

COLECCIÓN

LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



NUCLEO
DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MERCOSUR

25 al 27 de octubre de 2017
Montevideo, Uruguay



Jornadas de Investigación en Educación Superior

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



“A cien años de la Reforma de Córdoba”

Jornada de Investigación en Educación Superior

25 AL 27 DE OCTUBRE DE 2017

Nancy Peré (compiladora)

Jornadas de Investigación en Educación Superior (3ª : 2017 oct. 25-27 : Montevideo, Uruguay)

III Jornadas de Investigación en Educación Superior: a cien años de la Reforma de Córdoba. : I Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior. -- Montevideo : CSE. ANEP, 2018.

1261 p. ; 21 x 15 cm. (La Universidad se investiga ; 7)

ISBN: 978-9974-0-1580-7

1. Investigación. 2. Educación Superior. I. Pere, Nancy, comp.

CDD 370.7

Rector de la Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian

Pro-Rector

Mag. Fernando Peláez

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Alejandro Amaya

Alternos

Pablo Kelbauskas

Virginia Villalba

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Virginia Orlando

Alternos

Marcela Vigna

ÁREA SALUD

Titular

María Josefina Verde

Alternos

Julio Siciliano

ORDEN DOCENTE

Titular

José Passarini

Alternos

Marcelo Boado

ORDEN EGRESADOS

Titular

Ricardo Cháves

Alternos

Fabrizio Mendez

Federico Barreto

ORDEN ESTUDIANTIL

Titular

Nicolás Sollazo

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Carolina Cabrera

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanesa Sanguinetti

Elena Parentini

Gabriela Pérez Caviglia

Leroy Deniz

EQUIPO EDITOR

Coordinación

Beatriz Diconca

Corrección de estilo

María Lila Ltaif

Diseño y diagramación

Gabriela Pérez Caviglia

Tabla de contenidos

Presentación	
Mercedes Collazo	7
“En la marcha siempre”	
La reforma de Córdoba y la universidad contemporánea	
Jorge Landinelli	13
Universidade na América Latina:	
Fundamentos da integração e redes de conhecimento	
Célio da Cunha	25
Mesas de comunicaciones orales	
Ejes Temáticos	
Eje 1. Educación superior, política y sociedad	41
Eje 2. Transformación de la enseñanza	164
Eje 3. Posgrados y educación permanente	475
Eje 4. Ciencia, tecnología y sociedad	525
Eje 5. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación	553
Eje 6. Articulación de funciones universitarias	698
Eje 7. Profesión académica y desarrollo profesional docente	78
Eje 8. Cambio institucional y Sistema Nacional de Educación Terciaria	957
Eje 9. Evaluación y acreditación universitaria	982
Pósteres	1084

Presentación

Mercedes Collazo

Coordinadora Unidad Académica

Pro Rectorado de Enseñanza, Universidad de la República

Durante los días 25,26 y 27 de octubre del pasado año tuvieron lugar las *I Jornadas Regionales y III Jornadas Nacionales de Investigación en Educación Superior* en la ciudad de Montevideo, Uruguay, organizadas por la Universidad de la República (Udelar), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES), para conmemorar los 100 años de la Reforma de Córdoba.

La convocatoria reconoce a la educación superior como un objeto específico de investigación y reflexión, dinamizado por la necesidad de clarificar el papel estratégico que cumplen en las sociedades actuales los procesos de generación, difusión, apropiación y empleo eficaz del conocimiento como determinantes de la construcción del desarrollo y el bienestar colectivo. En particular, el cumplimiento de los cometidos académicos y las experiencias organizacionales de las instituciones universitarias configuran dimensiones de un campo de estudio complejo, en el que se relacionan los aportes de distintas estructuraciones teóricas y formulaciones metodológicas provenientes de la convergencia de una variedad de enfoques disciplinarios.

Los propósitos del evento fueron promover la acumulación de conocimiento y el fortalecimiento del campo de la educación superior, estimular el intercambio y la confluencia de perspectivas, temáticas, formas de abordaje y producciones con alcance regional e identificar áreas de acumulación inicial y temáticas relevantes, ausentes en la agenda de investigación.

Se convocó a la presentación de investigaciones culminadas o con un importante grado de avance y finalmente se aprobaron 132 trabajos completos y una sesión de pósteres de 21 trabajos con entrega de mención a tres de ellos. Participaron autores en su gran mayoría de Argentina, Brasil y Uruguay y se contó adicionalmente con el aporte de trabajos desde Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay y Venezuela.

Las comunicaciones orales fueron distribuidas en 28 mesas que abarcaron los siguientes ejes temáticos:

- Educación superior, política y sociedad (4 mesas).
- Transformación de la enseñanza (8 mesas).
- Posgrados y educación Permanente (1 mesa).
- Ciencia, tecnología y sociedad (1 mesa).
- Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación (4 mesas).
- Articulación de funciones universitarias (2 mesas).
- Profesión académica y desarrollo profesional docente (4 mesas).
- Cambio institucional y Sistema Nacional de Educación Terciaria (1 mesa).
- Evaluación y acreditación universitaria (3 mesas).

Las jornadas contaron además con tres conferencias centrales brindadas por especialistas de trayectoria académica destacada:

- 1) “Tendencias de la Educación Superior en América Latina para el siglo XXI” a cargo del Dr. Francisco Tamarit de la Universidad Nacional de Córdoba.
- 2) “En marcha, siempre. La Reforma de Córdoba y la universidad contemporánea”, a cargo del Prof. Jorge Landinelli de la Universidad de la República.
- 3) “Retos contemporáneos de la psicología del aprendizaje en la educación superior” a cargo del Dr. Juan Ignacio Pozo de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se organizaron adicionalmente cuatro Paneles de debate con los siguientes contenidos y expositores.

Panel 1: TIC, e-learning e inclusión educativa, posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje

El desarrollo de las tecnologías aplicadas al aprendizaje ha sido un avance significativo a la hora de pensar la equidad en la educación. Su potencialidad para permitir diferentes herramientas y dispositivos, y mejorar el acceso a poblaciones que presentan situaciones diversas resulta de interés para estudiantes, docentes e investigadores. De todas formas, lo que resulta novedoso e innovador no queda exento de debates. El panel abordó y debatió sobre los aportes del uso de la tecnología aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las exposiciones permitieron reflexionar sobre las posibilidades de dispositivos, herramientas y resultados para atender la diversidad de situaciones presentes en las comunidades educativas. En este caso se plantearon experiencias vinculadas a diseños que pueden ser dirigidos a poblaciones en situación de discapacidad, a situaciones de contextos desfavorecidos, tanto como a población con dificultades de acceso de distinta índole. Finalmente se trató de contestar la pregunta: ¿las TIC son herramientas alternativas para la enseñanza-aprendizaje o complementarias?

Panelistas: Roberto Balaguer, Uruguay; Virginia Rodés, Uruguay, y Paola Cristina Ingavélez, Ecuador.

Coordinación: María José Bagnato. Decana de la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

Panel 2: Redes de investigación. Experiencias en la región

En los nuevos contextos de internacionalización de la educación superior en los que se desenvuelve el trabajo académico y la investigación, en particular, las redes académicas han asumido una dinámica que amplía y fortalece nuevas formas de producción y difusión del conocimiento. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información han contribuido, en gran medida, a la vinculación de comunidades académicas preocupadas en aunar esfuerzos y compartir experiencias, perspectivas y enfoques de abordaje en la investigación de problemáticas claves para la educación superior de la región. Entre otras experiencias promovidas en los últimos años, se destacan dos convocatorias (y una tercera en preparación) realizadas por el NEIES, destinadas a la conformación de redes de investigación sobre temas que fueron identificados por los países como áreas de vacancia o que requerían actualización, atendiendo a la expansión y complejidad que adquirió la educación superior en las últimas décadas.

El panel fue pensado como un espacio de reflexión y debate sobre el papel de las redes de investigación. A modo de sugerencia, se acercaron a los panelistas algunos tópicos de interés para abordar: 1) la producción y diseminación de conocimiento sobre temas prioritarios para los países de la región; 2) la integración académica solidaria de la región, en lo vinculado a la conformación de un Espacio de Educación Superior Común latinoamericano; 3) el desarrollo y mejoramiento de la formación académica (grado/postgrado) en las universidades de la región, desde una perspectiva comparada; 4) los procesos de formulación de políticas públicas y toma de decisiones en educación superior para los países.

Panelistas: Cristian Pérez Centeno, Universidad Tres de Febrero, Argentina; Célio Da Cunha, Universidad Católica de Brasilia, Brasil, y Lincoln Bizzozero, Universidad de la República, Uruguay.

Coordinación: Estela Miranda, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Representante NEIES.

Panel 3: Formación docente y educación superior

Dentro del marco de la educación superior como objeto de investigación y reflexión, se propone debatir en torno al rasgo distintivo de los estudios universitarios en relación con la integralidad de las funciones: Extensión, Enseñanza e Investigación. La formación docente hoy se desarrolla como espacio de formación de profesionales de la educación que se integran a la educación superior en todas sus dimensiones. En este sentido, resulta relevante hacer visible sus potencialidades y su lugar en tanto comunidad académica en construcción.

Panelistas: Juan Ignacio Pozo, Universidad Autónoma de Madrid y Luis Garibaldi, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay

Coordinación: Jorge Nández, Coordinador operativo del Programa de Políticas Lingüísticas, ANEP, Uruguay.

Panel 4: Articulación educación media y superior: ¿una brecha (in)salvable?

Pese a los esfuerzos realizados y los avances alcanzados recientemente por los diversos sectores educativos, la situación del ejercicio del derecho a la educación terciaria en nuestro país es aún insatisfactoria. Un alto porcentaje de jóvenes uruguayos no accede a la educación terciaria, y muchos de los que lo logran ven afectadas sus posibilidades de permanencia, avance en los estudios y desempeño por diversas razones. Por un lado influyen las condiciones socioeconómicas y culturales, la inserción laboral temprana, la falta de recursos adecuados y todas las complicaciones que devienen del tránsito de un ciclo educativo a otro. En otra dimensión se encuentran las dificultades propias de desempeño que surgen del desfase entre el perfil académico esperado al ingreso y los aprendizajes reales alcanzados por los estudiantes en la etapa previa. Las acciones de coordinación realizadas entre docentes de ambos niveles educativos no han tenido el impacto necesario para mejorar dicha situación. Esta mesa reflexionó sobre estos aspectos y discutió sobre la posibilidad de generar procesos de articulación entre la educación media superior y la terciaria que tiendan a disminuir progresivamente la brecha existente.

Panelistas: María Dibarbouré, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; María Simon, Universidad de la República, Uruguay y Ana M^a Ezcurra, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Coordinación: Fernando Peláez, Prorector de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

Finalmente, se realizó una sesión de presentación de publicaciones del NEIES y otros títulos de interés.

Integración y conocimiento

Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur

Esta revista de edición semestra, convoca a investigadores, consultores, docentes y estudiantes de postgrado de los países del MERCOSUR, para la presentación de artículos con el objetivo de promover el debate de ideas, la reflexión y difusión de conocimiento sobre la educación superior en la región. El alcance de la publicación se concentra especialmente, en iniciativas académicas que contribuyan a la integración regional y latinoamericana y al fortalecimiento de los procesos de formulación de políticas públicas en educación superior.

Presentación: Estela M. Miranda, Liliana Vanella y Adela Coria.

Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas

Autores: Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (coordinadores)

El libro se enmarca en la problemática del acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes universitarios en el escenario argentino de las últimas dos décadas. Para ello, los diferentes autores se proponen repensar la inclusión universitaria y explorar las estrategias institucionales y pedagógicas de cuatro universidades del conurbano bonaerense: la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Lanús, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Tres de Febrero

Presentación: Paula Pogré.

Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior

Autor: Nora Z. Lamfri (Org.).

Los posgrados en la región han experimentado una fuerte expansión en las últimas décadas, producto de múltiples factores y con características particulares en cada país. En ese marco, y en consonancia con tendencias mundiales, los países y las universidades latinoamericanas han impulsado en forma creciente procesos de internacionalización de la educación superior que privilegian, entre otras acciones, la movilidad de académicos y estudiantes de grado y de posgrado, la constitución de redes de investigadores para el abordaje de problemáticas regionales y el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales entre carreras universitarias.

Presentación: Sonia Marcela Araújo, Lucía Beatriz Gargía, y Nora Zoila Lamfri.

Fronteras universitarias en Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión

Autores: Carlos Santos, Felipe Stevenazzi, Flavia Romero, Florencia Moratti Serrichio, Humberto Tommasino, Julieta Almada, Karina Tomatis, Lorena Bermúdez, Marcela Carignano, María Bonicatto, María Inés Gómez, María Noel González, Valeria Grabino y Victoria Calvo.

Este trabajo se enmarca en la investigación “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento”, llevada a cabo por las redes de investigación del NEIES, integrada por las secretarías de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) como representantes de Argentina, la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) de Brasil y la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay. En esta investigación confluyen investigadores, equipos de gestión universitaria, docentes y extensionistas. Se trata de un conjunto de reflexiones que intentan recuperar desde la praxis extensionista los posicionamientos teóricos y políticos de la extensión. Se incluye, además de las re-elaboraciones teóricas que a lo largo de este incipiente proceso se han podido construir, un dossier de la primera instancia compartida y pública del equipo de investigación realizada en diciembre de 2013. La propuesta de investigación se replantea el lugar que posee la evaluación en las prácticas de extensión como espacio de encuentro y diálogo entre los diversos actores y como proceso privilegiado de construcción y revisión de conocimientos. Estos cuestionamientos e interpelaciones llevan a pensar qué tipo de intervenciones sociales se propician desde la universidad. En este punto, la evaluación se incorpora como un elemento constitutivo, en tanto que preocuparse por entender cómo evalúan quienes llevan adelante sus prácticas extensionistas, implica pensar qué reflexión promovemos desde las políticas de gestión de la extensión universitaria.

Presentación: Marcela Carignano y Mario Barité.

Inclusión de la formación de la educación ambiental para el desarrollo sustentable en la educación superior. Un estado de la cuestión en la Argentina y Uruguay.

Autores: Nancy Fernández Marchesi (Comp.), Pablo Blanco, Silvina Corbetta, Isabel Dol, Daniela Franco, Carlos Galano, Daniela García, Karina Giomi, Daniela Guerra, Rocío Guevara, Javier Taks y Pablo Sessano.

Desde mediados del siglo XX se ha puesto de manifiesto una generalizada y creciente preocupación por los graves deterioros ambientales que se producen en el mundo, a escala local, regional y global. La gran significatividad social que poseen las cuestiones ambientales en la actualidad puede percibirse en los numerosos materiales publicados en diversos medios periodísticos y de divulgación, y en las importantes reuniones y acciones realizadas por organismos internacionales y gobiernos de la mayoría de los países del mundo.

En el libro se exponen referencias al proceso de institucionalización de la educación ambiental en la educación superior en Argentina y Uruguay, enmarcado en el contexto de reflexión de la educación universitaria en el MERCOSUR. Luego se presentan reflexiones sobre la conformación de la red y los diversos intercambios y movilidades efectuadas. Finalmente, se hace hincapié en la experiencia colaborativa del trabajo en red, que apunta a la visión de interdisciplina puesta en juego.

Presentación: Isabel Dol.

Para terminar esta presentación, debo destacar que la producción académica del evento fue altamente valorada. Se acordó su reedición en abril del año 2020 con convocatoria a presentación de trabajos en el año 2019.

“En la marcha siempre”. La Reforma de Córdoba y la Universidad contemporánea.

Jorge Landinelli
Conferencia

En la actualidad las entidades universitarias de América Latina son objeto de una profunda revisión crítica, nutrida por diversidad de argumentaciones y propuestas discordantes sobre sus alternativas de futuro. Se trata de un debate iniciado décadas atrás en el que se cotejan diagnósticos, juicios valorativos y postulados de procedencias muy variadas, principalmente organizaciones políticas y agencias estatales, entidades financieras internacionales, organismos intergubernamentales especializados en materia educativa, representantes de numerosos grupos de interés de la sociedad civil y, naturalmente, instituciones y colectividades del mundo académico y científico, gremios de trabajadores y asociaciones estudiantiles.

El amplio espectro de problemas resaltados por ese cúmulo de actores involucrados en la deliberación sobre el sentido contemporáneo de la educación avanzada, ha pautado una etapa de cuestionamientos fundamentales ligados al examen de la estructuración orgánica de las entidades universitarias, al análisis de la capacidad que ellas tienen para realizar aportes significativos a los asuntos fundamentales de las sociedades, a la ponderación de las responsabilidades públicas y los compromisos éticos que informan su misión, así como al escrutinio de sus criterios y mecanismos de gobierno, normas de gestión y modelos de financiamiento.

Todo ello se justifica en la inequívoca percepción de que la educación superior enfrenta importantes modificaciones de sus condiciones de existencia y muestra serias dificultades para adecuarse a las nuevas realidades económicas, sociales y culturales que distinguen a la época actual. Desde esa perspectiva, se resalta el hecho de que la fisonomía de los países de la región es en el presente muy diferente a la que enmarcó en el pasado la configuración del grueso de los atributos de sus universidades las que, como construcciones históricamente determinadas, han sido severamente interpeladas por las alteraciones de sus ambientes sociales y han penetrado un nuevo escenario civilizatorio en el que deben asumir retos antes insospechados.

En ese contexto, parece razonable que nos preguntemos acerca del provecho que supone promover ahora la reflexión sobre la Reforma de Córdoba e indagar sobre acontecimientos gestados

hace un siglo y que, obviamente, se desarrollaron en una realidad absolutamente diferente a la actual. Es decir, más allá de las ineludibles finalidades conmemorativas, corresponde plantearnos en qué medida la evocación del reformismo universitario en la región puede llegar a trascender la natural e inexcusable inquietud por el conocimiento del pasado o la pura curiosidad intelectual. En esa perspectiva, procurando esbozar algunos argumentos que ayuden a la elaboración de una aproximación al tema, podría ser de utilidad intentar hilvanar algunas observaciones inevitablemente indicativas y sumarias.

El escenario inicial

Las universidades republicanas o criollas, que sucedieron a las *“universidades de los clérigos”* del período colonial, se instalaron en los nuevos países latinoamericanos como un engranaje institucional destinado a promover la necesaria *“independencia espiritual”* que coadyuvara a la consolidación de Estados nacionales que nacían frágiles, precarios e inestables. Esas *“universidades de los abogados”*, pensadas inicialmente para formar estamentos profesionales, elites dirigentes y jerarquías burocráticas, se desarrollaron en sociedades fuertemente estratificadas, con muy altos niveles de explotación y marginación de las personas que integraban los sectores populares, las que en general no eran consideradas jurídicamente como parte de una ciudadanía activa apta para ejercer los derechos políticos básicos.

Con ese encuadre, muy frecuentemente los claustros universitarios dominados por patricios locales que pretendían ejercer la dirección moral e ideológica de las emergentes sociedades nacionales, estaban imbuidos de convicciones nobiliarias e iluministas, alejados mental y físicamente de las mayorías sociales compuestas por etnias, culturas y lenguas no admitidas en el régimen civil y apartadas de la escolarización formal, las *“gente de baja esfera”*, *“el mestizaje”* y los *“blancos de orilla”*, para quienes las universidades eran ámbitos pedagógicos cerrados o totalmente invisibles.

Recién en el último cuarto del siglo XIX, acrecentando moderadamente su reducida representación social, muchas universidades latinoamericanas influidas por los postulados del positivismo, comenzaron a tratar de dejar de lado su marcada impronta señorial y emprender el reajuste de sus funciones para adecuarlas a los requerimientos del incipiente desarrollo capitalista y al modelo primario-exportador de comercio internacional impuesto a la región por las economías industrializadas más potentes. En países como Argentina, Chile, México y Uruguay, a los prestigiosos estudios del Derecho y la Medicina, se agregaron otros, especialmente la Ingeniería Civil y la Ingeniería Agronómica, para intentar vincular áreas del quehacer académico con las exigencias de mejoramiento técnico del sector productivo, con los embrionarios procesos de industrialización, con la producción agropecuaria y la minería, con las obras de infraestructura en carreteras, líneas ferroviarias y puertos, con la expansión de los servicios urbanos.

Sin embargo, apartada de esas experiencias de discreta modernización, ya entrado el siglo XX la Universidad de Córdoba, creada en 1613, permanecía básicamente aferrada a sus rasgos congénitos, era recelosa frente a los procesos de cambio y actuaba como custodio del gravoso legado de la tradición colonial. Puede decirse que, del mismo modo que muchas otras universidades latinoamericanas,

seguía siendo una de esas *“cofradías señoriales distinguidas por el fervor espiritualista”*, un enclave del catolicismo conservador y de talante aristocrático, escasamente permeable a las demandas ligadas a la modificación de la sociedad. No ocurría lo mismo en las otras cuatro universidades argentinas existentes en esa época: Buenos Aires, desde 1829 aditamento emblemático de la implantación del Estado nacional, La Plata y del Litoral, fundadas ambas en los años ochenta del siglo XIX, y la recién creada en Tucumán, las que eran emplazamientos dotados de un sentido secular relativamente más dinámico.

Las bases de una nueva Universidad

Toda la evidencia muestra que América Latina vivió como un fenómeno de magnitud continental el impacto de la Reforma de Córdoba. La experiencia protagonizada por el millar de estudiantes universitarios de esa ciudad argentina, trascendiendo sus muy fuertes peculiaridades locales, se proyectó sobre otras realidades con sus contenidos programáticos dirigidos a la transformación de las funciones de las casas de estudio y con sus propuestas democráticas llamadas a repercutir en el campo político y social ajeno al ambiente universitario. En ese sentido, es claro que la experiencia de la movilización estudiantil de hace cien años en la Universidad de Córdoba influyó decisivamente en la configuración de los movimientos juveniles de masas que con su inspiración se expandieron por muy distintos lugares de la región.

Los planteamientos básicos declarados como fundamento de la revuelta estudiantil comenzada en junio de 1918, consistían en el rechazo a las influencias oligárquicas y eclesiásticas en la vida académica y la exigencia de una verdadera democratización de las prácticas institucionales, lo cual implicaba articular un conjunto muy amplio y radical de propósitos transformadores:

- debe ser autónoma, disponiendo de capacidad para elegir sus autoridades, establecer sus propios estatutos y definir los planes de estudio,
- debe contar con la participación de los estudiantes en la elección y conformación de organismos colegiados de gobierno con representación igualitaria de los estamentos universitarios,
- debe respetar todas las corrientes de pensamiento y las distintas tendencias del conocimiento científico, lo que conlleva el reconocimiento de las libertades de opinión y de cátedra,
- debe establecer el concurso público para definir el acceso a la condición docente en cargos que no serán vitalicios sino a término,
- debe impulsar la educación superior laica y accesible para todos mediante la eliminación de aranceles,
- debe implementar sus funciones jerarquizando un compromiso responsable en el terreno de la producción científica,
- debe procesar una revisión absoluta de sus caducos métodos pedagógicos para desalojar el estilo de lección oral dogmática y rutinaria predominante entre los profesores,
- debe desarrollar los vínculos con la sociedad mediante la difusión cultural, las actividades de extensión y la creación de universidades populares, especialmente dispuestas para favorecer la formación de los trabajadores.

El americanismo

Con esos alcances genéricos, el reformismo universitario desde su surgimiento se entendió a sí mismo como un proyecto destinado a superar ambientes sociales particulares y límites geográficos concretos, para asumir una orientación “*americanista*” basada en el cuestionamiento a lo que el pensador peruano José Carlos Mariátegui identificaba como “*los intereses y principios conservadores en que se apoya el orden establecido y sus universidades, acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador (...) que las conduce de un modo fatal al empobrecimiento espiritual y científico*”

El emblemático texto del Manifiesto liminar de Córdoba, dirigido a la Juventud de América, publicado el 21 de junio de 1918, decía “... *estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana*”. En ese tiempo, entre otros, el político argentino Alfredo Palacios resaltó el americanismo del movimiento reformista y vio en él una “*percepción continental de los problemas éticos que en épocas precedentes fueron desconocidos o desdeñados (...) una rara comunidad de espíritu que augura una unión a realizar (...) animada por las mismas inquietudes e idénticos ideales*”, asimismo José Ingenieros indicaba que la agitación estudiantil revelaba una “*fecunda y sana vertiente para una construcción del porvenir sobre bases americanas*”. De modo elocuente, Deodoro Roca, protagonista principal de la emergencia del movimiento, establecía en el mismo año 1918 que “*las nuevas generaciones empiezan a vivir en América. A preocuparse por nuestros problemas comunes, a interesarse por el conocimiento de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan (...) esto no significa que nos cerremos a la sugestión de la cultura que nos viene de otros continentes. Significa solo que debemos abrirnos a la comprensión de lo nuestro*”

Así, el reclamo emancipador del “*grito de Córdoba*” repercutió en toda América Latina, favorecido por las relaciones colaborativas entre asociaciones estudiantiles que se habían establecido en muchas universidades desde principios del siglo, apoyadas en encuentros internacionales, intercambios de publicaciones periódicas, difusión de folletos y vínculos epistolares. Ya en 1908 el Congreso Americano de Estudiantes realizado en Montevideo había reivindicado la participación de los alumnos en el gobierno autónomo de las universidades, lo cual fue reiterado en los sucesivos congresos realizados en Buenos Aires (1910) y Lima (1912). En toda América Latina, antes de 1918, la participación estudiantil en organismos de gobierno universitarios solamente había sido reconocida en México y Uruguay. En los Congresos posteriores de México (1921) y Montevideo (1931) se argumentó ampliamente a favor de la democratización de las universidades y de su indispensable contribución a la emancipación política y cultural de América Latina.

El reformismo universitario se propagó primero en el conjunto de universidades de su país de origen, promovido por la Federación Universitaria Argentina (FUA) que había sido creada en abril de 1918. Muy rápidamente se extendió a Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, México, Perú, Uruguay y Paraguay. Posteriormente influyó en los movimientos estudiantiles de muchos otros países, especialmente Venezuela, Ecuador y Panamá. Su impacto fue escaso en los países de América Central y más moderado en Brasil, donde la primera Universidad, la de Río de Janeiro, fue creada recién en 1920.

El ideario transformador

La acción del reformismo universitario no se sustentó en un molde ideológico común o una doctrina política unánimemente aceptada. Por el contrario, un rasgo significativo era la heterogeneidad de corrientes de pensamiento que se conjugaban en su interior. Puede afirmarse que en su génesis el ideario estudiantil estuvo informado por una concepción esencialmente liberal y republicana pero que, muy rápidamente, pasó a albergar también a las corrientes más vigorosas del pensamiento avanzado o revolucionario de la época. De hecho, en el proceso de los movimientos universitarios reformistas, si bien fue considerable la participación de estudiantes identificados con idearios liberales renovadores, paulatinamente pasó a ser notorio el ascendiente de las doctrinas socialistas, anarquistas y comunistas. Este fenómeno se entiende en el marco de una época convulsa, pautada por acontecimientos críticos de la magnitud de la primera guerra mundial, la revolución mexicana o la revolución rusa y también por la denuncia del imperialismo y la condena a las intervenciones militares norteamericanas que se producían en ese momento, en países como República Dominicana, México, Nicaragua, Honduras o Haití.

En el Congreso de México de 1921 la declaración final expresaba una clara influencia de las ideas revolucionarias radicales: no será posible terminar con la Universidad de rasgos oligárquicos sin *“cambiar el mundo”*, sin cuestionar la sociedad en la que ella existe: *“la juventud universitaria se unirá a la lucha por destruir la explotación del hombre por el hombre y la organización actual de la propiedad, evitando que el trabajo humano se considere como una mercancía”*. Esa perspectiva sería posteriormente reivindicada, entre otros, por Aníbal Ponce: *“la nueva Universidad a la que aspiramos, cuya existencia queremos hacer una realidad exige como condición primera la transformación radical de la sociedad...la Universidad nuestra será libre cuando las masas americanas hayan conquistado también su libertad”*.

No es posible intentar abordar en esta exposición la compleja trama ideológica y la muy marcada variedad de derivaciones de naturaleza política que se presentan en las experiencias nacionales del movimiento reformista. Apenas algunos ejemplos muy breves y puramente ilustrativos:

En la experiencia de Argentina, la movilización del movimiento estudiantil concitó el apoyo de la Unión Cívica Radical y del Presidente Hipólito Yrigoyen, lo que proporcionó la ayuda política necesaria para alcanzar los primeros importantes logros formales de la Reforma. De ese hecho derivó una convergencia circunstancial que luego se vería reforzada cuando transcurrida la década de los años veinte el radicalismo pasó a ser percibido por un sector considerable de los estudiantes organizados como un factor clave de preservación de las libertades públicas y el orden constitucional, frente al conservadurismo autoritario que pasó a afectar severamente la pervivencia de la democracia parlamentaria en el país.

En el caso de Perú, el reformismo se plantea tempranamente enlazar la problemática universitaria con las luchas populares y con la postergada resolución de la cuestión nacional. La Federación de Estudiantes del Perú (FEP), constituida en 1916, decía en 1924 que *“los estudiantes deben compartir sus ideales de justicia y libertad con el movimiento obrero, con los pobres del Perú, con la raza indígena”*. Fue en esa organización juvenil que se generó en 1923 la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), articulada por un discurso sustancialmente liberal progresista, internacionalista y antimperialista,

conducida por Víctor Raúl Haya de la Torre, en 1919 Presidente de la FEP, para promover en la región *“una confluencia de movimientos estudiantiles y obreros”* animados por un espíritu rebelde de *“fraternidad continental”* orientado a *“hacer realidad la unidad indoamericana”*.

En el proceso de Cuba, el reformismo impactó vigorosamente en los emplazamientos universitarios y se proyectó en la vida política nacional con una postura insurgente, ligada a la denuncia del dominio oligárquico y de la incontrastable influencia de los Estados Unidos en el país. La Federación Estudiantil Universitaria (FEU) fue creada en 1922 y en su Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1923 sostenía que *“el estudiante tiene el deber de divulgar sus conocimientos entre la sociedad, especialmente el proletariado manual, por ser este el elemento más afín al proletariado intelectual, debiéndose así hermanar a los hombres de trabajo, obreros y campesinos, para fomentar una nueva sociedad”*. Como secuela de esa experiencia, Julio Antonio Mella, quien fuera presidente de la FEU en 1923, acompañado por un significativo contingente de jóvenes universitarios, formó parte importante de quienes en 1925 confluyeron en la fundación del Partido Comunista de Cuba.

Han sido abundantes las miradas interpretativas acerca del matizado ideario que en diferentes países de la región encerró el movimiento de reforma de la Universidad. No es posible ahora detenernos en su análisis, sino solamente señalar que han abarcado desde aquellas orientadas a identificar a *“una nueva generación dotada de un espíritu nuevo”*, proclive a protagonizar conductas colectivas indóciles, fuertemente emotivas, animadas por el idealismo, la voluntad transformadora, la nobleza de espíritu y el desinterés opuesto al utilitarismo, hasta las que han resaltado como factor explicativo prioritario las alteraciones de la composición social del alumnado universitario, que deja de reclutarse exclusivamente entre las *“familias de abolengo”* y pasa a caracterizarse por la incorporación de jóvenes provenientes de las nuevas clases medias configuradas a partir del deterioro del viejo orden oligárquico, del gradual desarrollo capitalista y de la creciente urbanización.

Entre quienes han considerado el desenvolvimiento de los movimientos reformistas en el siglo pasado, no faltan los que han emitido juicios tajantes de desaprobación. En efecto, para muchos analistas el acontecimiento de la insurgencia estudiantil debería ser percibido como un equívoco sustentado en ideas confusas que terminó politizando y desvirtuando el sentido de la Universidad. Entre ellos, el uruguayo Alberto Methol Ferré afirmaba que *“las bases intelectuales de Córdoba son informes y deleznales, apenas un batiburrillo de ideas flotantes en el ambiente”*

Sin embargo, es posible entender que la censura introducida por esta clase de comentarios en realidad no necesariamente desacredita al reformismo universitario, en tanto es posible entender que una de sus cualidades intrínsecas radicaría en la ductilidad ideológica que le permitió adaptar sus propuestas a realidades y sensibilidades muy diversas. De todos modos, el hecho es que en el seno del movimiento coexistieron múltiples convicciones y propuestas que, a partir del compromiso activo con la renovación universitaria, se deslizaron hacia una vehemente crítica general de la sociedad y contribuyeron a la producción política de proyectos nacionales de carácter democrático y progresista o fortalecieron algunos de los preexistentes.

Reivindicando lo que parece esencial, resulta ineludible reconocer que el pluralismo inherente al reformismo facilitó la elaboración de un patrimonio común que se proyectó en el posterior recorrido del movimiento estudiantil latinoamericano:

- el impulso a una vida estudiantil universitaria deliberativa y crítica, alimentada por el interés colectivo en los asuntos públicos, el comportamiento solidario y el rechazo tajante a la indiferencia política, a la conducta orientada exclusivamente por el beneficio personal.
- el redescubrimiento de la obligación moral que supone para los universitarios el compromiso con el interés general, la lucha por la democracia y la justicia social, lo cual conlleva una postura intelectual refractaria a las distintas expresiones del pensamiento conservador.

De ese modo, el movimiento estudiantil incentivado por la Reforma de Córdoba, desprovisto de patrocinios ideológicos uniformes y excluyentes, apuntó a convertirse en un sujeto social y político autónomo, gradualmente dotado de sentidos de pertenencia fundados en el apego a acervos de lucha particulares, valores éticos progresistas y creencias colectivas de índole inconformista.

El movimiento reformista en Uruguay

Resulta inevitable una sumarásima referencia al caso de Uruguay, donde la repercusión de la Reforma de Córdoba de 1918 fue muy importante, pese a que las circunstancias particulares de la Universidad de la República, establecida como una genuina entidad republicana en 1849, imponían menor significación a algunos de sus enunciados emblemáticos.

La reivindicación del laicismo y el antidogmatismo como atributos necesarios de la educación universitaria no se correspondía con una hechura institucional que tempranamente se había desarrollado impregnada de posturas liberales e influencias masónicas contrarias a las injerencias confesionales en los asuntos académicos. Del mismo modo, no era relevante la petición de reconocimiento jurídico de la autonomía universitaria, en la medida que ella había sido admitida desde el momento fundacional de la Universidad de la República como una cualidad consustancial al organismo, lo que posteriormente fue consignado como precepto formal en la Constitución Nacional de 1917. La participación estudiantil en el gobierno universitario, aunque en términos aún moderados, había sido consagrada en la Ley Orgánica de 1908, mediante la integración a los Consejos de las Facultades de graduados electos directamente por los alumnos para ejercer la representación de sus intereses estamentales y *“llevar al seno de las autoridades la expresión de atendibles exigencias”*. También marcaba una peculiaridad distintiva el hecho de que en 1916, respondiendo a las exigencias de los estudiantes, se aprobara una ley que eliminó todas las obligaciones existentes de pago de aranceles o tasas y estableció la gratuidad absoluta de la prestación estatal de enseñanza universitaria. Por último, el régimen de concurso, destinado a terminar con las designaciones docentes arbitrarias, regular la periodicidad de las cátedras y favorecer la selección eficiente, exhaustiva y justa del personal académico, ya se había comenzado a instrumentar gradualmente desde 1886.

No obstante, más allá de esas singularidades, en Uruguay el vivificante ascendiente de la Reforma de Córdoba permitió revisar en profundidad la función pública de la Universidad y estimular a lo largo de los años venideros sucesivas olas de luchas estudiantiles, motivadas por la desaprobación al carácter exclusivamente profesionalista de sus propósitos educativos y a sus reducidos alcances sociales, disociados de las vicisitudes cruciales planteadas en la realidad nacional.

Con ese contenido, la pertinaz acción del movimiento estudiantil uruguayo, en buena medida liderado desde 1914 por la Asociación de Estudiantes de Medicina (AEM), estimulado desde 1917 por la renovadora prédica humanista cultivada en el Centro de Estudios Ariel y luego potenciado orgánicamente por la creación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) en abril de 1929, sirvió a la firme revisión crítica de los fines de la Universidad y a la formulación de propuestas dirigidas a la regeneración de su misión social.

En 1928 Carlos Quijano observaba que *“la Universidad hace abogados, médicos, ingenieros...no hace nada más, tiene como única función hacer profesionales, es una universidad cerrada, de casta, alejada del pueblo... por su carencia de finalidad científica vive desconectada de la realidad, lo está también por su hermetismo oligárquico, no estudia ningún problema nacional a fondo, no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas”*.

El proceso reformista respaldó su programa en una suma de criterios orientadores que animaron las luchas de sucesivas generaciones estudiantiles, los cuales pueden ser comprendidos en dos ejes principales:

- Superar la formulación tradicional de la autonomía de la Universidad, procesando una reconceptualización que le permitiera dotarla de un nuevo sentido, conjugando el derecho a gobernarse por sí misma con una misión pública signada por el compromiso con los asuntos de interés general, la búsqueda de la justicia social, la promoción del bienestar común, el respeto a los derechos humanos y la defensa de las libertades públicas.
- Superar las prácticas restringidas de cogobierno existentes, para establecerlas como garantía efectiva de la democracia institucional y del cumplimiento de las finalidades sociales de la Universidad, promoviendo una participación directa, integral y paritaria del orden estudiantil en todos los organismos dirigentes (Consejo Directivo Central, Consejos de Facultad, Asamblea General del Claustro y Claustros de Facultad).

Como consecuencia de las demandas encausadas principalmente por la FEUU, en la reforma de la Constitución aprobada en 1951 se incluyó un artículo en el que se disponía el cogobierno de docentes, estudiantes y egresados en la Universidad de la República. Posteriormente, la Ley Orgánica de 1958, el logro más significativo del reformismo universitario uruguayo, que contó con el decisivo apoyo del movimiento sindical, definió la estructura organizacional que debía sostener ese precepto, estableció una innovadora y progresista descripción de la misión social de la Universidad, respaldó normativamente los principios de libertad de cátedra y los derechos de todos los universitarios a ejercer la más amplia libertad de opinión y crítica.

Los alcances y límites

Como resultado de las luchas estudiantiles, en el grueso de los países latinoamericanos se produjeron avances en la consagración de la autonomía como un bien jurídico. Sin embargo, para los estudiantes la autonomía era más que un resguardo formal frente a las presiones externas provenientes de factores de poder ajenos al mundo académico. Implicaba una redefinición de la naturaleza de la Universidad, la que debía abandonar su tradición de ámbito ensimismado

en intereses privativos, una corporación enclaustrada, para convertirse en una comunidad al servicio de finalidades sociales amplias, comprometiéndose activamente en la resolución de los más importantes problemas y conflictos que pudieran afectar a la sociedad. En los hechos, estos alcances de la autonomía se mostraron en las múltiples circunstancias en que las Universidades de los países latinoamericanos y sus estudiantes actuaron enérgicamente en defensa de los derechos democráticos y las libertades públicas, solidarizándose con movimientos populares, enfrentando políticas opresivas, imposiciones dictatoriales y violentos desbordes represivos.

No obstante, el empuje reformista, que gradualmente logró imponer muchos cambios esenciales en lo referente al mejoramiento del sentido asignado a la autonomía y la configuración participativa de los sistemas de gobierno universitario, en ningún lugar de América Latina logró modificar en lo esencial el carácter de las actividades académicas, que se mantuvieron con agudos síntomas de retraso y carecieron de fuerza creativa.

El colombiano Germán Arciniegas anotaba que *“la Universidad después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó ser lo que venía siendo”*. En la misma dirección, el venezolano Luis Manuel Peñalver afirmaba que *“la Reforma de 1918 fue revolucionaria para su tiempo: cambio las estructuras y las relaciones del poder universitario, echó por tierra los dogmas filosóficos, liberó a la Universidad del dogmatismo religioso heredado de la Colonia....pero no llegó a cambiar la orientación de fondo de la Universidad”*.

Poco antes de la eclosión reformista de 1918, el chileno Valentín Letellier sostenía con agudeza que las universidades latinoamericanas eran instituciones *“admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia”*. En su momento, el Manifiesto de Córdoba señaló que *“la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”*. Cuarenta años después del principio del movimiento reformista la CEPAL advertía acerca del déficit que mostraban los países de la región en materia de institucionalización de la ciencia y revelaba que *“la estructura productiva incorpora adelantos tecnológicos que no provienen de la capacidad local de investigación, sino de la simple traslación de conocimiento generado en los lugares más desarrollados del mundo, lo que, en lugar de contribuir al avance técnico de los países de la región, no hace más que acentuar el rezago y la dependencia”*.

En el cumplimiento de las funciones de enseñanza que legitimaban su existencia, la Universidad, por lo menos hasta el inicio de los procesos de masificación de los años sesenta, continuo imperturbablemente aferrada a una propuesta educativa poco diversificada, ligada al cultivo de las profesiones liberales más tradicionales, en general metodológicamente atrasada y carente de vigor en el plano pedagógico. Seguía siendo estructuralmente una Universidad profesionalista y elitista, durante mucho tiempo un lugar de estudio destinado casi exclusivamente a la formación de varones, muy distante de la realidad actual de mayoritaria feminización de la matrícula, donde el escaso alumnado se reclutaba entre los sectores más privilegiados de la sociedad. Contrariando la promesa de inclusión que animó el reformismo, en 1955 solo 3 de cada 100 jóvenes latinoamericanos entre los 18 y 24 años de edad eran universitarios, en total 270.000 inscriptos en no más de 70 instituciones.

Las nuevas realidades

La Universidad tradicional, que constituyó el ambiente en el que se desarrolló hace cien años el movimiento reformista, ya no existe. Hace mucho tiempo que se agotaron los consensos que dotaron de reconocimiento y prestigio a un prototipo de organización académica que se gestó en el siglo XIX y se reprodujo durante largo tiempo manteniendo muchos de sus rasgos principales.

La causa esencial de su crisis terminal fue el enjundioso crecimiento de la demanda social por educación superior, producto de la confluencia de cuatro fenómenos básicos: los poderosos procesos de feminización de la matrícula universitaria, la revaloración social del conocimiento experto por parte de los jóvenes y sus familias, la expansión del mundo de las profesiones y los nuevos requerimientos de los mercados de empleo. La información disponible revela que a inicios de esta década 36 de cada 100 jóvenes entre 18 y 24 años de edad se encontraban en la educación superior, en total unos 9.000.000 de inscriptos en casi 6.000 instituciones.

Recientemente, en el año 2009, la última Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO consideró que el sector atraviesa una etapa que puede entenderse como *“una verdadera revolución”*, un proceso de transformaciones en el que se ensamblan distintos procesos: el aumento sostenido de la población universitaria, la tendencia a la multiplicación exponencial del número de instituciones, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la internacionalización en materia de enseñanza avanzada e investigación.

No se trata ahora de revisar en profundidad todos esos asuntos, sino apenas de marcar muy abreviadamente tres de los muchos elementos que pautan en el presente el curso de los sistemas de educación superior universitaria en América Latina:

- Ha cambiado radicalmente el escenario institucional. En los distintos países de la región las universidades ya no responden a un modelo organizacional homogéneo legitimado por la costumbre sino que se diferencian de modo drástico por la condición pública o privada de su gestión, por la magnitud de su población, por sus competencias de alcances geográficos nacionales o locales, por los niveles de complejidad que caracterizan a sus funciones académicas, por la especialización social y funcional de sus propuestas educativas, por las disimilitudes de su importancia, reputación y calidad.
- Ha cambiado la percepción de las finalidades asignadas a la Universidad, a la que hoy se le pide mucho más que la connatural e irremplazable función de formar los profesionales altamente capacitados que requieren las sociedades. En el año 2008, la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina entendió que la Universidad no puede ser apreciada desde un enfoque puramente economicista, como un bien transable regulado por la lógica de mercado sino que, en tanto debe ser considerada como un bien público y social, responsabilidad de los Estados, su misión es asumir dinámicamente un papel estratégico ligado a las perspectivas de desarrollo integral de las sociedades: *“El fortalecimiento de la educación superior constituye un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, la afirmación de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza, las enfermedades y el hambre, para la preservación del medio ambiente, la prevención del cambio climático y el enfrentamiento a la*

crisis energética”. Por su parte, atendiendo a esa esencial inflexión de sentido, el reconocido académico estadounidense Burton Clark advertía que “... como actores principales dentro de las sistemas educativos, las universidades han ingresado en una época de turbulencias para la cual no se visualiza un momento de término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las universidades superan su capacidad de respuesta”.

- Han cambiado los cometidos de las políticas relacionadas con la educación superior. En un mundo en el que los recursos cognitivos tienen cada vez mayor importancia como factor clave del desarrollo, necesariamente aumenta la relevancia de la educación superior. Sin embargo, a fines del siglo pasado la mayor parte de las políticas adoptadas por los gobiernos latinoamericanos favorecieron un modelo pautado por valores y creencias que significaban el estrechamiento del espacio público del conocimiento. Aunque con intensidad desigual en cada lugar, en todo el continente se hizo evidente la expansión de las políticas neoliberales de educación superior, justificadas en un cúmulo de valoraciones negativas sobre el funcionamiento de las universidades públicas: su alto costo que constituiría un peso desmesurado sobre los contribuyentes, su corporativismo endémico, su disfuncionalidad en relación a las políticas de reducción del andamiaje operativo de los Estados. De allí surgieron medidas orientadas a respaldar la expansión de las instituciones privadas y fomentar la mercantilización de los servicios educativos.

El legado del reformismo y las disyuntivas actuales de la Universidad

En ese contexto de época los debates sobre la clarificación del futuro de la educación superior abarcan una acumulación relevante de problemas abiertos a la controversia: la misión social y centralidad sistémica de las universidades públicas, la privatización y mercantilización de la oferta educativa, la pertinencia social de la actividad académica, el aseguramiento de la calidad, la diversificación y segmentación de las instituciones, la equidad e inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la eficiencia de las estructuras de gobierno y gestión, los mecanismos de financiamiento, el uso de las nuevas tecnologías, los procesos de internacionalización.

Es evidente que no es posible pensar las soluciones a la variada y compleja problemática que distingue al presente de la Universidad apelando a categorías y criterios propios de otras épocas y circunstancias. No obstante, es importante atender al hecho de que la producción cultural de la Reforma dotó a las universidades latinoamericanas de una fisonomía peculiar. Seguramente muchos postulados inaugurales fueron momentáneos y se agotaron rápidamente, como los de “*docencia libre y asistencia libre*”, mientras que otros, particularmente los referidos a los formatos organizacionales y la implicación colectiva en la conducción universitaria, en muchos casos se concretaron en realizaciones sólidas y duraderas.

Pero, más allá de la lógica caducidad o el desgaste de los programas coyunturales de acción reformista, es posible pensar que sus principios constitutivos no se han extinguido sino que continúan aportando un universo simbólico presente en muchas de las universidades latinoamericanas. Sin pagar tributo a alguna clase de nostalgia, puede ser razonable entender que esto es así especialmente

en las de carácter público, pensadas en función de los intereses comunes de la sociedad, donde se concentra la más amplia y reputada oferta de programas educativos de grado y posgrado, el grueso de las investigaciones en el campo de las ciencias, las tecnologías y la cultura, donde se desarrollan los trabajos más importantes de transferencia de conocimientos al sector productivo y se implementan las más significativas políticas de extensión dirigidas a interactuar con distintos actores en el abordaje de las problemáticas sociales.

Considerado en perspectiva histórica, el movimiento que desencadenó la Reforma de Córdoba estableció una plataforma activa para la democratización de las universidades que ha trascendido sus circunstancias temporales:

- como principio de estructuración institucional, de participación y representación en la elección e integración de los órganos de gobierno,
- como disposición igualitaria de relacionamiento entre los miembros de las comunidades universitarias,
- como garantía de respeto al pluralismo, a la libertad de pensamiento y la independencia intelectual,
- como posibilidad social no discriminatoria de acceso y permanencia en la educación superior,
- como voluntad de poner al servicio de las mayorías las realizaciones de la Universidad: los procesos educacionales, la investigación, la extensión y ese atributo que el reformismo denominaba la *“función crítica”* o sea el imperativo de involucrarse desde sus prácticas académicas en la resolución de los problemas esenciales de la sociedad.

En ninguna otra parte del mundo esa clase de principios orgánicos se ha promovido para fundamentar la noción de Universidad. Las proposiciones del movimiento reformista, ha dicho Carlos Tunnermann, *“han sido la principal fuerza renovadora de nuestras universidades, los que han dado sentido a la iniciativa que más ha contribuido a darle un perfil particular a la Universidad latinoamericana”*.

No parece exagerado afirmar que la reforma de las universidades es un proceso continuo. Las consignas del reformismo nacido en 1918, que después adoptaron, interpretaron y actualizaron a la luz de sus circunstancias específicas otras generaciones de universitarios, en el presente interpelan y legitiman las expresiones de un patrón de cultura institucional pautado por valores simbólicos, creencias y actitudes colectivas capaces de dotar de significado a las prácticas inherentes a la vida académica, de orientar los procedimientos organizacionales y perfilar la relación de las universidades con sus respectivos entornos.

Por último no sobra recordar que los precursores del movimiento de la Reforma de Córdoba, de algún modo vislumbraron como necesaria e inapelable la durabilidad de su obra. *“En la marcha siempre”*, fue el título de un documento de la Federación Universitaria de La Plata de 1920, donde se afirmaba: *“En estos tiempos heroicos no se llega, se marcha y así que se alcanza un ideal se le supera y nuevos ideales aparecen. No se llega, se marcha con la frente en alto... convencidos de que en gran parte lo que hagamos ahora servirá para ahondar los cimientos de la obra que otros continuarán en tiempos futuros”*.

Universidade na América Latina: fundamentos da integração e redes de conhecimento

Célio da Cunha

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Educação da Universidade Católica de Brasília; Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado); ex Assessor Especial da Unesco no Brasil

Preâmbulo

Uma das direções temáticas proposta para esse painel sobre redes de investigação refere-se à integração acadêmica e solidária da região e sua importância nos processos de formulação de políticas públicas e tomadas de decisões na educação superior. Trata-se de um tema que pode ser abordado por diversos ângulos. Com o objetivo de oferecer não mais do que alguns subsídios, farei inicialmente uma abordagem do contexto social, econômico e cultural da América Latina, pois as redes de investigação precisam ter um sentido construído e sedimentado considerando os delineamentos históricos e culturais, como também os impasses e dilemas da região. Para tanto, utilizarei, entre outros documentos e fontes, o Estudo Comparativo dos Sistemas Educacionais dos Países da Unasul, elaborado sob minha coordenação, em 2015 (CUNHA, 2016).

A Relevância do Contexto

Estudos mais recentes sobre políticas de educação e educação comparada acentuam a importância do conhecimento do contexto em suas múltiplas dimensões – históricas, econômicas e socioculturais. Trata-se de uma condição prévia que pode favorecer a formulação de projetos e programas de acordo com as reais necessidades de um país ou de uma região. Sob esse aspecto, tem razão Sonia Mehta quando afirma que muitas críticas oriundas das ciências sociais apontaram que os iluministas do chamado Século das Luzes, com toda sua elegância e promessas da razão e da ideologia humanitária, moldaram uma sociedade hostil às diferenças, à diversidade e às culturas não ocidentais, vistas como culturas do conhecimento não científico (MEHTA, 2012, p. 650). Como a escola de hoje tem, em boa parte, suas raízes no Iluminismo, período da história em que a proeminência

da razão chegou ao zênite, os conhecimentos gerados por outras vias e itinerários que não aqueles obtidos pela ciência, acabaram ficando em segundo plano, mesmo considerando sua importância para a construção de identidades, como também para o desenvolvimento social e econômico. Como salientou Mehta (2012), o privilégio atribuído à verdade científica acima de todas as outras, limita as opções epistemológicas e a compreensão integral da diversidade humana.

Ocorre que, mediante o avanço do conhecimento em suas diferentes divisões, seguido pelo avanço dos direitos humanos, além de outros fatores políticos, econômicos e sociais, o século XXI, isto é, o atual milênio, tende a configurar-se cada vez mais como o século da universalização de condições mínimas de vida digna. Por tais razões, vozes antes emudecidas por lógicas hegemônicas do pensamento, lutam para fazer parte do discurso dominante. Mais do que isso. Múltiplos olhares e vozes geram entendimento diferente do fato social. É crescente a discordância da naturalização do discurso monolítico do Iluminismo. Daí a atualidade de reflexões pós-modernistas da educação (MEHTA, 2012).

Nesse cenário, sobressai a relevância do estudo prévio do contexto. Lewin (apud CROSSLEY, 2012) argumentou que as metas estabelecidas por uma política de educação, podem ser prejudicadas por metas e alvos homogêneos e, por vezes, descontextualizados. “São os fatores contextuais e a consciência crescente sobre sua importância na pesquisa e na mudança educacional que dão sustentação a muitos dos principais desenvolvimentos de nosso tempo” (CROSSLEY, 2012, p. 633). Ademais, insiste esse pesquisador, que o pós-colonialismo e o pós-modernismo têm em comum a crítica sobre a metateoria com orientação global e com base nos pressupostos do Iluminismo. Ao chamar a atenção para os contextos políticos e intelectuais da produção e da legitimação do conhecimento, os pesquisadores começam a focalizar a desconstrução dos pontos de vista dominantes sobre o mundo, e a explorar a relação entre política, conhecimento e poder (CROSSLEY, 2012, p. 635).

Legado da Colonização

Tais pressupostos sobre a necessidade de consideração dos contextos, em suas múltiplas variáveis, assumem importância nada desprezível para repensar o futuro da América Latina, pois a política de colonização, como lembrou Rojas Mix, teve a função de marginalizar ou mesmo apagar a cultura original das nações que habitavam a América. Colonizados por séculos, tiveram que *aprehender un nuevo espacio para representar al mundo, un espacio donde el dominio de la perspectiva europea los obligaba a negar el tiempo y a sacrificar la historia (...)* (MIX, 2004, p. 34). Felizmente, o avanço das ciências e das abordagens interdisciplinares do conhecimento está permitindo a abertura de novos espaços de análises e interpretações que começam a ter implicações na formulação de políticas públicas de desenvolvimento humano e valorização da vida.

Mais recentemente e na mesma linha de Mix, parece-me oportuno trazer para a mesa de debates, os argumentos de Francisco Bethencourt que escreveu uma admirável obra sobre os racismos desde o tempo das Cruzadas.

Nos países americanos ibéricos independentes como o Brasil, salientou esse pesquisador, a polí-

tica de atração dos migrantes europeus, que chegavam cada vez em maior número após a abolição da escravidão, foi explicitamente definida como sendo um projeto para embranquecer a população (BETHENCOURT, 2015, p. 325).

Assinalou ainda, a propósito do debate sobre a escravidão nos Estados Unidos, os efeitos sobre a teorização científica acerca da raça, mostrando como os interesses políticos prementes podiam interferir com novos campos de conhecimento, sobretudo a classificação das espécies, destacando que o preconceito racial e as ações discriminatórias se beneficiaram com esse apoio científico, de forma a prolongar o debate sobre as práticas escravagistas (p. 328-329). Afirmou que a pesquisa científica sobre a variedade de seres humanos se tornou muito mais assertiva, ideologicamente agressiva e politicamente empenhada. Esta nova etapa do desenvolvimento, sobretudo a partir das décadas de 1840 e 1850, Bethencourt a denominou de racismo científico, pois ele trouxe consigo um esforço científico para justificar e reificar as divisões bem como as hierarquias de raças, que supostamente seriam inatas, imutáveis e perpétuas (p. 363), o que contribuiu para o fortalecimento da “ideologia do colonialismo”, que é o título de uma obra clássica de Nelson Werneck Sodré.

Assim sendo, e para repetir mais uma vez o argumento clássico de M. Sadler, um dos pioneiros da educação comparada, de que as mudas recolhidas de outros contextos não se transformarão *ipso facto* em plantas vivas quando forem transportadas, porém admitindo que uma planta morta carrega micro-organismos que podem alterar um ecossistema (SADLER, 1900). Certamente muitas dessas plantas transplantadas para as terras que Colombo pensava que fosse a Índia, alteraram e obliteraram concepções e modos de vida das inúmeras nações que habitavam o novo mundo. Desse argumento deriva a necessidade de conhecer um pouco mais da cultura e da situação social e econômica do continente, requisito indispensável para o delineamento de horizontes mais claros que venham a facilitar a construção de políticas públicas amplamente inclusivas e respeitadoras dos saberes e dos modos de ser construídos ao longo da história das diversas nações.

Contexto social e econômico: antecedentes

Constitui tarefa das mais complexas sintetizar uma visão global sobre a situação econômica e social da América Latina, devido à diversidade de situações e de cenários, como também das diferenças existentes, sobretudo, das diferenças entre o Brasil, de colonização portuguesa, das nações de língua espanhola e da Guiana de língua inglesa. Em que pese essa diversidade de cenários, existem também questões comuns que derivam do impulso que tomou o fenômeno da globalização nos últimos decênios do século XX, provocando e promovendo transformações que haveriam de afetar a vida das nações em escala mundial. Para o novo cenário de radical globalização, certamente contribuíram os notáveis avanços da ciência e da tecnologia após a Segunda Guerra, com especial destaque para as ciências da informação e da comunicação, que operaram a revolução de colocar em circuito instantâneo de diálogo e intercâmbio os negócios, a sociedade e a cultura de países dos vários continentes, como também a queda do Muro de Berlim e a desagregação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1989, e a radicalização da política neoliberal liderada pelo Pre-

sidente Reagan, dos Estados Unidos da América e pela Primeira Ministra Margareth Thatcher, da Inglaterra, período em que as ideias de bem-estar social de Keynes cederam lugar para a visão estreita das políticas monetaristas.

A hegemonia dos pressupostos neoliberais

Uma das consequências do domínio da ideologia neoliberal foi a fragilização do Estado. Fortaleceu-se, como observou Castro, a visão analítica e política de que o Estado, da forma como se encontrava estruturado na maioria dos países, representava um entrave ao desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, precisava ser reformado, ou seja, o Estado tornara-se obstáculo ao processo de acumulação. Em decorrência, os postulados neokeynesianos foram deixados de lado em favor dos princípios liberais da economia (CASTRO, 2012).

A instauração de um novo quadro da economia mundial presidido pela doutrina do neoliberalismo, por um lado, fragilizou o poder do Estado nacional e, por outro, fortaleceu o setor privado. Em consequência, ganhou forças renovadas a desregulamentação do mercado e a política de privatizações. A nova orientação, salientou Castro, haveria de ter no Consenso de Washington a sua formalização maior, que passou a orientar e servir de referência para os empréstimos, principalmente, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), fortalecendo a concepção, entre investidores e lideranças políticas, de que a aplicação da receita neoliberal era inexorável, em especial para aqueles países com modelos de desenvolvimento marcados por forte intervenção estatal (CASTRO, 2012).

Àquele tempo (década de 1980), o poder das ideias neoliberais era muito forte, o que concorreu para que vários países latino-americanos empreendessem reformas nessa linha de pensamento, com a esperança de obterem resultados mais expressivos nas políticas de desenvolvimento econômico e social. Todavia, como salientou Castro, as expectativas não se confirmaram. Em que pese os ganhos obtidos no controle da inflação ou na diversificação das exportações, as políticas ortodoxas não conseguiram equilibrar as contas públicas da maioria dos países da região, uma vez que o processo de estabilização foi fortemente sustentado pela emissão de títulos públicos de elevada rentabilidade. Mesmo os países mais desenvolvidos da região tiveram de continuar dependentes de capitais externos, como ainda de importações indispensáveis à modernização dos setores produtivos (CASTRO, 2012). Decorridos alguns anos de vigência dessa política, os resultados esperados não se efetivaram.

Com a não concretização dos resultados esperados e da crença no ideário neoliberal, os países da região sentiram a necessidade de empreenderem mudanças na economia, mediante a busca de alternativas que pudessem gerar maior equilíbrio entre os fundamentos sociais do Estado e a dimensão econômica do mercado. Estudiosos e pesquisadores de diversas universidades e centros de pesquisa, há muito vinham alertando para os limites do modelo neoliberal de desenvolvimento, sobretudo em termos de inclusão social e de emprego. Um desses estudiosos do desenvolvimento humano, Amartya Sen, teceu críticas às limitações da perspectiva utilitarista, responsável pela indiferença distributiva, na medida em que o cálculo utilitarista tende a não levar em consideração as desigualdades na distribuição do bem-estar, importando apenas a soma total, independentemente

do quanto sua distribuição seja desigual (SEN, 2000, p. 81). Nessa mesma lógica, sublinham-se os esforços de Anthony Guiddens em direção a uma “terceira via”. Como ele mesmo afirmou, a política de “terceira via” surgiu diante de uma dupla crise política. Por um lado, o declínio do bloco soviético, em 1989, mostrou que o socialismo não era um caminho viável para a organização econômica; por outro, o entusiasmo irreprimido em relação ao livre mercado, que tinha a preferência dos neoliberais conservadores, também havia falhado. A “terceira via” concebeu uma nova economia mista caracterizada por um equilíbrio entre a regulamentação e a desregulamentação do governo. Ela rejeita a visão neoliberal de que a desregulamentação seja o único caminho para assegurar a liberdade e o crescimento (GUIDDENS, 2001, p. 355-356). Todavia, as ideias de Sen, Guiddens e de tantos outros pensadores que acreditavam na possibilidade de alternativas não foram ouvidas nas esferas hegemônicas do poder. No caso da América Latina, os países, em maior ou menor grau, reagiram e tentaram, ao menos, promover algum tipo de equilíbrio entre as políticas de estado liberais e as sociais.

Reação ao ciclo neoliberal

O outono da radicalização do ciclo neoliberal foi marcado por crise econômica e social na maior parte dos países da região. Os sucessivos abalos financeiros que assolaram o continente, no período de 1994 a 2003, colocaram por terra as ilusões do “Consenso de Washington”. Ataques especulativos contra as moedas, crise nos balanços de pagamento, fuga de capitais e moratória das dívidas, estão entre alguns efeitos que acirraram os movimentos sociais de vários países. Grande parte da população foi às ruas para cobrar dívidas históricas, como o racismo contra os indígenas e afrodescendentes (PAULINO; PIRES, 2012, p. 407). Como consequência, após se esgotarem as alternativas tradicionais, ascenderam ao poder, em vários países, partidos políticos mais à esquerda, elegendo governantes oriundos dos movimentos sociais, como Michele Bachelet, no Chile, Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil, Alan Garcia, no Peru, Tabaré Vasquez ou José Mujica, no Uruguai, Evo Morales, na Bolívia, Rafael Correa, no Equador, Fernando Lugo, no Paraguai e o casal Kirchner, na Argentina. Entretanto, por falta de maioria parlamentar, os novos governantes tiveram de ceder em muitas aspirações e objetivos. Malgrado essa limitação, avanços sociais reconhecidos por vários estudos tiveram lugar, sobretudo em relação à redução da pobreza (PAULINO; PIRES, 2012, p. 412).

Mais sensíveis ao desenvolvimento social, os novos governantes procuraram construir, por diversos caminhos, cenários humanos de maior justiça e equidade. No fundo, os esforços empreendidos assinalavam o desejo comum de projeção de horizontes futuros mais promissores. É certo que a crise de 2008, iniciada em Wall Street, teve efeitos mundiais, atingindo, por conseguinte, a América Latina. Como argumentam Paulino e Pires (2012), as oportunidades se abrem e depois de certo tempo se fecham. Coreia do Sul, Hong Kong e Cingapura souberam aproveitá-las na década de 1970, como também a China na década de 1990. É certo também que a América Latina soube aproveitar o ciclo virtuoso da economia mundial, alcançando resultados significativos em termos de controle da inflação, melhoria da infraestrutura e redução da pobreza. Todavia, perdeu muitas oportunidades no sentido de preparar suas economias para o enfrentamento de crises, como a de 2008.

O quadro 1 que segue, sobre alguns indicadores socioeconômicos da América Latina no período 2000-2013, mostra alguns dos avanços alcançados em relação ao PIB *per capita*, desemprego, salário médio real e índice de preços ao consumidor.

Cuadro 1

América Latina (20 países): evolución de algunos indicadores socioeconómicos, 2000-2013

País y año	PIB per cápita	Desempleo	Salario medio real ^c	Índice de precios al consumidor ^d
	(tasa media anual de variación) ^a	(promedio simple del período) ^b	(tasa media anual de variación)	
Argentina				
2000-2010	2,4	12,5	5,2	9,1
2011	7,6	7,2	...	9,5
2012	0,1	7,2	...	10,8
2013	2,1	7,1	...	10,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)				
2000-2010	1,9	7,6	-0,5	5,0
2011	3,6	...	-1,3	6,9
2012	3,6	...	0,9	4,5
2013	5,2	...	...	6,5
Brasil				
2000-2010	2,5	9,1	-0,6	6,6
2011	1,9	6,0	2,4	6,5
2012	0,2	5,5	3,7	5,8
2013	1,7	5,4	1,1	5,9
Chile				
2000-2010	2,8	9,0	1,9	3,3
2011	4,9	7,1	2,5	4,4
2012	4,5	6,4	3,2	1,5
2013	3,2	5,9	3,9	3,1
Colombia				
2000-2010	2,4	14,6	1,4	5,7
2011	5,1	11,5	9,2	3,7
2012	2,6	11,2	-7,2	2,4
2013	3,3	10,6	2,6	1,9
Costa Rica				
2000-2010	2,3	6,2	1,1	10,1
2011	3,1	7,7	5,7	4,7
2012	3,7	7,8	1,4	4,5
2013	2,2	8,2	1,3	3,7
Cuba				
2000-2010	5,1	2,6	4,8	2,6
2011	2,8	3,2	0,3	1,3
2012	3,0	3,5	0,3	2,0
2013	2,7	...	...	0,04
Ecuador				
2000-2010	2,0	8,8	...	12,2
2011	6,0	6,0	...	5,4
2012	3,4	4,9	...	4,2
2013	2,8	4,7	...	2,7
El Salvador				
2000-2010	1,5	6,4	-1,3	3,4
2011	1,7	6,6	-2,9	5,1
2012	1,3	6,2	0,2	0,8
2013	1,1	...	0,5	0,8
Guatemala				
2000-2010	0,9	4,9	-0,5	6,6
2011	1,7	3,1	0,4	6,2
2012	0,5	4,0	4,0	3,4
2013	1,2	3,8	-0,2	4,4
Haiti				
2000-2010	-1,3	...	...	13,6
2011	4,2	...	...	8,3
2012	1,6	...	...	7,6
2013	3,0	...	...	3,4
Honduras				
2000-2010	2,2	5,7	...	7,7
2011	1,8	6,8	...	5,6
2012	1,9	5,6	...	5,4
2013	0,6	6,0	...	4,9
México				
2000-2010	1,0	4,2	2,0	4,9
2011	2,7	5,9	0,9	3,8
2012	2,8	5,8	0,2	3,6
2013	-0,1	5,7	-0,1	4,0

País y año	PIB per cápita	Desempleo	Salario medio real ^c	Índice de precios al consumidor ^d
	(tasa media anual de variación) ^a	(promedio simple del período) ^b	(tasa media anual de variación)	
Nicaragua				
2000-2010	1,6	9,0	0,7	9,3
2011	4,2	...	0,1	8,6
2012	3,5	...	0,4	7,1
2013	3,1	...	0,3	5,4
Panamá				
2000-2010	3,8	11,9	-0,3	2,6
2011	8,9	5,4	0,1	6,3
2012	8,4	4,8	3,4	4,6
2013	6,6	4,7	1,8	3,7
Paraguay				
2000-2010	1,0	9,4	0,6	8,0
2011	2,6	7,1	2,7	4,9
2012	-2,8	8,1	0,7	4,0
2013	11,8	8,1	2,2	3,7
Perú				
2000-2010	4,0	8,8	1,1	2,4
2011	5,3	7,7	...	4,7
2012	4,7	6,8	...	2,6
2013	4,5	5,9	...	2,9
República Dominicana				
2000-2010	3,8	6,6	...	11,6
2011	3,1	5,8	...	7,8
2012	2,6	6,5	...	3,9
2013	2,8	7,0	...	3,9
Uruguay				
2000-2010	2,7	12,1	0,1	8,4
2011	7,0	6,6	4,0	8,6
2012	3,3	6,7	4,2	7,5
2013	4,0	6,7	3,0	8,5
Venezuela (República Bolivariana de)				
2000-2010	1,4	11,9	-2,5	21,6
2011	2,6	8,3	3,0	27,6
2012	4,0	8,1	5,8	20,1
2013	-0,1	7,8	-4,4	56,2
América Latina^e				
2000-2010	2,0	9,2	...	7,7
2011	3,3	6,7	...	7,0
2012	1,9	6,4	...	5,3
2013	1,5	6,3	...	6,8

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de cifras oficiales.

^a Calculada sobre la base del valor del PIB per cápita en dólares, a precios constantes de 2005. El promedio de América Latina corresponde al promedio ponderado de las variaciones del PIB de los países de la subregión.

^b La información por países proviene de fuentes oficiales de carácter nacional. Para el período 2000-2010, solo se dispuso de datos de Guatemala del trienio 2002-2004 y de 2010, y de datos de Honduras a partir de 2001. Los datos de desempleo del Perú corresponden a los de la ciudad de Lima.

^c Por lo general, la cobertura de este índice es muy parcial. En la mayoría de los países se refiere solo a los trabajadores formales del sector industrial.

^d Corresponde a la variación interanual, con diciembre como mes de referencia. El agregado regional corresponde al promedio simple de las variaciones de los países.

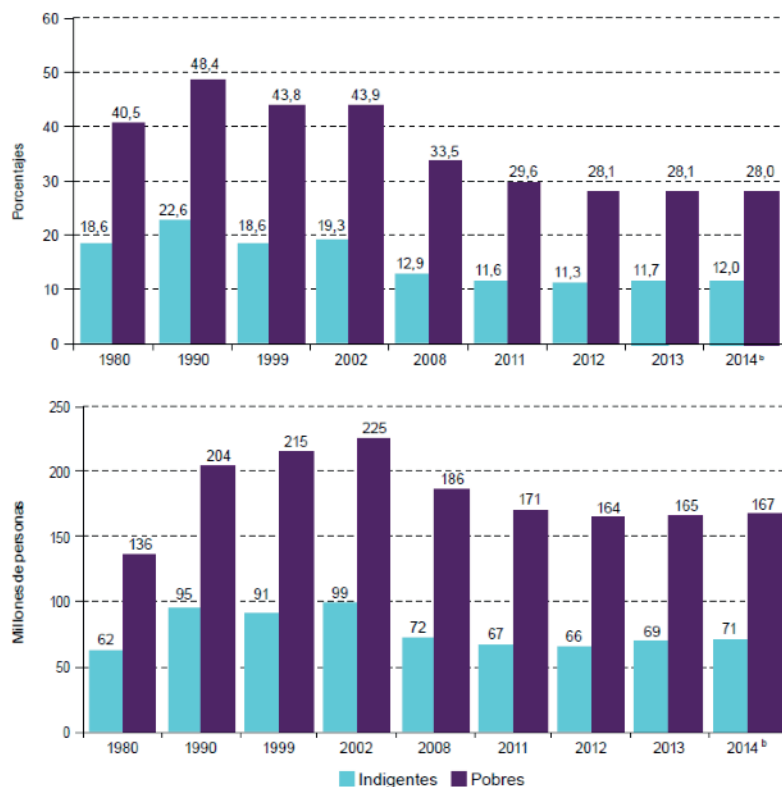
^e El promedio regional (ponderado) de desempleo corresponde a América Latina y el Caribe. Se calculó con información de 25 países, incluidos los que se presentan en el cuadro excepto Haití y además las Bahamas, Barbados, Belice, Jamaica, Suriname y Trinidad y Tabago, utilizando como ponderador las cifras de población en edad de trabajar según las proyecciones que elabora el CELADE-División de Población de la CEPAL.

Malgrado esas conquistas, o panorama actual é de incertezas. Os gráficos I e II seguintes sobre a evolução da pobreza e da indigência, indicam um cenário de preocupações crescentes. São 167 milhões de pessoas pobres e 71 milhões de indigentes, sendo que de 2012 para 2013 pode ser observado um ligeiro aumento de pessoas indigentes.

Gráficos 1 e 2

América Latina: evolución de la pobreza y de la indigencia, 1980-2014

(En porcentajes y millones de personas)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Estimación correspondiente a 19 países de América Latina, incluido Haití. No se incluye a Cuba.

^b Proyección.

Admite-se, por hipótese, que, se a América Latina, sob a inspiração da ideia de integração, aproveitar as lições da crise de 2008, poderá até mesmo vislumbrar posição de certo relevo na economia mundial. Para alcançar esse objetivo, a construção de consensos e o somatório de esforços entre os países da região pode, a médio prazo constituir uma estratégia que permita à América Latina galgar uma posição de destaque na economia mundial. É certo que a presença de governantes com visão estadista e possuidores de talento político sobressai como uma condição importante para a instauração de novo paradigma de integração regional. A pertinência de uma visão mais altaneira da ideia de integração, deriva do fato, conforme alertou Alicia Bárcena, Secretária Executiva da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), de a América Latina e o Caribe se encontrarem hoje numa encruzilhada. Com diferentes velocidades, mas considerando a acentuada heterogeneidade entre os países, foram alcançados nos últimos anos, como já mencionado, progressos significativos em relação à redução da pobreza, do desemprego e de outros indicadores. A crise de Wall Street de 2008 colocou em evidência um novo cenário econômico marcado por restrições e incertezas. A partir dessa crise, instaurou-se ritmo mais lento e instável do crescimento que atingiu tanto os países mais industrializados como os emergentes. Diante desse quadro, sobressaem os dilemas entre soluções de extrema austeridade e ajuste fiscal ou soluções de inspiração keynesiana (BÁRCENA, 2014, p. 13).

Contexto cultural: as ideias de Miguel Rojas Mix

Se por um lado, se evidencia a importância das questões sociais e econômicas, por outro, os desafios culturais e étnicos são igualmente relevantes. Nessa dimensão, ao longo da história da América Latina, não faltaram vozes em defesa de um continente mais integrado e solidário. Como observou com propriedade Rojas Mix, proeminente pensador chileno dos desafios latino-americanos, desde Andrés Bello, *la mayoría de los intelectuales latinoamericanos ha considerado una tarea principal terminar con el colonialismo mental. Dos aspectos reproducen este colonialismo: la incapacidad de constituir el pensamiento en referencia, y su secuela: la reflexión mediatizada* (MIX, 2004, p. 433). Porém, pondera Mix (p. 434): *No es que haya un vacío de teoría, como aseguran algunos: no habrá pensamiento americano mientras nosotros mismos no seamos capaces de valorizarlo y convertirlo en referencia. No se trata de dar la espalda al pensamiento llamado universal. Todo es cuestión de preposiciones. Debemos servirnos ‘de’, pero no servir ‘a’. Hemos visto a lo largo de nuestra reflexión, continua Mix, que los mayores mitos y las más grandes incertidumbres de identidad proceden de atribuir ‘autoridad’ a un intelecto extraño.*

As ideias de Rojas Mix (2004, p. 31) sobre a América Latina se apoiam em alguns pressupostos fundantes que estão enraizados na história do continente, que ele denomina *los cuatro abuelos*. Quatro *abuelos* compõem as raízes da América Latina: o índio, o negro, o espanhol e o imigrante. E certamente haverá de ser acrescentado um quinto que é o português. Eles estão sempre presentes na nossa sociedade, na nossa cultura e na nossa identidade. Todavia, o processo de colonização silenciou as vozes do índio e do negro. Rompeu com suas identidades. Como afirmou Mix, *solo los nuevos rostros podían hablar de Dios* (p. 35). Com a independência, os paradoxos contraditoriamente se agravaram: exemplificando, os Guaranis foram repartidos entre Paraguai, Argentina e Brasil; os Aymarás entre Bolívia, Peru e Chile; os Mapuches entre Chile e Argentina e assim por diante. *Reconocidas las nuevas tierras como indias, los conquistadores que seguieran al navegante obligaron a los naturales a llamarse indios. Así dejaron de ser abipón, aymará, apache, azteca, cayeté, tapuya, tolteca (...)* (p. 35). *Madres, padres e hijos son dispersados a los cuatro vientos. El negro no tiene más familia que su amo. Solo a escondidas puede seguir practicando sus cultos* (p. 39).

São valiosas as reflexões de Miguel Rojas Mix para a ideia de cooperação integrada e solidária entre os países pertencentes à Unasul. A América Latina, em que pesem suas grandes assimetrias e diferenças regionais, logrou ao longo de sua história, produzir um acervo de conhecimentos e de reflexões de nível universal, que precisa ser valorizado e convertido em referência. Por isso, importa reconhecer que é pela integração, ou seja, pelo somatório de esforços e pelo conhecimento das diferenças, fundamentados nos princípios de cooperação solidária e reciprocidade, que a América Latina e o Caribe terão condições de alcançar estágios civilizatórios caracterizados por mais justiça e equidade. Para tanto, sobressai o papel da educação e de redes de conhecimento, que se definem como insubstituíveis sob todos os aspectos. Não uma educação que ignore as raízes da formação histórica das várias nações latino-americanas. Como observou Mix, *lo que buscamos en el pasado es lo que permite construir ese futuro. Solo así la utopía puede ser una “utopía concreta”.* Por eso, *las raíces de la identidad están en el futuro* (2004, p. 436).

Nessa direção de raciocínio, cresce a indissociabilidade entre educação e cultura. Na teoria e

na prática estão imbricadas, pois como chamou atenção Moraes, a trajetória de uma cultura é a própria historicidade do povo que a vive. Somos o resultado e o cumprimento de uma história. Desse modo, numa filosofia da educação é a realidade educacional que interroga a filosofia, solicitando suas contribuições para a elucidação do sentido do educar. Trata-se, em verdade, de um diálogo que só tem sentido na ambiência do pano de fundo de uma filosofia da cultura (MORAIS, 1989, p. 187).

Se é da realidade que devemos partir, ainda que se considere a variedade polissêmica desse vocábulo, não podemos imaginar uma política de educação, cultura e ciência, que deixe à margem símbolos e significados que foram se delineando ao longo da história de um país. E, no caso da América Latina, como se tem procurado mostrar ao longo deste texto, só nos últimos decênios, os países do continente começaram a ter consciência mais clara de suas perdas de identidade devido à política colonial de destruição das raízes, isto é, das “realidades mais profundas” de cada país. Na linha desses pressupostos, os fundamentos culturais da educação e da pedagogia elevam-se ao status de uma das matrizes que devem ocupar posição de destaque nos projetos de desenvolvimento de cada nação, especialmente no campo da concepção e formulação de políticas de educação, cultura, ciência e tecnologia.

É nessa linha de raciocínio que o futuro depende da educação. Uma educação que, não ignorando o que foi o passado colonialista, possa, a partir das contribuições e dimensões humanas das raízes, projetar e preparar mentes para cenários que tenham em sua centralidade a preocupação com o bem-estar das pessoas. Por isso, afirma Mix (2004, p. 437), *la integración no es una utopía, sino una urgencia*, pois por seu intermédio, as energias criadoras se ampliam e a ideia de compartilhamento possa se edificar como um valor insubstituível em tempos de incertezas.

Miguel Mix, valendo-se de uma reflexão de Ortega y Gasset de que a vida humana é um gerúndio, afirmou que *la identidad, como la vida, es un gerundio, un continuo hacerse del ser* (MIX, 2004, p. 32). Desse modo, com a consciência de suas origens, a América Latina e o Caribe estão em processo de ser, de instituir um novo cenário civilizatório multicultural e, por conseguinte, mais democrático. Também o pensamento de Darcy Ribeiro desdobra-se nessa linha. Em seu admirável ensaio sobre o povo brasileiro, ele não teve dúvidas em dizer: “(...) somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi um crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo (...). Um povo hoje, em ser, na dura busca de seu destino” (RIBEIRO, 1995, p. 447). A consciência de “estar sendo” cujos novos avanços se mostram mais à vista, pode ter na política de educação e produção de conhecimentos, devidamente contextualizada, e com vistas ao futuro, conforme sugeriu Miguel Mix, um poderoso aliado.

Conceber políticas de educação e conhecimento considerando o contexto e os pressupostos culturais que se legitimaram ao longo da história de uma região ou de um país, estabelece-se como condição necessária para garantir a legitimidade identitária dessas políticas. A educação, na clássica conceituação de Emile Durkheim, isto é, de transmissão das maneiras de ser, pensar, agir e sentir das gerações mais velhas às gerações mais jovens, supõe a consideração pelos valores culturais. Por isso, é imperioso lembrar que mesmo com o avassalador processo de homogeneização provocada pelo capitalismo, os laços culturais não se desfizeram. Como bem acentuou Maybury-Lewis:

A globalização da economia mundial, a internacionalização dos processos e insti-

tuições, de bancos, negócios e até de empregos do qual todos dependemos, parecem ir de par com os sentimentos agudos de nacionalismo e com a intensificação dos conflitos étnicos. Quando se podia argumentar, de maneira confiável, que a questão étnica estava fadada a desaparecer, fazia certo sentido ignorá-la ou suprimi-la. Agora, esses argumentos provaram ser insustentáveis, e o mundo acordou para o fato de que não é possível ignorar ou negar a questão étnica. (2001, p. 90-91).

E acrescenta o professor e pesquisador da Universidade de Harvard:

Os indígenas americanos constituem um exemplo clássico desse tipo de etnicidade. Na época da invasão das Américas pelos europeus, esses povos, como os próprios povos da Europa, estavam divididos em uma multiplicidade de grupos separados. Foram os invasores que os chamaram de “índios”, de acordo com a famosa confusão de Cristóvão Colombo. Desde então, cada nação americana tem sistematicamente colocado em um mesmo grupo os “autóctones” como índios, desenvolvendo políticas para seus “índios”, e assim por diante, com o resultado de que os próprios povos indígenas têm sido levados a agir em conjunto como “índios”, a fim de defender seus próprios interesses. (MAYBURY-LEWIS, 2001, p. 92).

Análise semelhante pode ser feita também em relação aos negros do continente americano. Com relação a estes, nunca será demais repetir que, embora possua o Brasil a maior população negra das Américas, eles estão presentes também em vários países. Gates Júnior, que estudou as relações raciais em seis países da América Latina e Caribe, respectivamente, Brasil, México, Peru, República Dominicana, Haiti e Cuba, afirmou, com base no banco de dados dos historiadores David Eltis e David Richardson, que entre os anos de 1502 e 1866, 11,2 milhões de africanos sobreviveram à terrível travessia oceânica e chegaram como escravos ao Novo Mundo. Desse total, somente 450 mil desembarcaram nos Estados Unidos, sendo que 4,8 milhões foram para o Brasil (GATES JÚNIOR, 2014, p. 15), e o restante para outros países da América Latina e Caribe. A propósito da questão negra, creio ser oportuno sublinhar o argumento de Mbembe, no sentido de que para construirmos um novo humanismo, “para construir este mundo que é o nosso, será necessário restituir, àqueles e àquelas que passaram por processos de abstracção e de coisificação na história, a parte da humanidade que lhes foi roubada”(MBEMBE, 2017, p.304).

Os negros, como os índios, também travam uma batalha pela inclusão, o que significa que os movimentos sociais em prol da plena igualdade dos afrodescendentes se ampliarão e se afirmarão em todas as Américas, de forma a garantir que os descendentes de milhões de negros que em séculos anteriores aqui chegaram, tenham os seus direitos reconhecidos (GATES JÚNIOR, 2014, p. 307) e passem a vislumbrar a possibilidade de conviver em cenários sociais de igualdade e reciprocidade. Com fundamento nessa hipótese, sobreleva o papel da escola, como um dos fatores cruciais para a efetivação dos direitos humanos. Certamente, a progressiva universalização da educação básica, incluindo o respeito à diversidade cultural como um dos critérios para a avaliação da qualidade, poderá proporcionar a instauração de políticas educacionais que possam de fato ajudar a fazer do processo educativo fator valioso para o avanço da igualdade.

Para esse fim, o papel do Estado é insubstituível. Não o Estado mínimo prisioneiro das ideias liberais e insensível à vida das pessoas, mas um Estado-nação revigorado e capaz de engendrar o indispensável equilíbrio entre Estado Liberal e Estado Social. Conforme os estudos de Maybury-Lewis,

[...]a Europa Ocidental produziu a moderna ideia do Estado, mas é hoje claro que os Estados dessa parte do mundo não realizaram as esperanças dos racionalistas que escreveram na época da Revolução Francesa. Estes esperavam que os Estados do futuro fossem informados por valores liberais, e que neles os cidadãos interagiriam em bases iguais (2001, p. 93).

Todavia, o que de fato aconteceu nos países americanos foi a exclusão dos índios e dos negros do direito à cidadania. Maybury-Lewis acredita que o desenvolvimento da teoria sobre Estados multiétnicos constituirá um passo necessário se mantivermos a esperança de mudar o pensamento predominante no Ocidente (2001, p. 100). É preciso considerar, no entanto, que a mudança de pensamento defendida por Maybury-Lewis depende da possibilidade de uma ética global. A questão principal, sugere Lourdes Arizpe, é saber se o aprimoramento das tecnologias da comunicação e informação mundiais intensificará a criação em escala global de normas éticas e instituições verdadeiramente universais, ou se serão empregadas de forma míope apenas para favorecer interesses de determinados grupos ou países (ARIZPE, 2001, p. 111). Trata-se de uma questão complexa e inadiável. A crise econômica de 2008 deixou várias lições, entre elas, a urgência de pensar caminhos alternativos viáveis, daí decorrendo o papel da Universidade como instância que tem condições para produzir reflexões e conhecimentos para subsidiar a construção de cenários emancipadores e pautados por princípios de justiça e maior igualdade.

O papel da Universidade

Desde os brados da juventude de Córdoba de 1918 que ecoam continente afora por quase um século, os compromissos com a autonomia, a liberdade, a integração, a ética e a dimensão humana da universidade na América Latina... Ecos que se ampliaram anos após anos, em conferências e eventos regionais e internacionais, convergindo para a ideia de uma universidade voltada para o bem-comum do continente... Ecos que se converteram em ações e repetidamente proclamados em declarações públicas elaboradas e aprovadas por dirigentes e estudiosos da universidade na América Latina... Foi assim, na Conferência de Havana, de 1996, como também na Conferência de Cartagena de Índias, em 2008, ambas organizadas pela Unesco, e no Fórum Latino-Americano de Educação Superior, realizado em Foz do Iguaçu, estado do Paraná, em 2014. A Declaração de Havana, recordando Córdoba, além de afirmar que este fato tenha ocorrido para dar respostas a uma sociedade muito diferente da atual, destacou-se por impulsionar um movimento de democratização universitária, insistindo na implantação de vínculos sólidos entre a ação das universidades e as exigências da sociedade. Reconheceu que o conhecimento é um bem social público que só pode ser produzido e utilizado em benefício da sociedade. Por isso, a educação superior deve fortalecer

sua capacidade de análise crítica, de antecipação e de visão prospectiva, devendo incentivar a formação de mentes com a consciência de pertencer à comunidade de nações da América Latina e do Caribe, promovendo processos que conduzam à integração regional, situando a integração cultural e educativa como base da integração política e econômica. A Declaração de Cartagena começa por sublinhar que a educação superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Esta é a convicção e a base para o papel estratégico que deve assumir nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região. Declara que região é marcadamente pluricultural e multilíngue. A integração regional e a abordagem dos desafios que enfrentam nossos povos requerem enfoques próprios que valorizem a diversidade humana e natural da região. A educação superior como bem público social enfrenta correntes que promovem sua mercantilização e privatização, assim como a redução do apoio e financiamento do Estado. É fundamental reverter esta tendência. A educação superior tem um papel imprescindível na superação das discrepâncias científicas e tecnológicas atuais em relação a países mais desenvolvidos e no interior da região. Para tanto, torna-se necessário a construção de uma agenda em ciência, tecnologia e inovação compartilhada pela universidade latino-americana e caribenha com o objetivo de gerar o conhecimento que os povos da região demandam. Por sua vez, a Declaração de Foz do Iguaçu, considerando o contexto mundial composto por espaços econômicos integrados e altamente competitivos, mostra que também na América Latina é importante a integração regional como alternativa necessária para redimensionar e potenciar as unidades nacionais integradas. Nesse sentido, a construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces) deve ser entendido como uma plataforma regional de conhecimento e integração. Nesse cenário, a cooperação internacional e regional, tanto Sul-Norte quanto Sul-Sul, constitui uma necessidade impostergável. Em decorrência, a internacionalização da educação superior deve ter por princípio a cooperação solidária e a partilha de conhecimentos e saberes.

Redes de Conhecimento

A Declaração de Cartagena acentuou a importância das redes acadêmicas como estratégia privilegiada para o avanço da construção solidária do conhecimento. A história e os avanços construídos no âmbito da cooperação, afirma a Declaração, têm transformado nossas Instituições de Educação Superior em atores com vocação de integração regional. Mediante a constituição de redes, as Instituições de Educação Superior da região podem unir e compartilhar o potencial científico e cultural que possuem para analisar e solucionar problemas estratégicos. Tais problemas não reconhecem fronteiras e sua solução depende da realização de esforços conjuntos das Instituições de Educação Superior e dos Estados. As redes acadêmicas, em escala nacional e regional, são interlocutores estratégicos perante os governos. São, também, os protagonistas indicados para articular de maneira significativa identidades locais e regionais, colaborando ativamente na superação das fortes assimetrias que prevalecem na região e no mundo, face ao fenômeno global da internacionalização da educação superior. Acrescente-se que na história da cultura humana, as universidades e demais instituições de pesquisa, em que pesem muitas críticas que lhes são dirigidas, sobressaem como as

mais éticas, com quase 1000 anos de existência de trabalho em prol da revelação de talentos, construção de conhecimentos e formação de novas mentes. Desse modo, uma comunidade acadêmica trabalhando em rede, norteadas pelos princípios e diretrizes que serviram de fundamento para a Declaração de Budapeste sobre o uso ético do conhecimento científico, constitui no cenário atual, estratégia de inegável alcance para assegurar que os frutos das melhores inteligências que estão nas universidades possam ser colocados de fato em favor da igualdade social e da melhoria de vida de todas as pessoas.

Perspectivas

Na linha de argumentos do presente texto, pode-se afirmar que as redes de conhecimento apontam em direção a cenários mais promissores. No caso da América Latina, a experiência da Rede de Estudos sobre Internacionalização da Educação Superior na América Latina (Riesal), tão bem analisada por Maria Soledad Oregione e Fernando Julio Piñero (2016), mostrou o alcance e a importância das redes acadêmicas. Também a experiência das Cátedras Unesco (rede Unitwin) criadas por Marco Antonio Dias logo após a Conferência de 1998 que resultou na Declaração Mundial para a Educação Superior no Século XXI, hoje espalhadas pelos vários continentes, configura-se como um caminho que vem apresentando resultados promissores. É certo que nem todas as Cátedras funcionam conforme as expectativas iniciais. Todavia, muitas delas operam em rede, agregando instituições e pesquisadores de vários continentes e contribuindo para um processo de internacionalização solidário e ético. As Cátedras Unesco foram instituídas no contexto da Declaração Mundial de 1998, ou seja, da Universidade como um bem social comum acima de quaisquer outros interesses ou concepções reducionistas. Além disso, sobressai como perspectiva na esteira da integração regional, um expressivo número de projetos conjuntos de pesquisas, em todas as áreas do conhecimento, que estão em curso na América Latina, financiados com base em acordos multilaterais e bilaterais por agências e órgãos de financiamento à pesquisa de vários países do continente. No caso do Brasil, agências como a Capes, CNPq, Fapesp e várias outras estão financiando projetos dos quais participam pesquisadores de vários países da região. A expansão dessa política potencializada por redes de conhecimento poderá ampliar políticas de integração e a construção mesmo de uma ideia de América Latina, da mesma forma como existe uma ideia da Europa. Segundo J. Guéhenno, o espírito europeu é uma certa esperança de liberdade e de justiça, que é o produto de todo um trabalho que se processa em nós, depois de ter sido processado no século XIX (GUÉHENNO, 1962, p. 65). Também nós podemos imaginar a consciência de um espírito latino-americano. As nossas línguas já começaram a ser ensinadas e caminham para o bilinguismo. Em tempos mais recentes, os nossos pesquisadores e estudantes começaram a impulsionar a mobilidade regional, a exemplo do Projeto Marca, que tantas oportunidades já criou para a circulação, intercâmbio e diálogo entre mentes e inteligências oriundas de vários países.

Por último, conforme salientam Oregioni e Piñero (2017), torna-se necessário pensarmos um processo de internacionalização pelas redes por intermédio de práticas não hegemônicas que se transformam em contra-hegemônicas na medida em que encontram instrumentos para a ação. Por

isso, sublinha Marco Antonio Dias, no mundo atual é necessário contar com um marco conceitual adotado por consenso para definir os princípios a serem seguidos pelas políticas de educação superior, um marco ancorado num novo conceito de globalização que não pode seguir sendo definido por organizações como o Bird, o Fami ou a OMC (DIAS, 2017, p. 86). Daí ser preciso, como afirma Miguel Mix, pensar a globalização em termos latino-americanos (MIX, 2008, p. 214).

Referências

- ARIZPE, Lourdes (Org.). **As dimensões culturais da transformação global**. Brasília: Unesco, 2001.
- BÁRCENA, Alicia. Prólogo ao documento: CEPAL. **Pactos para la igualdad**. Santiago, 2014.
- CASTRO, M. L. Ottoni. **Relações entre o Legislativo e o Executivo nas reformas educacionais no Brasil, na Argentina e no México (1990-2010)**. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2012.
- CUNHA, Célio da. **Estudo comparativo dos sistemas educacionais dos países da Unasul**. Caracas: Unasul, 2016.
- CROSSLEY, Michael. Repensando o contexto em educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 2. Brasília: Unesco-Capes, 2012. p. 628-646.
- DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Enseñanza superior como bien público**. Montevideo: AUGM, 2017.
- GATES JR., Henry Louis. **Os negros na América Latina**. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.
- GUÉHENNO, J. Primeiro debate. In: BENDA, J. et al. **O espírito europeu**. Lisboa: Europa-América, 1962.
- GUIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MAYBURY-LEWIS, David. Convivendo com a questão étnica: a necessidade de um novo paradigma. In: ARIZPE, Lourdes. **As dimensões culturais da transformação global**. Brasília: Unesco, 2001. p. 89-103.
- MBEMBE. Aquille. **Crítica da razão negra**. 2ª.ed. LISBOA: Antígona, 2017.
- MEHTA, Sonia. Pequenas e grandes histórias: para além de teorias em disputa, rumo ao multiálogo. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco-Capes, 2012.
- MIX, Miguel Rojas. **Los cien nombres de América**. Córdoba: UNC, 2004.
- _____. **Alma Mater: la universidad latinoamericana: perspectivas y compromisos para el siglo XXI**. Entre Ríos: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 2008.
- MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papyrus, 1989.
- OREGIONI, M. S.; PIÑERO, F. J. Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en Mercosur: el caso de la Riesal. In: **Revista Integração e Conhecimento**, n. 4/2016. Córdoba: Neies-Mercosul, 2016.
- PAULINO, Luiz Antonio; PIRES, Marcos Cordeiro. A título de conclusão: as perspectivas da América Latina no limiar do século XXI. In: MENDONÇA, M. G.; PIRES, M. C. **Formação econômica da América Latina**. São Paulo: LCTE, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

- SADLER, M. How far can we learn anything of practical value In: HANS, N. Educação comparada. S. Paulo: Editora Nacional, 1971
- SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. S. Paulo: Companhia das Letras, 2000
- SODRÉ, Nelson W. Ideologia do colonialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965
- UNESCO. Declaração de Cartagena. Cartagena, 2008. Mimeo
- UNESCO. Declaração de Budapeste. In: Ciência para o século XXI. Brasília: Unesco-Abipti, 2003
- UNESCO. Declaração de Havana. In: Werthein, J.; CUNHA, C. Fundamentos da educação para o século XXI. Brasília: Unesco, 2000

Educación superior, política y sociedad

Perfiles de egreso para la formación de profesionales de la agronomía

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Gustavo Marisquirena,¹

¹ Facultad de Agronomía - Universidad de la República, Uruguay, gustavom@fagro.edu.uy

RESUMEN

Desde su creación en 1906 la Facultad de Agronomía ha desarrollado su labor de enseñanza técnica, profesional y científica agropecuaria, en el marco de una persistente polémica sobre el objetivo de la formación ofrecida que ha oscilado entre el cientificismo teórico y el pragmatismo absoluto, entre la especialización temprana y la formación generalista. En el marco de los procesos de Acreditación Regional de Carreras Universitarias promovidas en el MERCOSUR (sistema ARCUSUR), esta discusión ha renovado su vigencia y es posible –y deseable– que no termine. En ese contexto cabe preguntarse: ¿cuáles son los conocimientos fundamentales que deben poseer los futuros profesionales?, ¿qué roles esperan los docentes y empleadores que ellos cumplan? y ¿cómo debe desarrollarse el proceso de formación científico-profesional?. Atendiendo a estos planteos se desarrolló un trabajo de investigación entre 2008 y 2012 que se postuló como supuesto que es posible formular un perfil de egreso de la carrera de ingeniería agronómica que resulte aceptable para los distintos enfoques de la formación profesional, sin que ello implicara acuerdos

sobre cuáles son los conocimientos fundamentales y los procedimientos para enseñarlos, lo cual deja sin resolver el rediseño del Plan de Estudios. Este documento pretende contribuir al conocimiento sobre los factores que inciden en la formación académica y en la formulación de planes de educación en ciencias agrarias, así como identificar la demanda de conocimientos que plantean empleadores, profesionales y docentes para el desempeño de los futuros profesionales. Para el estudio se combinaron entrevistas semi-estructuradas con informantes calificados, aplicación de la Metodología Q con profesionales y empleadores, y encuestas de pauta semiestructurada y autoadministrada con los docentes. El estudio permitió identificar tres visiones de los profesionales y empleadores sobre la formación requerida: Visión moderna científica especializada e integradora, Visión socio económico ecológico sustentable y Visión educación como eje principal. Cada una implica distintas combinaciones y enfoques de los contenidos a desarrollar en la enseñanza. Desde la óptica de los docentes

consultados se evidencia la diversidad de opiniones e ideas existente para la consideración del posible contexto en que se desenvolverán los profesionales y las características, conocimientos o competencias que deberían poseer para desempeñarse allí. Esta diversidad revela las dificultades existentes para lograr un acuerdo en la construcción de un nuevo “código curricular”, llevando a sucesivos pequeños “arreglos” del Plan de Estudios vigente en

función de las correlaciones de fuerzas internas. La no existencia de un liderazgo académico fuerte lleva a una suerte de estancamiento de la discusión, más aún cuando en ella no están en juego argumentos epistemológicos o pedagógicos de fondo con lo que, pese a haber acordado un perfil de egreso para la carrera, no es posible concordar en los procedimientos y contenidos para conseguirlo.

Palabras clave: Formación profesional, Educación agraria, Ciencias agrarias

1. INTRODUCCIÓN

Desde su creación en 1906 la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República (UdelaR) ha desarrollado su labor de formación para el trabajo técnico, profesional y científico en el medio agropecuario. Esa labor educativa no ha sido nunca producto de un consenso, tal como lo señalan Ruíz et al. (2007) al revisar el centenario de vida de la institución. Desde el comienzo se ha debatido sobre el objetivo de la formación que se debía brindar, oscilando entre el cientificismo teórico y el pragmatismo absolutos, y entre la especialización temprana y la formación generalista. Esta discusión se mantiene vigente y es posible –y tal vez deseable- que no termine.

En ocasión de la evaluación para la acreditación de la carrera procesada en el ámbito del MERCOSUR entre 2008 y 2009, los Pares Evaluadores nos comentaban una peculiaridad de nuestra situación al ser la única oferta nacional para formación de Ingenieros Agrónomos (si bien a partir de 2010 se instaló una oferta privada). Su comentario refería a que en los demás países de la región (y también fuera de ella) la existencia de varias ofertas de la misma profesión distribuida entre varias Universidades con localizaciones diversas, permitía atender la multiplicidad de necesidades de cada país, desarrollando en cada institución un perfil de carrera particular, ajustado a determinados problemas de la producción o del rol de los profesionales (investigadores, extensionistas o gestores, por ejemplo). En cambio, para nuestro caso, por el hecho de ser una propuesta de carrera “monopólica” la discusión de la atención a las diversas necesidades del país y de los desempeños profesionales, presentes y futuros, se debía resolver en la discusión dentro de la Facultad, para determinar una oferta formativa satisfactoria a múltiples intereses.

En esos debates se gestó el Plan de Estudios vigente (1989), debate que aún continúa y que seguramente no terminará con la elaboración de uno o más nuevos planes. El presente trabajo, pretende contribuir a ese debate aportando algunos conocimientos organizados a partir de las ideas de los actores institucionales y su confrontación con el marco teórico seleccionado para el estudio.

2. PROBLEMÁTICA Y CONTEXTO

La educación en general y la de las ciencias agrarias en particular debe considerar las condiciones imperantes en el ambiente en que se desarrolla, contemplando los ámbitos de la sociedad, la cultura y lo agropecuario, además del universitario y el de la Facultad que propone la enseñanza profesional.

La velocidad y significación de los cambios que están ocurriendo a nivel mundial y nacional es cada vez mayor, gravitando fuertemente en las condiciones para el trabajo de los profesionales en general y de la agronomía en particular. La proyección exportadora de algunas producciones agroindustriales –que aportan más del 70% del ingreso nacional- o su concentración en el mercado interno, tienen indudable significación en la economía y la seguridad alimentaria del país. El desarrollo científico y tecnológico internacional y su promoción nacional mediante la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, las políticas específicas del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) para la conservación de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente, exigen mejor formación y preservan un espacio de trabajo profesional para los agrónomos, demandando la definición de posiciones éticas, sociales y políticas de los profesionales, que deberían estar consideradas en su formación.

Por otra parte, se percibe un cambio en el comportamiento de las nuevas generaciones. Las formas de comunicación, los valores sociales que reconocen, las modalidades de vinculación entre sí, con terceros y con los objetos de estudio, los intereses que les mueven, son diferentes a los que “tradicionalmente” se suponían en los estudiantes universitarios. Desafiando la labor de las instituciones de educación superior.

Las autoridades de la UdelaR, conscientes del fenómeno, buscaron poner a la institución a tono con las nuevas demandas, ampliando y descentralizando su sedes y su oferta formativa a escala nacional, en relación con las demás estructuras de la educación pública y con participación de los actores sociales locales. Ejemplos de ello son el Programa de Tecnólogos, en conjunto con el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) o desde 2010 el Campus en la ciudad de Tacuarembó en conjunto con el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIA). La intención de diversificar la oferta y abrir nuevas formas de tránsito curricular, se han potenciado con la aprobación en 2011 de la “Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria”.

Desde 1906 y durante la mayor parte de su historia la Facultad de Agronomía tuvo a su cargo la formación de profesionales en el marco de una única carrera conducente al título de “Ingeniero Agrónomo”, en el contexto de una estructura universitaria donde predominaba la configuración de “una facultad-una carrera-un plan de estudios”. A partir de la recuperación de la autonomía universitaria a mitad de los '80 y atendiendo a los factores antes mencionados se han realizado cambios significativos al aprobar el Plan de Estudios de 1989, modificar la organización académica, desarrollar la oferta de educación permanente, maestrías y doctorados, interviniendo también en la generación de nuevas carreras de grado y la articulación en otras formaciones terciarias en el marco del Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria y Superior Agraria (SiNETSA), a la vez que la matrícula de ingeniería agronómica creció casi un 300% entre 2002 y 2012, con un ingreso actual de 350 estudiantes por año. No obstante, la sensación interna es de poca movilidad y de escasa efectividad en la formación de los profesionales.

Los procesos de evaluación institucional promovidos por UdelaR y la Acreditación de Carreras en el contexto MERCOSUR, a la vez que certificaron la buena calidad educativa, evidenciaron potencialidades y carencias de la formación de los agrónomos, tanto en la definición de contenidos, como en la enseñanza de estos y en la organización curricular.

Más allá de Planes o Programas, es el docente, en el ámbito específico de su clase el que determina lo que efectivamente se enseña y como lo enseña. Y, dentro de sus grupos disciplinares, son quienes organizan la selección concreta de contenidos a ser enseñados. No obstante, lo enseñado debe guardar un alto grado de pertinencia con las demandas que el medio agropecuario exige a los profesionales de las ciencias agrarias. Por tal razón, este trabajo consideró las opiniones y definiciones de la población docente y las de los egresados y empleadores, en tanto son quienes enfrentan directamente la resolución de problemas y perciben las nuevas demandas de conocimientos que requiere el ejercicio profesional.

3. OBJETIVO GENERAL

Contribuir al conocimiento sobre las opiniones de los actores que inciden en la formación académica y en su organización mediante la formulación y desarrollo de planes y programas de educación en ciencias agrarias.

Objetivos Específicos:

- identificar la demanda de competencias que se perciben necesarias, en el presente y a

- futuro, por parte de los actuales profesionales y empleadores del ambiente agrario.
- identificar las competencias relevantes que los docentes perciben como prioritarias para una educación académico-profesional adecuada y constituyen parte fundamental de la cultura institucional.

4. METODOLOGÍA

A los efectos de lograr un mayor grado de acercamiento al objeto de estudio y las percepciones de los distintos actores, se combinaron técnicas cuanti y cualitativas, procediendo a:

- a) relevar la visión desde el ámbito externo a la Facultad, de los demandantes de servicios profesionales y de quienes los ofrecen: empleadores, egresados y personal vinculado a instituciones públicas u organizaciones privadas, mediante entrevistas abiertas a informantes calificados para recoger diversidad de opiniones y la Metodología Q (Stephenson, 1953) a un grupo de referentes seleccionado, para establecer patrones de respuestas.
- b) relevar la visión de los docentes que participan en distintas etapas de la formación profesional, a partir de la revisión documental (período 2008-2012) y una encuesta autoadministrada, de pauta semi-estructurada, dirigida a los docentes responsables de la conducción académica de la Facultad. :

El proceso metodológico apuntó a recoger la subjetividad presente en el medio en que se realiza el proceso de formación, a la vez que identificar las distintas posiciones entre quienes integran la población consultada. La selección de los instrumentos y su aplicación se realizó con el propósito de contribuir a asegurar la mayor cobertura, amplitud y calidad posibles de la información requerida.

En la primera fase los informantes calificados se definieron en consulta con el Consejo de la Facultad, a fin de cubrir la diversidad de ideas presentes en el medio, debiendo ser siempre personas de reconocida trayectoria profesional, con quienes se realizaron entrevistas en profundidad a partir de una pauta semi-estructurada.

En la segunda fase se aplicó la metodología Q, la cual provee una base para el estudio sistemático de la subjetividad. El objetivo fue comprender el punto de vista de los individuos participantes en el estudio combinando métodos cuantitativos con cualitativos mediante el análisis factorial de individuos como un todo, en contraposición con los análisis de características. Esta metodología requería un mínimo de 20 y un máximo de 30 entrevistas dentro del grupo de informantes (profesionales-empleadores). La razón para utilizar esta metodología es su poder para revelar las divisiones funcionales de los puntos de vista dentro de un tema. En este caso el tema es la visión de distintos grupos de personas vinculadas al proceso de formación y a las demandas del desempeño de los profesionales de la Facultad de Agronomía, como actores activos en el desarrollo del país. La correlación entre los perfiles personales indica puntos de vista similares, en tanto los factores resultantes del análisis representan grupos de subjetividad que son operativos (Brown, 1993).

La tercera fase consistió en la aplicación de la encuesta a los docentes que deciden sobre la enseñanza: Directores de Departamentos. integrantes de las Comisiones Técnicas Departamentales, además de Directores de Estaciones Experimentales y responsables de unidades de apoyo académico de la Facultad de Agronomía.

5. RESULTADOS

5.1. Entrevistas a informantes calificados

Se entrevistaron 17 profesionales y empleadores, cuyas respuestas ilustraron la diversidad de opiniones presentes en el medio agropecuario, tanto respecto de los cometidos centrales de la Facultad de Agronomía en el contexto nacional, como de la formación necesaria de los profesionales en las ciencias agrarias, identificándose temas en los que se requería mayor formación y las capacidades que deberían desarrollarse por los futuros profesionales en ciencias agrarias. El universo de ideas resultantes fueron tomadas como insumo para desarrollar la siguiente fase de la investigación.

5.2. Metodología Q

La consulta con esta metodología se realizó con 30 personas de reconocida trayectoria en el medio agropecuario, quedando 29 consultas válidas y una que debió descartarse por incompleta.

El universo de ideas, creencias y pensamientos relativos al objeto de estudio aportados por los informantes calificados, se organizó en las siguientes dimensiones de interés para el estudio: desarrollo rural, rol actual de la Facultad, futuro rol, visión del agrónomo actual y visión del agrónomo futuro. De este conjunto de ideas se extrajeron, no literalmente, aquellas que representaban a las distintas dimensiones del estudio y que cubrían las diferentes opiniones manifestadas, tomándose seis ideas claves dentro de cada dimensión. Estas ideas constituyeron lo que la metodología denomina “afirmación”, entendiendo por afirmación, una proposición que exprese una idea o pensamiento que es considerado importante para el estudio. Estas afirmaciones, sin opuestos directos entre sí, fueron numeradas en forma aleatoria y se pidió a los consultados que las ordenaran según su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

El análisis dio como resultado 3 factores, que explican el 52% de la varianza de los datos: 24 de los 29 individuos califican dentro de los mismos, 9 en el factor 1, 5 en el factor 2 y 10 en el factor 3, Hay 2 individuos que no califican dentro de ninguno de los factores y 3 que califican en más de 1 factor (a los que la metodología denomina “confundidos”).

Tabla 1 Coeficientes de los Factores

Características de los factores	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Número de clasificaciones que lo definen	9	5	10
Coefficiente de confiabilidad promedio	0.800	0.800	0.800
Confiabilidad compuesta	0.973	0.952	0.976
Errores estándar de los factores	0.164	0.218	0.156
Porcentaje explicado de la varianza	20%	15%	17%

El factor 1, al que se denominó “Visión moderna científica especializada e integradora”, considera el rol de la Universidad integrada desde el nivel del productor a las grandes empresas; relaciona el desarrollo rural con la integración a los mercados internacionales y a la inversión en tecnología y ve al futuro profesional como alguien con gran vocación de trabajo, especializado y riguroso en el conocimiento que apueste a la innovación sin dejar de lado el contexto económico y social en sus recomendaciones. Esta visión es promovida en su mayoría por ingenieros agrónomos (en cargos de dirección e investigadores) de entre los 46 y 60 años.

El factor 2, al que se llamó “Visión socio económico ecológico sustentable”, ofrece una mirada sobre el desarrollo agropecuario, el rol de la Universidad y del futuro agrónomo, con un

fuerte énfasis en la sustentabilidad en sentido amplio, donde la Facultad centrará su atención en lo rural, pero entendiendo que se deberá apuntar hacia sistemas integrales y formar a los profesionales con una visión interdisciplinaria, holística y con mayor capacidad emprendedora. Esta visión es promovida por agrónomos y productores de entre 48 y 58 años.

El factor 3, denominado “Visión educación como eje principal”, pone especial énfasis en la educación en todos los aspectos: desarrollo, rol de la Universidad y formación del futuro agrónomo. Reclama una formación sólida y capacidad de los profesionales para comunicar los conocimientos, promoviendo la sustentabilidad en la formación y el desarrollo agropecuario (con menor énfasis que en el factor 2). Esta visión es promovida por agrónomos (independientes y de instituciones públicas y privadas) de entre 40 y 63 años.

En los tres casos hay una línea de pensamiento común, en la discusión de la especialización, la importancia del trabajo en equipo, el rechazo a que el desarrollo agropecuario pase por la reglamentación de la profesión y adecuación de la carrera y que la formación actual ofrece solidez científica adecuada o al menos no inferior que la de otros profesionales.

5.3. Encuesta a docentes

Fue respondida por docentes de 11 unidades académicas de las 15 presentes en la Facultad. El 50% de las respuestas se discutieron en grupos, lo cual le dio una mayor cobertura a la consulta.

La pauta incluyó cinco temas de interés de la institución, de los cuales a continuación se exponen las ideas principales que reflejó el procesamiento de la consulta:

- Flexibilizar y diversificar perfiles, pero estos no se evidenciaron nítidamente.
- La cuantía de lo obligatorio haría difícil la pretendida flexibilidad en la formación.
- Énfasis en la formación científico-técnica, similar a Factores 1 y 2 identificados por personas que no cumplen un rol docente como parte de su actividad profesional o laboral.
- Se observan propuestas que atienden centralmente al proceso de educación en forma integral en tanto profesionales y ciudadanos, (simil Factor 3).
- Algunos: imposibilidad de definir posibles escenarios futuros, (docentes de larga y reconocida experiencia en investigación y enseñanza).
- Mejoras en la enseñanza que dependen de ellos y se postulan como dependientes de un cambio de Plan.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El estudio permitió identificar de tres visiones que representan identidades, valores e intereses que se diferencian y confrontan: “Visión moderna científica especializada e integradora”, “Visión socio económico ecológico sustentable” y “Visión educación como eje principal”. No obstante, también contienen ideas en común que podrían sugerir un núcleo temático permanente para la formación profesional, con independencia de la diversidad de concepciones, aunque seguramente eso no sea tan sencillo de resolver cuando se intente definir programas de cursos y metodologías concretas a desarrollar durante los procesos de enseñanza.

Se destacan competencias que deberán poseer esos profesionales, referidas a la

creatividad, versatilidad y comportamiento ético, aunque existen diferencias entre la opinión de egresados y docentes. De la consulta no se evidencian una discusión de los fundamentos epistemológicos, lo que cuestiona o debilita la formación científica que se ofrece, siendo un riesgo imponer en los estudiantes la visión dominante, a modo de un adoctrinamiento dogmático y una reproducción de saberes, en lugar de formar para el pensamiento autónomo y creativo.

AGRADECIMIENTOS

A las y los colegas docentes, profesionales y empleadores que contribuyeron con su conocimientos, opiniones y trabajo en este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, A. (2004). Las profesiones ante los nuevos retos. En: Pacheco Méndez, T y Díaz Barriga, A. (Coord.). La profesión universitaria en contexto de la modernización. POMARES, México.
- Díaz, A. y Vellani, R. (2008). Educación Agrícola Superior. Experiencias, ideas, propuestas. Universidad de la República, Montevideo.
- Lucarelli, E. (2007). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Cuadernos del IICE N° 10. Argentina, FFyL

Educación superior y género. Reflexiones en torno a los factores que inciden en la elección de la carrera.

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Natalia Moreira

Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Uruguay. natalia.moreira@cienciassociales.edu.uy

RESUMEN

En los últimos años se ha producido un incremento de la matrícula femenina en los estudios terciarios y universitarios, pero la misma no se ha distribuido de forma equitativa entre las diferentes carreras. Según los datos presentados por el MEC, las mujeres continúan eligiendo formarse en estudios “típicamente femeninos”, como lo son la docencia, las ciencias sociales y algunas actividades vinculadas a la medicina; y los varones continúan eligiendo estudios “típicamente masculinos”, vinculados a la ingeniería y la agronomía. Si bien se han vislumbrado algunas modificaciones, siguen existiendo grandes diferencias en las elecciones de unos y otros al momento de planificar su futuro.

De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto de Doctorado en Sociología, “Factores asociados a la elección diferencial de género en los estudios superiores en el Uruguay”, y que es objeto de esta ponencia, existen dos grandes tipos de factores que inciden en la elección de los estudios a este nivel (Castaño: 2008). Por un lado se encuentran factores socioculturales (socialización de género, roles y estereotipos), y por otro, factores actitudinales (habilidades percibidas, autovaloración, autoconfianza)

Desde que el individuo nace ya se va delineando a partir del proceso de socialización, cuáles son los atributos que debe tener según su sexo y los comportamientos más adecuados para conformarse como varón o mujer. Existen una serie de estereotipos de género construidos socialmente, a los cuales el niño y la niña deben ir adaptándose para conformar su ser en sociedad como masculino o femenino. La familia, los docentes, el grupo de pares y los medios de comunicación inciden en la elección de los estudios superiores, resultando para los jóvenes muy difícil alejarse de los modelos estipulados socialmente y optar por carreras que no son las que “típicamente” se esperan para su sexo (Rodríguez Mendez, Peña Calvo, García Pérez: 2016). Por otro lado, la autovaloración de las habilidades en determinadas áreas determina la elección (o no) de estudios vinculados a la matemática, ciencia y tecnología (Sáinz y Eccles: 2012). Según los datos recabados por las pruebas PISA, las mujeres tienen un autoconcepto más bajo que los varones en relación a estas áreas de conocimiento. Esto influye en que al momento de elegir los estudios superiores, se alejen de la Ingeniería y Matemática y se dediquen principalmente a carreras vinculadas a las Ciencias Sociales y a aquellas en donde se reproduce el rol tradicional de la mujer cuidadora.

Palabras clave: Elección de carrera, Género, Desigualdad

1. INTRODUCCIÓN

La desigual elección de los estudios superiores por parte de varones y mujeres tiene consecuencias a posteriori en lo que refiere a la inserción en el mercado de trabajo y el desarrollo de la vida profesional. La división sexual del trabajo se ve perpetuada debido a que las mujeres continúan eligiendo carreras “típicamente femeninas”, donde se prioriza el cuidado, la atención y el servicio a los otros, replicando las tareas que se realizan a la interna de la esfera doméstica. Los varones siguen eligiendo carreras “típicamente masculinas”, en donde se mantiene la imagen de hombre público, fuerte, líder, poseedor de un conocimiento diferente al que tienen las mujeres.

Pero, ¿cuáles son los factores que inciden en que se produzca esta diferencia en la elección de los estudios superiores de acuerdo al sexo de los estudiantes?

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones elaboradas a partir de la revisión bibliográfica realizada para la elaboración del proyecto de tesis doctoral “Factores asociados a la elección diferencial de género en los estudios superiores en el Uruguay” de la autora.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

De acuerdo a los datos presentados en el informe “Estadísticas Básicas 2015” de la Dirección General de Planeamiento de la UdelaR, desde el año 1960 se observa un incremento sostenido del número de estudiantes de esta casa de estudios. Este aumento en el número de estudiantes, ha venido acompañado por un aumento de la participación de mujeres en la educación superior. En el año 2012 un 63,8% de los alumnos eran mujeres.

Sin embargo, la distribución de la matrícula de mujeres y varones no es igual para todas las carreras. En la Facultad de Ingeniería, un 79,4% de los estudiantes que ingresaron en 2015 eran varones, mientras que en la Facultad de Odontología, solamente lo era un 15,3%.

Las diferentes opciones que hacen unos y otros influyen, y se ven influenciadas, por el valor que tienen las profesiones. Algunas actividades típicas que realizan las mujeres, cambian de valor si son tomadas por los varones, como por ejemplo: cocineras vs chefs, modistas vs sastres, entre otras. Sin embargo, otras actividades parecen ser una misión difícil para los varones, especialmente por el valor social que éstas tienen, y el peso que trae el justificar la elección frente a sus pares masculinos, como por ejemplo la enfermería, el trabajo social y algunos oficios como el de peluquero. Existen una serie de estereotipos y expectativas en relación al ser varón o ser mujer, y éstos inciden al momento de elegir qué estudiar y pensarse como futuro profesional.

Además de estas cuestiones, también se visualiza la perspectiva a futuro, y principalmente en el caso de las mujeres, la posibilidad de conciliar la vida laboral con la vida en familia que imaginan, pudiendo ser éste otro factor que incida en la elección de los estudios.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo es presentar algunas reflexiones en torno a los diferentes factores que determinan la elección de los estudios superiores.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, existen dos grandes tipos de elementos que inciden en esta elección. Por un lado se encuentran factores socioculturales (socialización de género, roles y estereotipos), y por otro, factores actitudinales (habilidades percibidas, autovaloración, autoconfianza). En este trabajo desarrollaremos cada uno de estos factores, presentando algunos hallazgos que comprueban la incidencia de los mismos en el proceso de elección la carrera.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo de revisión bibliográfica se enmarca en el proceso de elaboración del proyecto de tesis “Factores asociados a la elección diferencial de género en los estudios superiores en el Uruguay”, realizado en el marco del Programa de Doctorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

La revisión bibliográfica se realizó entre el 15 de noviembre y el 30 de diciembre de 2016.

A continuación se presenta una tabla con los sitios consultados, en donde se consideraron las publicaciones realizadas en los últimos 10 años.

Tabla 1 Sitios consultados para la revisión bibliográfica

Biblioteca Facultad de Ciencias Sociales	BIUR (Bibliotecas de la Udelar)
Portal Timbó	Dialnet
Redalyc	SCIELO
Academia.edu	Google académico
REIS	Revista Mexicana de Sociología
Revista de El Colegio de México	Revista Nueva Sociedad
Papeles de Población	UOC
SAGE	BID
CEPAL	UNESCO
Cadernos da pesquisa	Cadernos Pagu
Estudos feministas	La ventana

5. RESULTADOS

El proceso de revisión bibliográfica permitió localizar 232 artículos y libros que abordan la temática que es objeto de este proyecto de tesis. Estos artículos fueron reagrupados de acuerdo a 4 grandes ejes temáticos: factores socioculturales que inciden en la elección de la carrera; factores actitudinales que inciden en la elección de la carrera; segregación ocupacional de género; y políticas para abordar la desigualdad de género en el ámbito educativo y laboral.

La mayor parte de los trabajos encontrados refieren a los factores que inciden en la elección de la carrera (un 38% de las publicaciones refieren a los factores socioculturales y un 20% a factores actitudinales). Luego encontramos un 22% de trabajos referidos a la segregación ocupacional de género y un 20% que trata temas referidos a políticas.

A continuación desarrollaremos los principales hallazgos referidos a los factores que determinan la elección de los estudios superiores.

5.1. Factores socioculturales

El proceso de socialización fue definido por Berger y Luckmann (1979) como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. Los

autores diferencian entre la socialización primaria, aquella por la cual el individuo atraviesa la niñez, y donde cumple un rol central la familia y la escuela, de la socialización secundaria, donde el individuo que ya es parte de una sociedad, es socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Durante este proceso, el niño va adquiriendo un conjunto de normas que le permiten convivir adecuadamente en la sociedad de la que forma parte. Asimismo, aprende acerca de los diferentes roles y las expectativas que se tienen en relación a cada uno de ellos. Las particularidades de las pautas que se espera que sigan varones y mujeres también están presentes en este proceso. Según los autores “Las versiones masculina y femenina de la realidad se conocen socialmente y este reconocimiento también se transmite en la socialización primaria. Así pues, hay una supremacía pre—definida de la versión masculina para el niño varón y de la versión femenina para la mujer. (...) Normalmente esta definición del “lugar adecuado” para la realidad del otro sexo es internalizada por el niño, que se identifica “adecuadamente” con la realidad que se le ha adjudicado”. (Berger y Luckmann: 1979: 209-210)

De acuerdo a López-Sáez (1994), las normas y proceso de socialización, inciden directamente sobre la percepción que el individuo tiene de su mundo social y en la interpretación que hace de su experiencia personal. Estos procesos cognitivos van a influir en sus metas y autoesquemas generales y, también, en sus memorias afectivas.

Tal como dicen Burguete Ramos, Martínez Riera y González (2010) este proceso de socialización se encarga de crear una identidad de género, de fomentar determinadas y diferentes formas de pensar y actuar entre los sexos, que sienta las bases para el desequilibrio del poder.

Una de las referentes centrales para entender las diferencias de género en la elección de los estudios superiores es Jacquelynne Eccles (1983). De acuerdo a la autora, los estereotipos de género influyen en aspectos centrales para el individuo, como son la identidad o el autoconcepto y los valores personales. Los resultados de sus investigaciones señalan que sin existir diferencias de rendimiento entre varones y mujeres, éstas tienen una actitud más negativa hacia la matemática, la cual es resultado de todo un proceso complejo, por el cual desde diferentes actores se les va dejando entrever a las mujeres, que este tipo de áreas es especificidad de los varones.

Según Rodríguez Méndez, Peña Calvo e Indacxaro (2012), existen diferencias en las expectativas que tienen los padres y docentes en relación a sus hijos, según se trate de mujeres o varones. Un caso muy claro y que está presente en varias investigaciones españolas, tiene que ver con los estudios en matemáticas, ciencia y tecnología. Según estos autores, para el caso de las matemáticas, tanto padres como madres consideran que sus hijos varones son mejores que sus hijas. De este modo, llegan a concluir que las expectativas parentales incluyen en las oportunidades de aprendizaje, así como en la valoración que tendrán de sí mismos en relación a sus posibilidades en esta disciplina.

Estos autores también estudian el rol que juegan los docentes durante el proceso de socialización de los jóvenes. En este sentido las conclusiones de sus investigaciones señalan que los docentes perciben a las matemáticas como un área de dominio de los varones, por lo cual tienen menores expectativas en relación a sus alumnas mujeres. Según los autores, existen más modelos masculinos que han tenido éxito en áreas como matemática y tecnología, y en general los docentes

de estas áreas tienden a ser en mayor proporción varones. Estos elementos también inciden en las figuras que ejercen como referentes en los jóvenes.

5.2. Factores actitudinales

El referente central para comenzar a plantear el análisis de estos factores es Albert Bandura (1977) Este autor define el concepto de “autoeficacia” como los juicios que tienen las personas de sí mismas acerca de sus capacidades para alcanzar ciertos niveles de rendimiento. Estos juicios son aportados por 4 fuentes principales: 1) logros de ejecución en ocasiones anteriores (éxito en la realización de la tarea en ocasiones anteriores); 2) modelado y aprendizaje vicario (comparaciones que hace el individuo en relación al éxito que tienen otras personas); 3) persuasión verbal y apoyo social (de parte de otras personas en relación a su posibilidad de éxito); 4) estado fisiológico o arousal del individuo (estado emocional al enfrentarse a una actividad determinada).

Según Olaz (2003), la poca participación de las mujeres en carreras vinculadas a matemáticas, ciencias y tecnología fue la inspiración de la aplicación del concepto de autoeficacia al estudio del comportamiento vocacional. Según el autor, los estudiantes de sexo masculino tienden a percibirse más autoeficaces que las mujeres para áreas académicas consideradas típicamente masculinas, tales como matemática, ciencia y tecnología, mientras que las mujeres se perciben más autoeficaces en sus habilidades relacionadas con el lenguaje y las relaciones sociales.

La línea de investigación empírica elaborada por Sáinz en España demuestra que las mujeres piensan que son menos competentes que sus pares masculinos en el uso de computadoras, a pesar de la evidencia objetiva del rendimiento académico igual o superior de las mujeres. Según Sáinz y Eccles (2012), dado que las niñas tienen una menor percepción de su capacidad en el uso de las TIC, eligen en menor medida carreras vinculadas a la ciencia, la tecnología y la matemática.

El modelo de “elecciones relacionadas con el logro” propuesto por Eccles en 1983 y referenciado en varias oportunidades en los trabajos de Sáinz y Eccles (2012) implica que la influencia de la familia, la escuela, los compañeros, los medios de comunicación y el entorno social inmediato determina el auto-concepto de sus propias capacidades, junto con el valor que conceden a diversos temas y ámbitos académicos. La participación de estas personas significativas para los jóvenes, juega un rol central al momento de elegir los estudios. Este modelo relaciona y vincula las experiencias personales, las creencias y estereotipos con la conformación de identidades personales y sociales, influenciando de esta forma las expectativas de eficacia y la valoración de ciertas actividades, que conlleva a tomar unas elecciones y no otras.

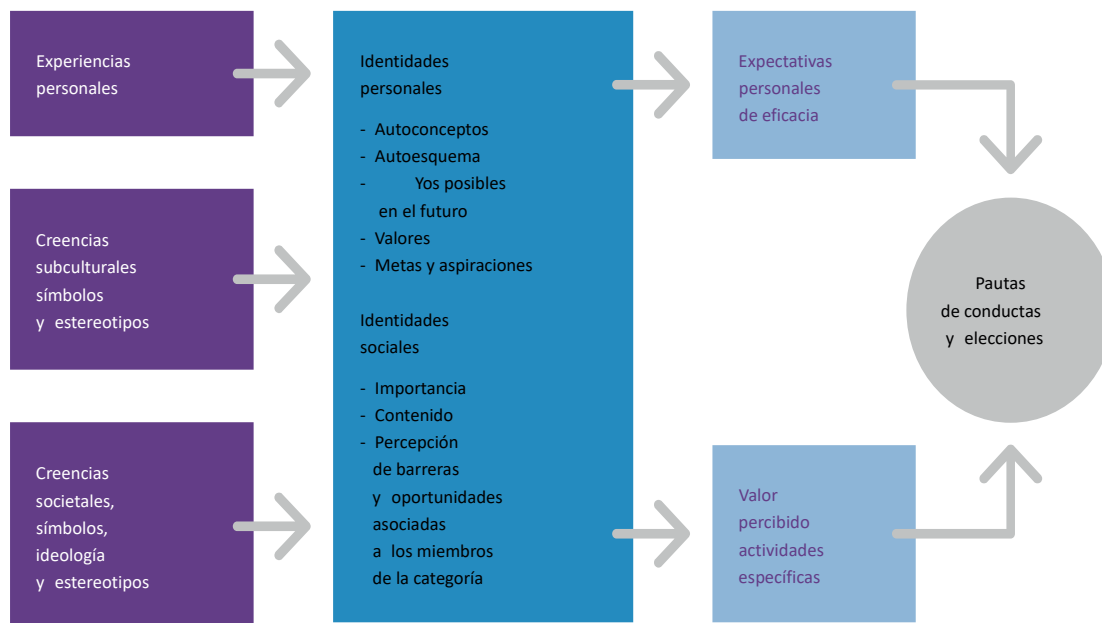


Ilustración 1: Modelo de elección de logro (Adaptación de Eccles, Barber y Josefowicz: 1999: 169)

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La revisión bibliográfica realizada ha permitido un acercamiento a las principales investigaciones publicadas en las fuentes académicas de mayor relevancia. De acuerdo a esta revisión, son dos grandes grupos de factores los que determinan la elección diferencial de género en relación a los estudios superiores. Por un lado los factores socioculturales, específicamente los estereotipos de género que se inculcan a los niños desde la socialización primaria, en donde se explicitan los roles esperados para varones y mujeres. Por otro lado, los factores actitudinales, que son los que llevan a considerar diferentes niveles de autoeficacia y autovaloración.

La interrelación de estos factores lleva a que se produzca un círculo vicioso, en donde a nivel de las políticas se espera romper con los roles tradicionales y fomentar a que las mujeres estudien cada vez más carreras asociadas a las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), pero no se realizan modificaciones sustanciales en los modelos que se les inculcan. Estos estereotipos de género que se le presentan a los niños y adolescentes, así como las expectativas que tienen familiares y docentes sobre ellos, inciden en la autovaloración que tienen de sí mismos. Todo ello incide en el proceso de elección de la carrera y dificulta enormemente modificar las tradiciones en cuanto a las profesiones esperadas por varones y mujeres.

Si efectivamente deseamos que tanto varones como mujeres puedan elegir con mayor libertad la profesión para desempeñar en su futuro como adultos, es necesario trabajar en la flexibilización de los estereotipos de género, así como en el apoyo familiar y docente en la realización de actividades que se escapen de esos estereotipos, haciendo énfasis en las potencialidades que tiene cada uno de esos adolescentes, sin importar si son varones o mujeres. Todos los jóvenes tienen que poder elegir con libertad qué es lo que desean ser en un futuro. Sin presiones sociales de ningún tipo, y sin limitaciones en relación a sus posibilidades de éxito.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A (1977) "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*. Vol 84, N°2, 191-215.
- Berger. P y Luckmann. T (1979) "La construcción social de la realidad". Ed. Didot. Buenos Aires
- Burguete Ramos, M; Martínez Riera, J y González, G (2010) "Actitudes de género y estereotipos en enfermería". *Revista Cultura de los Cuidados*. 2º. Semestre, Año XIV - N.º 28
- Castaño, C (2008) (Coordinadora) "La segunda brecha digital" Madrid. Ediciones Cátedra
- Eccles, J (1983) "Expectancies, values and academic behaviors". En: Spence, J. "Achievement and achievement motives". University of Texas at Austin. W. H Freeman and Company, San Francisco.
- Eccles, J; Barber, B y Jozefowicz, D (1998) "Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the model of achievement-related choices". En: Swann, W; Langlois, J y Gilbert, L (Eds) "Sexism and stereotypes in modern society" pp. 153-191. American Psychological Association.
- Ibáñez Pascual, M (2010) "Al otro lado de la segregación ocupacional por sexo. Hombres en ocupaciones femeninas y mujeres en ocupaciones masculinas". *Revista Internacional de sociología (Ris)* Vol.68, nº 1, pp. 145-164.
- López-Sáez, M (1994) "Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera". *Revista de Psicología Social*, (9) 2, pp. 213-230. Ed. Aprendizaje
- Olaz, F (2003) "Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 6, N° 13.
- OPP-MIDES (2015) "Reporte Uruguay 2015". Uruguay.
- Rodríguez Méndez, M, Peña Calvo, J y García Pérez, O (2016) "Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del Bachillerato Científico-Técnico". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 28. N° 1.
- Rodríguez Méndez, M; Peña Calvo, J y Indacxaro, M (2012) "Creencias de autoeficacia y elección femenina de estudios científico-tecnológicos: una revisión teórica de su relación". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 24, Issue 1, pp. 81-104. Ediciones Universidad de Salamanca
- Sáinz, M y Eccles, J (2012) "Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies". *Journal of Vocational Behavior*. N° 80. Pp. 486-499.
- Sáinz, M y López-Sáez (2010) "Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain". *Computer and Education* nº 54. 578-587pp.

Estrategias de vinculación entre la universidad y la escuela secundaria. Sentidos e imaginarios

EJE: Educación superior, política y sociedad

Pogré, Paula (1)
De Gatica, Alejandra (2)
García, Ana Laura (3)
Poliak, Paula Nadina (4)

1 Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina (ppogre@ungs.edu.ar)

2 Universidad Nacional de San Martín, Argentina

3 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

4 Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Este trabajo contó con la colaboración de María Magdalena Charovsky (UNGS), María Mercedes Romero (UNSAM) y Graciela Krichesky (UNGS)

RESUMEN

En este trabajo se presentan las primeras reflexiones y resultados del Programa de investigación asociada “Articulación entre Universidad y escuelas secundarias de la UNGS, UNQ, UNSAM”, cuyo eje principal consistió en indagar las estrategias institucionales que promueven la articulación entre esos dos niveles del sistema educativo. Con una metodología que busca captar la singularidad de los procesos y construir conocimiento desde marcos e instrumentos comunes, una de las primeras tareas consistió en problematizar el concepto de “articulación”. Esta noción surge cuando se comienzan a pensar los estudios superiores como un derecho universal y no sólo como un privilegio para algunos, lo cual permitió que sectores históricamente excluidos concibieran la universidad como un espacio posible. Ahora bien, estos ánimos de apertura e inclusión no siempre implicaron una reflexión respecto de

los mecanismos de selectividad inherentes a la “genética universitaria”, por lo que la articulación se conformó en torno de la homogeneización de los puntos partida, sin asumir el desafío de repensarse en tanto institución dentro del engranaje de reproducción de las desigualdades sociales. Consecuentemente, cuando la agenda universitaria comienza a pensar en la articulación, lo hace evaluando negativamente la formación que brinda la escuela secundaria. La articulación surge, entonces, de una idea de falta y carencia: los conocimientos y habilidades ofrecidos por la escuela secundaria no alcanzan para ingresar a la universidad. Tomando esto como punto de partida, los principales programas de articulación se han focalizado generalmente en otorgar a los estudiantes aquellos conocimientos o metodologías que necesitarían “poseer” para manejarse en la universidad, o en preparar a los docentes de la escuela secundaria para que adecuen sus

prácticas y contenidos a lo que la universidad solicitaría. En ambos casos, predominan abordajes remediales de la articulación que colocan a la escuela secundaria en el lugar del déficit o problema. También existen los programas de difusión que acercan la oferta académica de la universidad a los alumnos secundarios y abren sus espacios para que estos empiecen a familiarizarse con esta nueva institución. La investigación nos permitió observar que los factores determinantes del problema de pasaje entre ambos niveles no son sólo las competencias académicas ofrecidas en la escuela secundaria y/o el nivel socioeconómico del

alumnado, sino que la enseñanza en la universidad y sus dispositivos institucionales, paradójicamente, son constructores de dificultades y obstáculos para la tan deseada articulación. Por lo tanto, aquí presentaremos el análisis de las estrategias institucionales de articulación desde una mirada “hacia adentro” de la universidad que se pretende superadora de la perspectiva naturalizada del déficit del nivel secundario. Asimismo incursionaremos en las percepciones y apreciaciones de los docentes y de los estudiantes respecto de estas estrategias de articulación intentando exhumar los sentidos que éstas favorecen y el impacto que generan en los actores involucrados.

Palabras clave: ARTICULACIÓN- UNIVERSIDAD- ESCUELA SECUNDARIA

INTRODUCCIÓN

En el marco del Programa de investigación “Articulación entre universidad y escuelas secundarias” en el que participan la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Quilmes, y la Universidad Nacional San Martín, generamos una investigación asociada, lo que implica que cada universidad propuso una línea de trabajo interna, en función de las necesidades y objetivos institucionales propios; y que además definimos una línea de investigación compartida que focalizó en la problemática de la articulación entre la universidad y las escuelas secundarias.

En esta investigación identificamos un trayecto educativo comprendido entre la finalización de los estudios secundarios, - que entendemos no son siempre inmediatos al inicio a los estudios universitarios- , y el primer año de estudios en la universidad, considerando este trayecto como la etapa de “ingreso” para un estudiante. Esta definición del “ingreso” impone desafíos para el aprendizaje y para la enseñanza que ameritan una reflexión y análisis multidimensional – pedagógico, didáctico, epistemológico y político - en función de la complejidad del problema. La noción de “articulación” -en referencia al vínculo entre la universidad y la escuela secundaria - también se ve interpelada a partir de esta concepción de “ingreso”.

Con el propósito de definir políticas que retomen este desafío y su complejidad se impulsó una propuesta interinstitucional donde la reflexión y la práctica formen parte de un mismo desarrollo. En esta presentación analizamos las políticas y estrategias implementadas por las universidades para vincularse con las escuelas secundarias de su área de influencia en el marco de políticas y estrategias más amplias propuestas por el Estado Nacional. Asimismo proponemos relevar las representaciones que tienen los alumnos y los docentes de la escuela secundaria acerca de la universidad, la escuela secundaria y las propuestas de colaboración entre ambas instituciones, con el fin de analizarlas y sistematizar aciertos y desaciertos en los intentos de mejorar el pasaje entre ambos niveles. En ese marco, también nos interesó indagar las representaciones que tienen los actores sobre las “imágenes de futuro” de los alumnos y el lugar que en ellas ocupa la formación universitaria.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Es interesante observar que el conjunto de las universidades nacionales en Argentina han desarrollado en los últimos quince años una serie de estrategias para vincularse con las escuelas secundarias en sus áreas de influencia. Las universidades del conurbano bonaerense en general y las tres universidades involucradas en nuestro proyecto no hemos estado al margen de este movimiento; es más en algunos casos fuimos precursoras de programas de articulación de variada intensidad, profundidad y duración.

2. OBJETIVO GENERAL

Esta presentación, como hemos señalado, se enmarca en un programa de investigación más amplio cuyos objetivos son:

- Conocer desde la perspectiva de los diferentes actores, el aporte o no que implican los proyectos de articulación entre la escuela secundaria y la universidad.
- Conocer desde la perspectiva de los distintos actores cómo se concibe y vivencia la etapa inicial de los estudios universitarios.
- Identificar modificaciones en las percepciones respecto a las posibilidades de proseguir estudios superiores en docentes y estudiantes tanto del nivel secundario como de la universidad cuando participan de estos proyectos

En esta ponencia presentaremos tanto el análisis realizado de las políticas y estrategias desarrolladas por las universidades como las representaciones de estudiantes de secundaria y de docentes sobre los programas y las imágenes de futuro que comparten o no en relación con la posibilidad de continuidad de estudios superiores.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación está diseñada desde un enfoque cualitativo que permite el abordaje del objeto de estudio en su contexto natural interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que les asignan las personas implicadas.

Cada institución desarrolla, asimismo, una línea de evaluación, con el objetivo central de construir información cuantitativa y cualitativa sobre la tarea de articulación realizada y sus resultados, las características de los jóvenes implicados, sus trayectorias escolares, la elección de carreras universitarias, las características de los primeros desempeños en la universidad, y toda otra información que, desde cada proyecto, se considere relevante. En esta presentación articulamos resultados de ambos procesos.

4. RESULTADOS

4.1. Políticas y estrategias implementadas por las universidades para vincularse con las escuelas secundarias de su área de influencia.

Es objeto de esta sección categorizar y analizar las políticas y las estrategias de articulación desarrolladas por las universidades tratando de analizar los supuestos que subyacen a las diferentes propuestas.

Haciendo una primera gran categorización podemos encontrar en todas las universidades dos grandes grupos de programas: *aquellos que se pueden encuadrar como políticas institucionales* y *aquellos que surgen de iniciativas de grupos particulares en la institución*, muchas veces ligados a intereses de investigación y o de actividades de extensión y o vinculación con la comunidad.

Al rastrear estos programas vemos que su intensidad y continuidad ha dependido muchas veces de disponer de líneas de financiamiento ya sean fondos públicos nacionales (generalmente de la Secretaría de Políticas Universitarias) o de otros organismos públicos o fundaciones de carácter privado. Este financiamiento si bien suele ser más determinante para los programas que llamamos por iniciativa de grupos particulares también incide en los ligados a políticas institucionales como por ejemplo “La Universidad trabaja con la escuela secundaria”. En el caso de la UNGS, esta política, habilitó entre otras acciones un programa intensivo de visitas de estudiantes secundarios a la universidad ya que con este financiamiento se pudo solventar el transporte de los estudiantes secundarios al campus universitario.

Estos programas suelen caracterizarse por su masividad y porque para los estudiantes no implica una actividad con continuidad sino la participación en visitas o encuentros fundamentalmente informativos que tienen primordialmente el objetivo de que los estudiantes secundarios conozcan las instituciones de educación superior y puedan percibir las como “espacio posible para ellos”.

Con una perspectiva semejante desde el año 2008, la Secretaría Académica de la UNSAM desarrolla el “Programa de Vinculación con Escuelas Secundarias de la Universidad Nacional de San Martín”. Este Programa constituye la principal política institucional de la universidad respecto a su vinculación con el nivel secundario. Este programa que se plantea acercar a la universidad a través del intercambio con estudiantes avanzados, fomentar la educación pública como proyecto de vida, difundir la oferta académica a los estudiantes del último año del nivel secundario y generar vínculos con la comunidad de San Martín.

Hasta el año 2014 la mayor parte de las actividades desarrolladas por el Programa correspondieron a visitas guiadas realizadas en el Campus Miguelete. En ese mismo año participaron de las actividades unos 4.000 estudiantes, provenientes en su mayoría del Partido de Gral. San Martín. Si bien este programa alcanza una interesante cobertura la mayor proporción de instituciones contactadas son escuelas de gestión privada.

Desde la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se llevan a cabo diferentes líneas de trabajo orientadas a la articulación entre escuela secundaria y universidad, específicamente con aquellas escuelas que se ubican en la zona de influencia de la UNQ (Solano, Varela, Berazategui, Bernal, Quilmes). Estas propuestas tienen diversos puntos de origen, algunas son impulsadas a nivel central por la Secretaría Académica de la Universidad, y otras, son iniciativas de actores institucionales o grupos específicos de la UNQ, que se canalizan principalmente a través de programas y proyectos de investigación y de extensión. A nivel institucional, la principal acción consiste en convocar a las escuelas secundarias de la zona a participar con sus estudiantes de las “Jornadas informativas sobre Carreras de Grado: Estudiar en la UNQ”. Estas charlas se vienen desarrollando con diferentes características desde el año 2006 y están dirigidas a estudiantes de los últimos dos años de la escuela secundaria. Promueven el encuentro con lxs Directorxs de Carreras, donde se brinda información institucional y académica promoviendo un dialogo con lxs estudiantes.

En la UNGS si bien en los últimos años no hay un único programa organizado y sistemático que lleve adelante estrategias institucionales específicas para la articulación con la escuela secundaria, se llevan a cabo una serie de acciones tendientes a que los jóvenes puedan ver a la universidad como una institución que les es propia, a la que puedan acceder, concurrir e interactuar con otros miembros. Se pretende que no sea un lugar ajeno, y que esté en el horizonte de sus expectativas acceder a la educación superior, no obstante, se trata de propuestas aisladas que no implican un proceso de continuidad para quienes participan de ellas.

En la mayor parte de estas acciones se busca un impacto cuantitativo, esto es, con pocos recursos lograr mayor alcance.

También en nuestras universidades *existen iniciativas que han nacido de equipos de docencia y/o de investigación* o promovidas por organismos nacionales a las que se han plegado investigadores docentes de las diferentes universidades y que plantean algún tipo de vínculo con escuelas secundarias de la zona.

En el caso de la UNGS se sostenemos el trabajo con las escuelas del territorio, por ejemplo con el programa que se realiza desde dos institutos de la UNGS con escuelas secundarias técnicas con un proyecto financiado por la SPU, o con el trabajo en varias escuelas medias de la zona que realiza el “área de popularización científica” del Instituto de Ciencias (ICI), desarrollando talleres de física, química e historia de primero a quinto año, así como la tarea que efectúa el equipo del Museo Imaginario, tanto en ciencias experimentales como sociales del que participan numerosas escuelas secundarias de la zona. Otros ejemplos son el proyecto "El uso de TIC para la construcción de conceptos geométricos en la escuela media", en el cual trabajan dos Institutos de la UNGS desde 2011 o el programa que desde 2012 desarrolla el Instituto del Desarrollo Humano: “Articulación entre el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y las escuelas secundarias de la Región 9 de la Provincia de Buenos Aires” que habiendo comenzado con 9 (nueve) escuelas hoy ya trabaja con 16 (dieciséis) escuelas. En el marco de la UNGS muchas de estas acciones tienen como antecedente institucional en el trabajo desarrollado entre los años 2002 y 2006 en el marco del PROYART, proyecto que vinculó a la universidad con Institutos de Formación docente y escuelas secundarias de la zona en el que durante 4 años se trabajó de manera conjunta en las aulas de la escuela secundaria generando nuevas maneras de enseñar y aprender fundamentalmente en las áreas de lectoescritura y matemática.

En la UNQ en el marco de lo que hemos denominado acciones de grupos específicos y/o de otros actores institucionales, se desarrollan una diversidad de proyectos y programas de extensión y/o de investigación y/o acciones impulsadas desde los cursos por docentes, que se orientan hacia algún tipo de articulación con las escuelas secundarias de la zona. Como ya hemos caracterizado, estas acciones son de duración variable, en general se trata de proyectos de corto y mediano plazo, sujetos a iniciativas particulares y/o a la continuidad de líneas de financiamiento propias y en algunos casos de la SPU, y con escaso grado de articulación entre sí. Se presentan como líneas de trabajo más fragmentarias, puntuales e intensivas, muchas veces sustentadas desde lógicas o posicionamientos disímiles que sostiene cada grupo en relación a lo que entiende que “debe ser” el trabajo de articulación, la enseñanza, el rol de la ES y de la Universidad. En el campo de la extensión universitaria, se encuentran vigentes proyectos orientados hacia la divulgación y mejora de la enseñanza de las ciencias en las escuelas secundarias, la incorporación de TICS en la enseñanza y la difusión de software libres, y la promoción de procesos de producción de contenidos comunicacionales por parte de lxs propios jóvenes (por ejemplo: en radios juveniles o en programas de cronistas barriales) como herramienta alternativas de expresión y comunicación popular. Estos últimos proyectos tienen un anclaje que no se limita a la organización escolar, abarca centros comunitarios o ámbitos barriales donde los jóvenes transitan y/o participan. Por último, se destacó en el terreno de la extensión universitaria el proyecto “Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables” (CReCER) que funcionó hasta el 2016, enmarcado en una propuesta de la Secretaría de Políticas Universitarias. El mismo fortaleció un trabajo conjunto entre ISFDs, Universidad y escuelas secundarias orientadas a la formación en derechos humanos y la formación de agentes multiplicadores. Algunos de los ejes específicos que abarcó el Proyecto son derechos de infancia y adolescencia, ciudadanía, medio ambiente, derechos económicos, sociales y culturales. Priorizo la formación docente continua y en servicio, y el desarrollo de estrategias de trabajo en las escuelas desde prácticas democratizadoras en perspectiva de DDHH.

En relación a los proyectos de investigación, las escuelas secundarias aparecen en el “foco” de investigaciones que las tres universidades realizan problematizando el fracaso escolar y que estudian experiencias alternativas de variación del formato escolar y el régimen académico. Otros proyectos, hacen hincapié en los procesos de inclusión y participación de los jóvenes en los procesos de aprendizaje y en la experiencia escolar en sentido amplio. Derechos humanos, reconocimiento, cuidado, inclusión y diferencia son algunos de los ejes que atraviesan las perspectivas teóricas desde las cuales se están analizando las transformaciones actuales de la escuela como institución y de los sujetos que asisten a ellas.

Si bien a primera vista estas iniciativas pueden parecer similares, si analizamos sus supuestos encontramos tres grandes grupos:

1-Aquellas que podrían incluirse en la tradicional función de extensión de las universidades nacionales, donde todavía la universidad se ubica en el lugar del saber y las escuelas secundarias, sus docentes y estudiantes en “beneficiarios” de estos programas. Por lo general esta perspectiva se encuentra asociada a una mirada de la escuela secundaria y de sus estudiantes, cuando no de sus docentes, desde el déficit. Es decir la universidad se acerca a la escuela secundaria para intentar que sus docentes y por ende los egresados de las escuelas lleguen a la universidad con algo que no traen y deberían traer.

2-Un segundo grupo de experiencias suelen ser vistas como “puente propedéutico” La universidad se acerca a la escuela secundaria, o invita a sus estudiantes a desarrollar actividades que las escuelas secundarias no estarían obligadas a ofrecer pero que “preparan mejor” a los estudiantes para el inicio de la vida académica. En ambos casos las actividades tienen de alguna manera un carácter compensatorio.

3-Un tercer grupo de experiencias, mucho menos frecuente, implica entender la articulación como un trabajo de interacción: la universidad se acerca a la escuela secundaria porque es en este acercamiento que la universidad comprende mejor como reformular su propia propuesta pedagógica y el trabajo compartido es una base para repensar la enseñanza universitaria con el fin de contribuir con ese proceso que hemos denominado el “ingreso” que abarca los primeros años de los estudiantes en la universidad; y por otro lado la escuela secundaria se acerca a la universidad para repensarse y también repensar el sentido de lo que enseña en sus aulas. Abordar la problemática desde esta perspectiva implica comprender y diseñar estas acciones como espacios compartidos y convergentes de construcción de conocimiento y estrategias de intervención.

Es interesante analizar al conjunto de las estrategias desplegadas por las universidades a la luz de estos tres supuestos. Encontraremos que muchas de ellas son muy interesantes y propician un espacio de reflexión y problematización de la escuela media, corriéndose de una perspectiva puramente remedial pero al mismo tiempo vemos que son muy escasas las que se podrían encuadrar en el tercer grupo: la universidad sigue pensándose desde un lugar que se cuestiona poco a sí misma.

4.2. Saberes y representaciones que circulan en torno a la universidad y a la escuela secundaria

El objetivo de este apartado es conocer y analizar las representaciones de los diferentes actores –estudiantes, docentes, directivos– en relación con la escuela secundaria, su propio rol como actores de este nivel educativo, la universidad y los programas de articulación. Dados los tipos de actores abarcados, se elaboraron dos estrategias metodológicas diferenciadas, a las cuales responde la división de este análisis.

Para analizar las representaciones que los estudiantes del último año del nivel secundario tienen acerca de la continuidad de sus estudios, de la preparación que les brinda la escuela secundaria, de la universidad y de sus expectativas de futuro, la Secretaría Académica de la UNSAM elaboró y aplicó una encuesta a los alumnos que participaron del Programa V.E.S¹ junto a sus escuelas. Con base en esta encuesta se realizaron instrumentos compatibles en las otras dos universidades para obtener información de los estudiantes de secundaria.

Por otro lado, para el trabajo de investigación sobre las representaciones y saberes de los profesionales que trabajan en escuelas secundarias –docentes y directivos–, se decidió realizar entrevistas. Para este fin fue diseñada una guía común de entrevista semi estructurada entre las universidades UNGS-UNQ-UNSAM. Este guion común proporcionó cierta flexibilidad para la obtención de información, dando espacio para explorar las razones y/o argumentaciones de los entrevistados adecuándose a la especificidad de las acciones desarrolladas por las diferentes instituciones.

En relación con las representaciones de los alumnos, se puede decir que los estudiantes del último año de la escuela secundaria, tanto de escuelas de gestión pública como de gestión privada, han demostrado un gran interés en la continuación de los estudios en un nivel superior, pero dicho pasaje se les presenta plagado de incertidumbres, tanto por las posibles exigencias de la universidad como por lo que ellos esperan de su pasaje por ésta. Específicamente, las expectativas que expresan los estudiantes frente al inicio de una carrera en el nivel superior son:

“Tengo muchas expectativas de Iniciar una carrera aunque tengo dudas con los tiempos de cursada”

“Tengo muchas ganas. Muchas expectativas de empezar a estudiar, de poder llevarlo y que no se me haga difícil”

“Estudiar materias que me van a costar y otras que no, pero se va a poder.”

“Me gustaría empezar la carrera, aunque tengo ciertas inseguridades en cuanto al tiempo, estudio y comienzo de una nueva etapa en muchos cambios con muchos cambios.”

También se observa una sensación de falta en las acciones de acompañamiento que consideran necesario por parte de sus escuelas, pese a expresar que estas les proporcionan herramientas, tanto a nivel de conocimiento, como a nivel de acercamiento a las distintas posibilidades que pueden tener. Al indagar sobre qué actividades les resultarían de utilidad para orientarlos en sus futuros estudios, las respuestas son muy heterogéneas. Asimismo, son muchos quienes dan cuenta de no saber qué tipo de actividades podría haber. Entre quienes sí responden, la mayor parte se inclina por charlas informativas. Entre el abanico de opciones expresan, entre otras:

“Especialización en cada área de los intereses de cada alumno y no obligar a iniciar cursos los cuales el alumno no tenga interés ni genere mala experiencia”

“Me parecería que sería útil hablar con personas que ya están recibidas para tener un panorama del campo laboral”

“Prácticas en universidades, o test mandados por los establecimientos universitarios para tener una idea de cómo va a ser.”

“Charlas informativas sobre la carrera o apoyo escolar si es necesario. También escuchar la experiencia de alguien que haya seguido la carrera”

Justamente, otra cuestión fundamental es la importancia que otorgan a los programas de visita a las universidades, ya que aparecen, en su mayoría, como la primera y única opción de acercamiento a la educación superior universitaria. Es decir que estos programas son puentes

1 Programa de Vinculación Escuelas con Escuelas Secundarias.

potenciales de articulación entre ambos niveles y aparecen ocupando un rol importante que podría acentuarse a futuro.

Al analizar lo expuesto por los docentes y directivos surge la necesidad de pensar cómo trabajar con éstos dada la potencialidad que tienen para influir positivamente o no en la decisión de los estudiantes sobre continuar los estudios en un nivel superior. Estos actores consideran a sus alumnos y a la escuela secundaria atravesados y condicionados por factores que determinan negativamente su accionar. Además, generalmente, poseen una idea negativa de la universidad, a la que ven como una institución opuesta, alejada y diferente. Esto contribuye a cierta mitificación y exotización que redundan en un futuro temor a la universidad por parte de los alumnos.

Respecto a la indagación de las representaciones de los alumnos del último año y de los docentes y/o directivos de la escuela secundaria observamos una marcada contraposición entre lo expresado por los estudiantes con respecto a su futuro y lo expresado por los docentes con respecto al futuro de esos mismos estudiantes. Los alumnos indicaron tener grandes expectativas con respecto a la continuación de sus estudios. Casi un 90% indicó querer ingresar a la universidad y muchos expresaron que su mayor motivación era seguir algo acorde a sus intereses y gustos, no pensando únicamente en la educación superior relacionada con un fin económico ulterior a esta. Si bien la incertidumbre con respecto a las carreras apareció en la indagación a los estudiantes, esta no parece condicionar su decisión de continuar con sus estudios. También indicaron que el acompañamiento de la escuela secundaria era insuficiente, y expresaron que el poder conocer la universidad en las visitas fue más productivo y relevante que otras estrategias de articulación.

Las afirmaciones de los jóvenes cobran relevancia a la luz de las representaciones expuestas por los docentes. Estos manifiestan, por lo general algo diametralmente opuesto a lo dicho por sus alumnos. En su visión, los estudiantes tendrían ideas alejadas de la realidad sobre su futuro educativo, falta de interés por el mismo, pocas posibilidades de afrontar la vida universitaria. La causa está dirigida a una supuesta carencia de ciertas habilidades psicosociales y conocimientos que serían, desde su punto de vista, necesarios y determinantes para el posible éxito en el nivel superior. Aparece una desvalorización del estudiante que ya se juega desde su recorrido por la propia escuela secundaria (*los "pibes" son peligrosos, son un "recurso perdido"*). En muchos casos se posicionan fuertemente desde el determinismo social y de clase.

"No saben acatar la autoridad, Son como ciegos, sordos y mudos. No les importa nada". (Directivo 1)

"Porque ellos tienen un poco un pensamiento mágico, porque quieren ser neurocirujanos, astronautas, pero no pueden aprobar matemática de cuarto" (Profesora 7)

"Y bueno, acá los chicos piensan estudiar, pero ahí se quedan. Yo en estos quince años... Una sola estoy segura de que se recibió se abogada" (Profesora 22)

"Porque yo tengo chicos que son tercera generación que el abuelo ya tiene un plan. ¿Entendés? Entonces tienen trabajos temporales. Acá vos les preguntás a los pibes: ¿Qué querés ser? Arquitecto ¿Por qué tantos quieren ser arquitectos? me preguntaba. Es que la mayoría son albañiles. ¿Viste? Trabajos temporales. Veinte días. Y después, cuando ven que el estudio Arquitectura no pueden, porque es una carrera muy cara, porque no. Dicen "Policías". Y ¿Por qué querés ser policía, tan chico? Y, porque mientras estudiamos nos pagan, y en tres meses salimos a la calle y nos pagan un poco más. Yo digo ¿diecisiete años, dieciocho, salen con un arma a la calle? Es un poco riesgoso, ¿no?"

Esa es la realidad de acá.”(Profesora 31)

Si se considera esta gran contradicción entre lo expuesto por ambos actores es posible pensar que, si los docentes, en su rol de educadores, no creen que sus alumnos sean capaces de poder continuar sus estudios, y consideran que las circunstancias que los atraviesan son más determinantes que su propia motivación de estudiar, esto podría tener una influencia directa en los alumnos, condicionándolos a cumplir las expectativas que se tienen acerca ellos. Es decir, los docentes tienen una representación de sus estudiantes que influye y condiciona su práctica como educadores. A pesar de ello, la universidad reconoce a los docentes como vínculo con los estudiantes. Es decir, son ellos quienes buscan traer a sus alumnos a conocer y familiarizarse con la universidad, son ellos quienes reciben las propuestas de la universidad para articular. Son la bisagra para el futuro de sus estudiantes.

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La idea de articulación está en cuestión y la universidad debe pensar qué hacer en torno a ella. Los programas y proyectos de articulación han estado desde sus comienzos relacionados, principalmente, al trabajo con los docentes de la escuela secundaria, a las formas de adecuación de las prácticas de enseñanza y contenidos, para acercarlos a lo solicitado en el ingreso del nivel superior. Sin embargo, la estrategia de articulación que es valorada por los estudiantes es la relacionada con la difusión de información, más que aquella relacionada con la incorporación en la secundaria de competencias que serán requeridas en la universidad. Además y más allá de lo recorrido son muchos los docentes que siguen entendiendo a sus estudiantes desde una mirada de déficit y carencia operando procesos de “selección negativa” o de “cierre social”, al exhibir en sus respuestas una suerte de convicción compartida acerca de la precariedad del tránsito de los jóvenes por las aulas y del destino casi seguro de deserción o fracaso, o peor aún, la idea explícita de que *“estos chicos no son para la secundaria”* y, por consiguiente, no serían para la universidad.

Pareciera, entonces, que las estrategias de articulación tendrían que ser diferentes cuando se trabaja con los docentes y con los estudiantes.

La articulación debe ser repensada, ya no como el intento de ayudar al nivel secundario a adecuar sus contenidos en relación con la universidad, para que todos los estudiantes inicien en condiciones iguales el nivel superior, sino como el intento de acercar a los futuros alumnos a un espacio universitario emancipador (Rancière, 2002), donde puedan empezar a sentirse parte de la universidad y apropiarse de ella desde el comienzo.

Rancière (2002) propuso que la educación pensada desde un “orden explicador” configura a los alumnos como dependientes de un maestro, mientras que pensada desde un “orden emancipador” concibe que todos son capaces de comprender es decir, enuncia un posicionamiento político como principio organizador de la práctica del docente. Desde esta perspectiva se otorga un valor determinante a los alumnos en su propio proceso educativo, aceptando las particularidades y diferencias de cada uno. La articulación, pensada desde este eje, plantea como foco principal a los alumnos, reconociendo y fomentando una voluntad de aprender. Entonces, la articulación es entendida como medio para la emancipación y no como remedio para subsanar las debilidades de la formación recibida en el nivel secundario.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a todos los docentes y estudiantes que generosamente brindaron sus percepciones y opiniones durante el desarrollo de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.
Ed: Laertes, Barcelona

PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO: AS PESQUISAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO PRODUZIDAS POR DISTINTAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Caroline Baranzeli,¹

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura²

Marília Costa Morosini³

1 Doutoranda/PUCRS, Brasil - caroline.baranzeli@acad.pucrs.br

2 Mestrando/PUCRS, Brasil

3 Professora/PUCRS, Brasil

RESUMO

Os estudos sobre a temática da internacionalização estão se consolidando como uma tendência no campo da Educação nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à sua relação com o conceito globalização, que aparece de maneira significativa na construção de critérios de avaliação e aferição de qualidade das Instituições de Ensino Superior (MOROSINI, 2014). Nesse sentido, o presente trabalho busca identificar a produção acadêmica sobre a Internacionalização da Educação Superior em estudos desenvolvidos entre 2014 e 2016, a partir da produção bibliográfica de Programas de Pós-Graduação brasileiros; reconhecendo as áreas de conhecimento que produziram estes trabalhos, os referenciais metodológicos, e a concepção de internacionalização presente nestes estudos. A metodologia empregada na produção dos

dados se utiliza de princípios de Estado de Conhecimento (MOROSINI, 2015), tendo como fonte de dados, teses e dissertações disponibilizadas junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Os resultados apontam a complexidade no qual que se insere o contexto da Internacionalização da Educação Superior à luz da produção acadêmica brasileira, principalmente no que se refere aos desdobramentos dados na tratativa dos fenômenos relacionados. Um outro aspecto evidenciado é a forma como diferentes Programas de Pós-Graduação, se colocam no entendimento da temática, trazendo para o campo de estudos novas perspectivas teóricas, metodológicas e também epistemológicas.

Palavras chave: Estado do Conhecimento, Internacionalização da Educação Superior, Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os trabalhos e pesquisas na área de internacionalização tornaram-se tendência no campo de estudos da Educação Superior. Morosini (2006) afirma que a internacionalização é uma marca das relações universitárias, estando historicamente presente no âmbito da pesquisa e ampliando-se na contemporaneidade para os campos do ensino e extensão. Segundo Knight (2003), as análises que abordam esta temática são uma realidade presente há séculos em campos científicos como ciência política e relações internacionais. Desse modo, apesar de estar imbricado ao histórico destas instituições, estudos que captem a abordagem da internacionalização não são uma exclusividade do campo de estudos da Educação Superior.

O conceito de internacionalização é complexo e multifacetado, como um prisma, não sendo possível construir uma definição unívoca sobre o tema. Para Knight (2012) a internacionalização é o processo de integração das dimensões internacionais, interculturais e/ou globais aos propósitos, funções e implementações da Educação Superior. No mais, o processo de internacionalização não está focado apenas no global, tendo forte ênfase nas culturas e demandas locais.

Knight (2012) discorre que internacionalização se consolida a partir de dois pilares distintos, mas interdependentes. O primeiro, organizado a partir da perspectiva da *mobilidade*: focado nas trocas de pessoas, programas, projetos/serviços e políticas de instituições universitárias. O segundo, relacionado à perspectiva *em casa* (at home), dando ênfase à importância da internacionalização do currículo (formal e informal), ensino e aprendizagem, do acesso livre à educação, da valorização do contexto local e estudantes domésticos (aqueles que não poderão fazer a mobilidade), bem como às atividades de pesquisa e extracurriculares.

Neste sentido, o objetivo do estudo aqui apresentado busca identificar a produção acadêmica sobre a Internacionalização da Educação Superior em estudos desenvolvidos entre 2014 e 2016, a partir da produção bibliográfica de Programas de Pós-Graduação brasileiros; de forma a percebermos quais são as áreas de conhecimento privilegiadas que produziram estes trabalhos, os principais referenciais teóricos-metodológicos que se fazem presente junto a esta produção acadêmica, e pôr fim a concepção de internacionalização presente nas pesquisas científicas que compõem este levantamento. Na produção dos dados deste estudo, optamos por utilizar os princípios de Estado do Conhecimento, descritos por Morosini (2015), a fonte dados utilizada no processo de construção deste estudo na captação do material bibliográfico foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

2. PROBLEMÁTICA PROPOSTA E CONTEXTO

A internacionalização da Educação Superior não é objetivo em si, mas um meio para se alcançar as necessidades e demandas das instituições nos contextos em que estão inseridas. Desse modo, este processo não é uma finalidade, mas sim uma via para atingir as propostas ou demandas sociais exigidas às instituições dentro dos novos contextos emergentes da Educação Superior (Morosini, 2014). Destarte, um olhar interdisciplinar, que utiliza múltiplas lentes de análise e perspectivas faz-se essencial para a compreensão da complexidade do real, bem como para a busca de soluções compartilhadas e criativas na implementação da internacionalização nas instituições – evitando assim, as armadilhas presentes em uma concepção unívoca do termo e de seu processo de implementação. Assim, levando em consideração a complexidade da temática, bem como a busca por soluções compartilhadas,

este trabalho tenciona aos seguintes questionamentos: Quais áreas de conhecimento estão produzindo trabalhos voltados à temática da Internacionalização da Educação Superior? Quais os principais referenciais teóricos destas pesquisas? Quais perspectivas de internacionalização estão sendo analisadas por estes trabalhos?

3. OBJETIVO GERAL

Este estudo objetiva identificar a produção acadêmica sobre Internacionalização da Educação Superior em estudos desenvolvidos entre os anos 2014 e 2016, a partir das teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e disponibilizados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Esta identificação da produção bibliográfica destes Programas de Pós-Graduação possibilitará: o reconhecimento das áreas de conhecimento que produziram as pesquisas dentro da temática; os principais referenciais teóricos utilizados, e por fim qual a concepção de internacionalização apresentada por esses trabalhos.

4. METODOLOGIA

Como estratégia metodológica na construção deste trabalho, a fim de atingir os objetivos propostos, utilizou-se os princípios de construção de Estado de Conhecimento (Morosini, 2015) como forma de produção e análise dos dados. A construção de Estados de Conhecimento pode ser entendida como uma das maneiras de compreender o pensamento científico da comunidade de pesquisadores, focalizando os esforços na produção bibliográfica (teses, dissertações, artigos, livros, entre outras) desta mesma comunidade (Ferreira, 2002). Como coloca Morosini (2015, p. 101), a construção de Estado de Conhecimento surge como uma possibilidade na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. As pesquisas do Estado do Conhecimento são caracterizadas, de acordo com o processo de constituição e análise dos dados, de caráter histórico-bibliográfico, exploratório-investigativo (Melo, 2006, p.93) e inventariante e descritivo (Ferreira, 2002, p. 258).

A metodologia de construção de Estados de Conhecimento ainda é pouco utilizada no Brasil, como destaca Morosini e Nascimento (2017), já que ela pressupõe por parte do pesquisador um domínio do campo a ser investigado; este “domínio” pode ser traduzido como sendo a percepção do pesquisador dos paradigmas que estão imbricados no tema/temática de estudo, possíveis políticas norteadoras das produções de caráter científico/acadêmico sobre o tema, as principais redes/grupos de pesquisadores nacionais (e internacionais), bem como as fontes de publicação relevantes do tema e a construção do “caminhar científico” percorrido pelo tema ao longo do tempo.

A Construção de Estados do Conhecimento adotada por Morosini (2015) se fundamenta a partir de 3 (três) Fases Metodológicas, efetivadas a partir da construção de bibliografias: a Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, e por fim, a Bibliografia Categorizada. Cada uma dessas bibliografias possui um papel fundamental dentro do processo de construção de Estados do Conhecimento, já que ocorre um envolvimento intenso entre pesquisador e o material por ele a ser analisado, “a impregnação é condição para um trabalho criativo e original.

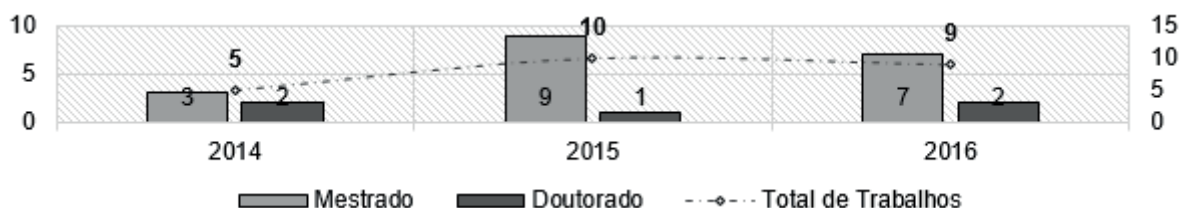
A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto organizada das novas compreensões”, como colocam Moraes e Galiazzi (2006, p. 121). Em função do objetivo do estudo aqui proposto, utilizou-se apenas 2 (duas) das 3 (três) fases metodológicas. Nesse sentido, realizou-se o levantamento da produção bibliográfica, mas não realizamos a etapa referente ao processo de categorização dos estudos neste momento, pois o foco deste trabalho

está na identificação das áreas de conhecimento que privilegiam a temática da Internacionalização da Educação Superior, seus principais referenciais teórico-metodológicos e a concepção de internacionalização presentes aos estudos que compõem o corpus de análise. Desta forma, os dados foram produzidos a partir de teses e dissertações disponibilizadas junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), utilizou-se como descritores junto a base de dados as expressões “educação superior” e “internacionalização”, na busca avançada, utilizando todos os termos em todos os campos, com recorte temporal entre os anos de 2014 e 2016.

5. RESULTADOS

A partir do processo metodológico de construção de Estados de Conhecimento descrito por Morosini (2015), iniciou-se o trabalho de análise do material bibliográfico disponibilizado junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), foram localizados 37 (trinta e sete) trabalhos, porém, ao aprofundar-se as leituras sob os mesmos, percebeu-se que alguns acabavam não se encaixando no escopo do estudo, no total o corpus de análise se constitui a partir de 24 (vinte e quatro) trabalhos. Estes estudos foram observados, inicialmente, em função do nível de aprofundamento (tese ou dissertação) e seu ano de elaboração.

Gráfico 1. Distribuição dos estudos componentes do Estado do Conhecimento da Internacionalização da Educação Superior (2014 – 2016), em relação ao tipo de bibliografia e ao ano de produção.



Em 2014, a produção acadêmica surge em um quantitativo de 5 (cinco) trabalhos, sendo destes, 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses. No ano seguinte (2015) tem-se registrado o ápice desta produção acadêmica, um total de 10 (dez) trabalhos, um aumento de 100% com relação ao ano anterior (2014), do total destes trabalhos, 9 (nove) deles referem-se a dissertações e 1 (uma) tese. No final desse triênio (2016), iniciou um declínio sutil em relação ao ano anterior, de 10 (dez) estudos (2015), passou-se para 9 (nove), destes 7 (sete) dissertações e 2 (duas) teses. De forma geral, as teses produzidas no período apresentam uma frequência em todo o período de análise (2014 - 2016), porém em menor número do que as dissertações. Já os trabalhos de mestrado acabam ganhando destaque nesse cenário, principalmente em função do seu quantitativo, dos 3(três) estudos levantados em 2014, no ano seguinte houve um aumento de 300%, com um total de 9 (nove) estudos, porém iniciou um declínio posteriormente em 2016, com um total de 7 (sete) estudos.

5.1. Internacionalização e Áreas de Conhecimento

A partir do levantamento de dados é possível confirmar a hipótese de que o campo de estudos da Internacionalização da Educação Superior não é exclusividade da área de Educação. Na tabela abaixo é possível verificar a diversidade de áreas que produzem pesquisas utilizando a referida temática. Reforça-se assim, a perspectiva de Knight (2003) de

que os trabalhos de Internacionalização da Educação Superior não pertencem a uma área de conhecimento específica, tornando-se campo profícuo para a pesquisa interdisciplinar (*quadro 1*). Bem como, confirma-se a análise presente na “The Encyclopedia of Higher Education” editada por Clark and Neave (1992) que afirma a importância da contribuição e compreensão da Educação Superior a partir de outras áreas de conhecimento.

No mais, os dados podem ser observados a partir de distintas perspectivas: Levando em consideração a divisão de áreas de conhecimento organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (que realiza o processo de avaliação dos cursos de Pós-Graduação do sistema brasileiro de Educação Superior) observa-se que a Educação é o campo que mais realiza pesquisas sobre a temática com 46% dos trabalhos, seguido pela área de Administração com 29% e Ensino com 13% das produções.

Quadro 1. Distribuição dos estudos componentes no Estado do Conhecimento da Internacionalização da Educação Superior (2014 – 2016) a partir da bibliografia disponibilizada pelo BDTD/IBICT.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO - CAPES	Nº	% ^{APR}
Programa de Pós-Graduação em Educação	EDUCAÇÃO	11	46
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional			
Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social			
Pós-Graduação em Administração	ADMINISTRAÇÃO	7	29
Pós-Graduação em Gestão Internacional			
Pós-Graduação em Administração Pública			
Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	ENSINO	3	13
Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	SOCIAIS E HUMANIDADES	2	8
Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas			
Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL	1	4
TOTAL		24	100

Todavia, o mesmo dado pode ser analisado de maneira diferente: dividindo os trabalhos entre os produzidos na área da Educação e aqueles oriundos de outras áreas de conhecimento. Observa-se, que o quantitativo da produção das distintas áreas é maior do que a do campo específico da Educação. Assim, demonstra-se a necessidade do constante diálogo entre áreas, conceitos e referenciais, tornando o trabalho de pesquisa mais complexo e satisfatório na resolução de demandas sociais e institucionais em relação aos processos e desafios da implementação da internacionalização dentro dos contextos específicos da educação.

Portanto, a temática da Internacionalização se coloca como uma forte tendência no campo dos estudos interdisciplinares, já que possui relação com os mais diversos campos de conhecimento, nos mais variados aspectos, como as políticas fomentadoras, o currículo internacionalizado, o papel das instituições, a formação de estudantes e professores no contexto da internacionalização, os saberes globais e interculturais envolvidos no processo de internacionalização, entre outros. Um aspecto interessante que se faz presente nesses estudos, é a forma como a internacionalização é colocada, majoritariamente, em relação aos países do Global-Norte, deixando em segundo plano os impactos da internacionalização dentro do contexto dos países latino-americanos e africanos (Global-Sul).

5.2. Percepções de Internacionalização e Referenciais Teóricos

A partir da leitura dos capítulos teóricos, bem como da análise da bibliografia referenciada no material analisado (teses e dissertações), foi possível construir um quadro com os principais referenciais teóricos utilizados pelas distintas áreas de conhecimento. Nesta análise, levou-se em consideração o número de citações existentes nos trabalhos, bem como a presença do mesmo autor em mais de uma área de conhecimento. No quadro 2 (abaixo), é possível observar a discriminação dos referenciais nas três áreas com maior número de trabalhos, bem como um quadro com as citações presentes nos trabalhos desconsiderando o critério de área de conhecimento.

Quadro 2. Referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos analisados a partir da bibliografia disponibilizada pelo BDTD/IBICT.

ÁREA DE CONHECIMENTO	EDUCAÇÃO		ADMINISTRAÇÃO		ENSINO		PRESENTES EM TODOS OS TRABALHOS	
	11 Trabalhos		7 Trabalhos		3 trabalhos		24 trabalhos	
AUTOR	N	% ^{APR}	N	% ^{APR}	N	% ^{APR}	N	% ^{APR}
Banco Mundial	6	10,34	0	0,00	1	11,11	9	7,63
Boaventura de Souza Santos	2	3,45	0	0,00	0	0,00	8	6,78
CAPES	2	3,45	5	17,86	3	33,33	12	10,17
Hans De Wit	7	12,07	4	14,29	0	0,00	12	10,17
Jane Knight	8	13,79	5	17,86	2	22,22	18	15,25
Marília Costa Morosini	9	15,52	3	10,71	1	11,11	16	13,56
OCDE	1	1,72	3	10,71	0	0,00	5	4,24
Phillip Altbach	8	13,79	1	3,57	0	0,00	11	9,32
UNESCO	9	15,52	2	7,14	1	11,11	14	11,86
José Dias Sobrinho	4	6,90	2	7,14	0	0,00	7	5,93
Manoelita Lima Correia	2	3,45	3	10,71	1	11,11	6	5,08
TOTAL	58	100	28	100	9	100	118	100

É possível observar que a fundamentação teórica na área de educação está embasada em artigos de autores nacionais e internacionais. Os três mais citados nos trabalhos são: Marília Costa Morosini, Jane Knight e Philip Altbach. Destaca-se a forte presença de documentos norteadores de políticas de órgãos internacionais e nacionais, como por exemplo, documentos da UNESCO que foram citados em 9 (nove) trabalhos distintos. Essa característica torna-se presente, pois como afirma Morosini, Corte and Guilherme (2017), nas últimas décadas as organizações internacionais enfatizam em seus documentos a importância do desenvolvimento global, sua relação com o local e de competências interculturais entre os cidadãos, impactando assim, diretamente nas políticas e instituições de Educação Superior.

Observa-se que a área da Administração utiliza com maior ênfase os documentos internacionais e nacionais reguladores da internacionalização em suas referências. Enquanto é possível encontrar uma citação da OCDE na área da Educação, encontram-se 3 (três) citações na área da administração. O mesmo ocorre no que diz respeito a citações norteadoras de

internacionalização da CAPES. Em compensação, no que diz respeito à UNESCO vemos as 9 (nove) citações na área Educação caírem para dois no campo da Administração. Todavia, também é possível afirmar que autores considerados importantes na área da Educação também são utilizados nos trabalhos da Administração: Jane Knight, Hans de Witt e Marília Costa Morosini aparecem entre os autores mais citados.

Em relação à análise do conceito de internacionalização, destaca-se o enfoque da perspectiva da internacionalização a partir da noção de mobilidade, 11 (onze), ou seja 46% dos 24 (vinte e quatro) trabalhos analisados são referentes à política do Ciências sem Fronteiras. No mais, 08 (oito) trabalhos trazem o nome do programa em seus títulos. Confirma-se assim, a perspectiva também já apresentada por Morosini *et al.*, (2017), que afirma que a região Sul tem a tendência de compreender a internacionalização a partir da concepção da mobilidade de indivíduos. Acredita-se que tal característica seja resultado do próprio processo de internacionalização que a região vive, bem como o aumento de pesquisas sobre a temática seja uma tendência em função das análises da constituição, organização e impactos das políticas brasileiras de mobilidade acadêmica, como o próprio Ciências sem Fronteiras.

6. CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

A metodologia de construção de Estados do Conhecimento acaba adotando diferentes contornos, a luz da perspectiva de estudo adotada pelo pesquisador, o estado do Conhecimento é mutável, se efetiva em um tempo e em um contexto específico. Pensar nos processos onde se inserem a Internacionalização da Educação Superior, nesta perspectiva, é reconhecer a caminhada teórica de outros pesquisadores no desenvolvimento das pesquisas sobre esta temática. A produção acadêmica – dentro do período analisado – teve seu ápice em 2015, onde contabilizava 10 (dez) trabalhos, sendo que destes, 9 (nove) referiam-se a pesquisas de mestrado, e se observamos a distribuição da produção acadêmica no período deste estudo (*gráfico 1*), percebemos que a temática da Internacionalização da Educação Superior, se efetivava em maior número frente a dissertações do que teses de doutoramento.

No que se refere as áreas de conhecimento que se apresentam na tentativa de compreender os fenômenos que se relacionam com a temática da Internacionalização da Educação Superior, percebemos que diferentes campos do saber estão presentes, a luz dos Programas de Pós-Graduação que representam, como por exemplo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e o Programa Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Os dados demonstram que por mais que a temática seja desenvolvida majoritariamente pela área da Educação (46% de todos os trabalhos), outras áreas acabam por utilizar referenciais do campo e (re)significá-los, muitas vezes, a partir de uma transposição para seu campo de saber/atuação.

As percepções sobre a Internacionalização da Educação Superior, relacionam-se diretamente com o conceito adotado para o seu entendimento, de forma imbricada com alguns referenciais teóricos adotados pelos pesquisadores no desenvolvimento de seus estudos. De forma geral, identificamos a presença marcante de alguns referenciais/conceitos nos trabalhos que compõem este estudo, ou seja, a perspectiva balizadora dos trabalhos acaba tendo como fonte os entendimentos sobre a temática de Jane Knight, Marília Costa Morosini e Hans De Wit, além de conceitos balizados por entidades institucionais, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO e do Banco Mundial.

Este estudo se coloca como um primeiro movimento na tentativa de compreender a forma como a Internacionalização da Educação Superior se consubstancia frente a produção acadêmica recente (2014 – 2016) de Programas de Pós-Graduação Brasileiros, acreditamos ainda que muito trabalho a de ser feito no alcance deste objetivo. De qualquer forma, este estudo possibilitou uma aproximação, uma cartografia inicial dos diversos campos de estudo no qual a temática se relaciona. A próxima etapa deste estudo consiste na continuidade do processo de construção do Estado do Conhecimento, que iniciamos aqui, no que se refere a construção da Bibliografia Categorizada, o momento no qual todos os trabalhos que compõem nosso corpus de análise serão reagrupados e posteriormente categorizados, a fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre o campo, para além do quantitativo.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de registrar nosso agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão das bolsas de estudo do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/BRASIL).

BIBLIOGRAFÍA

Clark, B. R., & Neave, G. (1992) *The encyclopedia of higher education*. (Vol. 2) Oxford: Pergamon Press.

Ferreira, N. S. de. A. (2002). As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, 257-272.

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.

Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks In the Internationalization of Higher Education. In: D. Deardoff., H. De Wit., & J. Heyl. (Eds) *Handbook of International Higher Education*. California: Sage Publishers.

Melo, M. V. (2006). *Três décadas de Pesquisa em Educação Matemática na Unicamp: Um Estudo Histórico a partir de Teses e Dissertações*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, Brasil.

Moraes, R., & Galiazzi, M. do. C. (2006). Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, 117-128.

Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, n. 28, p. 107-124.

Morosini, M. C. (2014). Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. *Avaliação*, v. 19, n. 2, 385-405.

Morosini, M. C. (2015). Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação*, v. 40, n. 1, 101-116.

Morosini, M., Corte, M., & Guilherme, A. (2017). Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. *Creative Education*, 08(01), 95-113. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81008>

Morosini, M. C., & Nascimento, L. M. (2017). Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A Produção Recente em Teses e Dissertações. *Educação em Revista*, v. 1, n. 33, p. 1-27.

A visão de docentes universitários brasileiros sobre a internacionalização da Educação Superior

Educación superior, política y sociedad

Pricila Kohls dos Santos¹

Marília Costa Morosini²

1 PUCRS, Brasil, pricila.kohls@gmail.com

2 PUCRS, Brasil

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar como docentes universitários brasileiros compreendem a internacionalização da educação superior em termos de conceito, características e desafios. A metodologia adotada é qualitativa, sendo que a coleta dos dados foi realizada por meio de questionário com docentes da Educação Superior do Brasil. O instrumento de coleta de dados está constituído por perguntas fechadas e abertas, obedecem às grandes categorizações: conceito, características e desafios, além de dados sociodemográficos. Os desafios à internacionalização foram destacados em três perspectivas: nacional, institucional e pessoal. A institucional foi a predominante citando: necessidade de conhecimento e transparência, comunicação entre as pessoas envolvidas no processo; elaboração projetos; realização de parcerias com outras instituições e também a necessidade de capacitação do docente. Na perspectiva pessoal, foi destacado o papel do professor e a necessidade de investir no desenvolvimento profissional docente; oportunizar o trabalho sobre questões mundiais; estar aberto

e ter disponibilidade de tempo para buscar informações acadêmicas relevantes decorrentes de processos de internacionalização; relacionar a realidade educacional com as culturas de países desenvolvidos; proporcionar momentos de conhecimento e troca com intercambistas, apontando para um mundo que já está globalizado, entre outros aspectos. Nesse sentido, as considerações finais nos levam a internacionalização da Educação superior num contexto de ensino em classes culturalmente diversas e que destaca a importância de iniciativas nacionais, institucionais e fatores pessoais. O importante é sair da zona de conforto, é engajar-se no aprendizado do aluno, diverso, cada vez mais a realidade dos países emergentes, no caso em estudo. Focando no estudante como aprendiz, com respeito a diversidade, providenciando contextos e informações específicas, possibilitando o entendimento e o engajamento intercultural, respondendo as evidências e preparando estudantes para a vida num mundo globalizado.

Palabras clave: Educação Superior, Internacionalização da Educação Superior, Docente, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre internacionalização da educação superior no Brasil é restrita, diferente de outros países, tais como os europeus e norte-americanos. A internacionalização universitária apresenta diferentes conceituações, uma das mais difundidas é a de Knight (2004) que compreende a internacionalização como qualquer atividade (teórico-prática) sistemática que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. Enfim, a literatura sobre internacionalização da educação superior vem crescendo e deslocando-se da necessidade da internacionalização para a discussão do conceito e estratégias de internacionalização e para a constituição do cidadão global (Clifford, 2014).

A esse respeito Morosini (2017) afirma que o cidadão global pode ser considerado por indivíduos que pertencem a uma humanidade comum, promovendo a “visão global” que aproxima o local e o mundial, o nacional e o internacional.

As instituições de educação superior têm enfrentado desafios inerentes ao Século XXI, sendo estes de cunho econômico, social e educativo. Diversas correntes educacionais deste século preconizam a universidade com a responsabilidade da formação do cidadão global sinalizada pela competência global. Entende-se por Competência global a busca pela compreensão de normas e expectativas culturais dos outros, aproveitando esse conhecimento para interagir, comunicar e trabalhar em diferentes contextos e reconhecer as próprias limitações e habilidades para participar de encontros interculturais. (Morais e Ogden, 2010).

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No contexto brasileiro, a internacionalização da educação superior ganha destaque, mais fortemente, na última década, com os investimentos governamentais e também a partir das exigências quando da avaliação dos programas de pós-graduação do país, sendo realizadas em grande medida pela mobilidade acadêmica. Via de regra a internacionalização é vista na perspectiva do global norte, com a participação de estudantes em programas de intercâmbio para os países do Norte (em geral Estados Unidos e Europa).

Robertson (2012) identifica duas perspectivas de internacionalização da educação superior: a simbólica e a transformativa. A simbólica é a internacionalização que pode existir em instituições onde as partes interessadas reconhecem e são motivadas, principalmente, por aspectos econômicos e competitivos. Essas instituições mantêm os seus programas, visando à atração de estudantes estrangeiros e investigadores de elite. A internacionalização transformativa caracteriza instituições onde as preocupações internacionais são visíveis e estão incorporadas na rotina do pensar e fazer (em questões de política e de gestão), no recrutamento de funcionários e estudantes, na elaboração de currículos e programas.

Marginson (2014) complementa dizendo que a educação internacional “é a chave para breicar, de forma decisiva, o etnocentrismo.” (p.18). O autor ainda destaca que a internacionalização pode estar voltada para um processo de autoformação do estudante, o qual potencializa a sua autonomia (Zabalza, 2015) e/ou para um processo de ajustamento do estudante estrangeiro aos requerimentos locais, que se constitui no paradigma dominante atualmente das pesquisas sobre educação internacional. O paradigma do ajustamento se enquadra na compreensão da superioridade cultural, enquanto que o paradigma da capacidade da autoformação humana se enquadra no contexto da pluralidade cultural.

Diversos autores apontam a importância de atores no processo de internacionalização da

educação superior. Entre esses Leask (2013) destaca o professor e sua atuação na internacionalização do currículo. A este respeito Cornish (2015), apresenta algumas boas práticas, a saber: conhecimento e compreensão de pesquisas de como o estudante aprende e as implicações para o ensino e das estratégias de diferentes formas de ensino para atendimento das necessidades específicas de aprendizagem; plano de ensino sequencial tendo como suporte o conhecimento das maneiras de aprender do estudante, do conteúdo e de suas estratégias; e estratégias para apoiar a participação e o engajamento de estudantes em atividades de classe.

Enfim, a literatura sobre internacionalização da Educação superior vem crescendo e deslocando-se do viés da necessidade da internacionalização, para a discussão do conceito e estratégias de internacionalização, e, também, para a constituição do cidadão global. (Clifford, 2014).

3. OBJETIVO

O presente estudo tem por objetivo analisar como docentes universitários brasileiros configuram a internacionalização da educação superior em termos de conceito, características e desafios.

4. METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo proposto, o presente estudo, de caráter qualitativo, fez uso do questionário para coleta de dados. Num estudo qualitativo, pretende-se, com apoio de autores como Brandão (2003, p. 18), encaminhar uma abordagem que contemple um “fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana, levada a efeito por meio da ciência”.

O questionário, dado que responde a um método hipotético dedutivo, pressupõe a existência de um conjunto de variáveis conhecidas a priori que traduzidas em indicadores podem medir, conhecer sua distribuição em uma dada população. Assim, foi aplicado um questionário, pré-testado, com perguntas abertas e fechadas à docentes da educação superior acerca da sua percepção sobre a internacionalização da educação superior. Tal questionário teve por objetivo identificar a concepção dos docentes sobre a formação para a cidadania global levando em consideração a internacionalização da educação superior, bem como suas características e desafios. O mesmo foi aplicado online, através da plataforma Qualtrics¹, entre os meses de dezembro de 2016 e abril de 2017. Salientamos que esta plataforma permite a identificação através do endereço IP (*Internet Protocol*) da conexão, o que inibe a possibilidade de um mesmo participante responder ao questionário mais de uma vez. Salientamos que esta investigação levou em consideração os procedimentos éticos na pesquisa estando a mesma inserida no âmbito do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES). Participaram da pesquisa por meio de questionário 123 docentes, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, item obrigatório para participação da pesquisa.

¹ Serviço de organização e coleta de dados para pesquisa via web, que possibilita criar e responder questionários para posterior análise estatística (<http://www.qualtrics.com/>).

5. RESULTADOS

Ao analisar a questão referente ao entendimento sobre o que é internacionalização e como a mesma pode ser realizada para a formação para a cidadania global, encontramos informações que perpassam pela abertura à diferentes realidades, o currículo multicultural, experiências interculturais, pesquisa em colaboração internacional, presença de temas globais em sala de aula, ações formativas ao longo do curso, preparação do corpo docente, estudo de autores internacionais, conhecimento dos diferentes sistemas de ensino superior e convênios estabelecidos. Nesse sentido, apresentamos os dados analisados a partir da contextualização da amostra e da internacionalização da educação superior na visão dos docentes participantes desta investigação.

5.1. Caracterização da amostra

Dos participantes da pesquisa, todos possuem formação em nível de graduação ou superior, sendo que do total da amostra 78,6% são do gênero feminino e 26,3% do gênero masculino. Todos os docentes têm mais de 30 anos e 44% tem acima de 50 anos. Em sua maioria atuam em cursos das áreas das Humanas e tem uma larga experiência em docência: 83% mais de 10 anos e 50 % mais de 15 anos e 94% com formação pedagógica. Todos os docentes são pós-graduados: 61% mestrado, 11% doutorado e 28% com pós-doutorado, e 61% já teve experiência acadêmica internacional. O Gráfico 1 apresenta a distribuição de idades dos docentes participantes da investigação em relação a sua formação acadêmica.

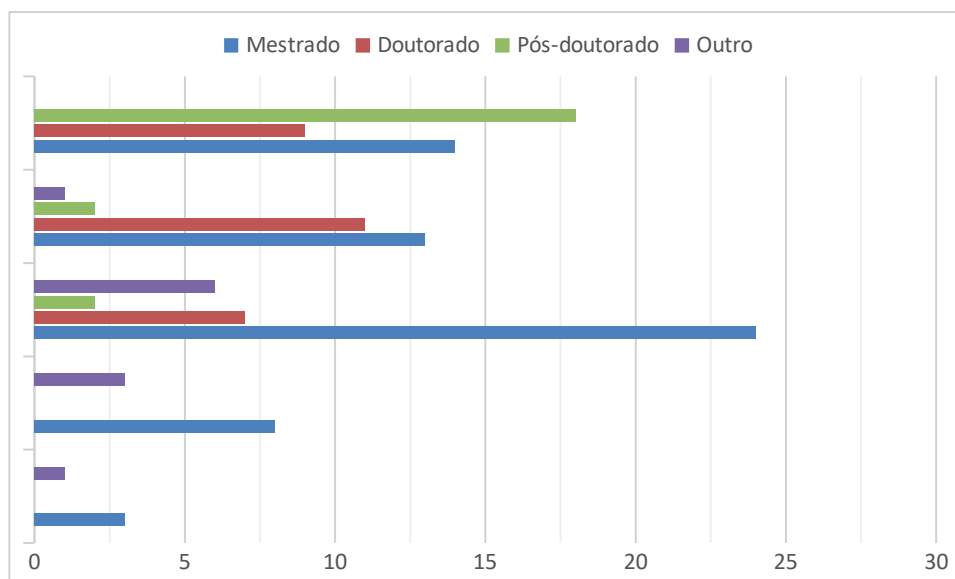


Gráfico 1: Distribuição da faixa etária e formação acadêmica

Como pode ser visto no Gráfico 1, a maior concentração de respondentes está na faixa etária dos 30 a 39 anos e com formação acadêmica em nível de mestrado, seguido de participantes com formação em nível de pós-doutorado e idades de 50 anos ou mais. Do total dos participantes, 3,28% tem idades entre 18 a 24 anos, 9,02% dos participantes tem idades entre 25 a 29 anos, 31,97% de 30 a 39 anos, 22,13% de 40 a 49 anos e 33,61% participantes estão na faixa etária de mais de 30 anos. Com relação a formação, 50,82% possuem mestrado, 22,13% doutorado, 18,03% pós-doutorado e 9,02% outro nível de formação acadêmica. Podemos perceber que a amostra é composta por docentes experientes e iniciantes.

5.2. A internacionalização na visão dos docentes

O conceito acerca da internacionalização segue em construção, para alguns dos docentes brasileiros este é um tema novo e as vezes abordado com certa estranheza. Ao serem questionados sobre o seu entendimento sobre Internacionalização da Educação Superior, os docentes elencaram por ordem de relevância, dentre as opções apresentadas, as que mais se aproximam de sua compreensão sobre o tema. Dos respondentes, 51% elenca como mais relevante a Mobilidade/Intercâmbio; 28% destaca a Pesquisa em colaboração internacional; 14% o Currículo internacional; 5% Exp. Docente Internacional e 2% outros. Tal informação pode ser melhor visualizada no Gráfico 2.

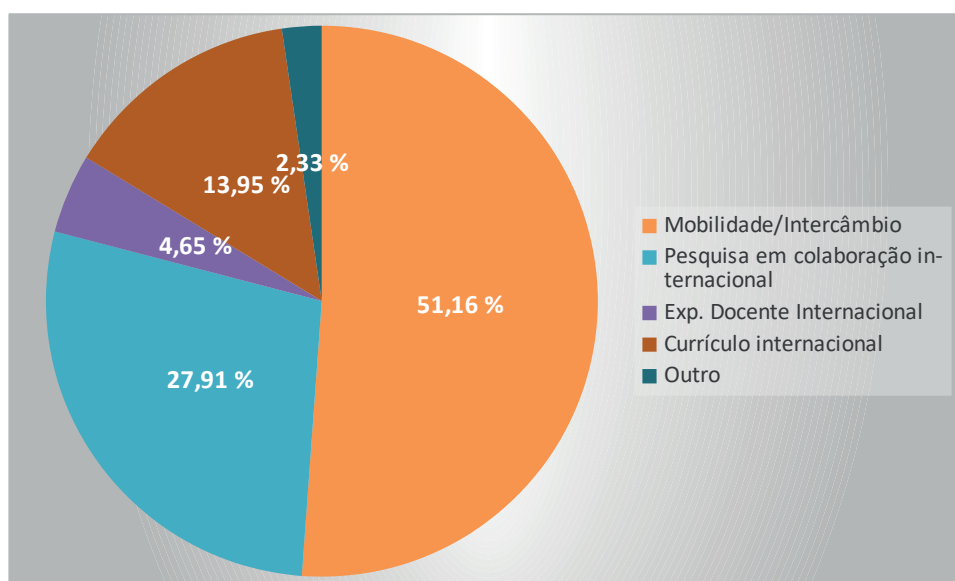


Gráfico 2: Entendimento sobre internacionalização

A complexidade do conceito de internacionalização é privilegiada, em 55% das respostas, sendo que a noção de mobilidade estudantil e docente foi a dominante e apenas 16% apontou que o conceito de internacionalização está relacionado a um currículo internacional. Alguns docentes desenvolvem uma ideia mais ampla desse processo. “*Entendo que a internacionalização da Educação Superior passa por todas estas modalidades, desde o intercâmbio, a própria pesquisa colaborativa como a experiência internacional.*” (Participante 11)

Aprendemos, das respostas dos participantes, que internacionalização simbólica foi a predominante: 67% dos docentes nunca realizaram nenhuma experiência acadêmica internacional no currículo em que atuam. Constata-se também que dos docentes que afirmam já terem realizado alguma experiência, algumas não estão diretamente relacionadas ao currículo ou às práticas em sala de aula e sim, e novamente, com mobilidade e/ou intercâmbio, como relatado pelo Participante 24 ao afirmar que participou de atividades de internacionalização “*Recebendo pessoas de outros países, organizando uma rotina de atividades para o conhecimento cultural e científico*”. Sendo que outro participante relata que a internacionalização pode ser “*Coordenar a mobilidade acadêmica do curso e receber professores internacionais*” (Participante 9) ou ainda “*Mobilidade acadêmica IN e OUT de alunos, pesquisas com instituições internacionais, sediar eventos internacionais*”. (Participante

16).

Sendo que alguns docentes desenvolvem uma ideia mais ampla desse processo, tal como apontado neste argumento *“Entendo que a internacionalização da Educação Superior passa por todas estas modalidades, desde o intercâmbio, a própria pesquisa colaborativa como a experiência internacional.”* (Participante 3)

Sendo que, alguns dos resultados apontam que os participantes consideram o professor como muito relevante para a internacionalização (61%) e 83% como relevante e/ou muito relevante. Destacam também o suporte acadêmico e os estudantes como relevantes para o processo da internacionalização.

Os desafios à internacionalização foram destacados em três perspectivas: nacional, institucional e pessoal. A institucional foi a predominante citando: necessidade de conhecimento e transparência, comunicação entre as pessoas envolvidas no processo; elaboração projetos; realização de parcerias com outras instituições e também a necessidade de capacitação do docente. Na perspectiva pessoal, foi destacado o papel do professor e que o mesmo necessita investir no seu próprio desenvolvimento; oportunizar o trabalho sobre questões mundiais; estar aberto e ter disponibilidade de tempo para buscar informações acadêmicas relevantes que venham de processos de internacionalização; relacionar a realidade educacional com as culturas de países desenvolvidos; proporcionar momentos de conhecimento e troca com aqueles que já passaram pelo processo de internacionalização, apontando para um mundo que já está globalizado, entre outros aspectos.

Ao abordamos a temática da internacionalização, nos deparamos também com a constituição de um cidadão global ou globalizado, neste sentido, ao serem questionados sobre tal aspecto inerente da internacionalização, os docentes apresentam diferentes entendimento sobre esta questão.

Considero que um cidadão global deve ter a preocupação com o desenvolvimento sustentável, a defesa pelo meio ambiente, o respeito a diversidade humana e aos direitos humanos, o sentimento de responsabilidade para com a coletividade e o compromisso com a viabilidade de sociedade mais equitativa e sustentável. (Participante 32)

Uma das características do cidadão global é ser aquele que percebe as inter-relações entre o local e o global, pensa globalmente para trazer soluções para necessidades local. Consegue compartilhar ideias e trabalhar colaborativamente, não aceita tudo que lhe é apresentado, pois trabalha a partir do pensamento crítico e do olhar para o outro e com o outro. (Participante 29)

Ao analisar a questão referente ao entendimento sobre o que é internacionalização do currículo e como a mesma pode ser realizada à formação para a cidadania global, encontramos informações que perpassam pela abertura à diferentes realidades, o currículo multicultural, experiências interculturais, pesquisa em colaboração internacional, presença de temas globais em sala de aula, ações formativas ao longo do curso, preparação do corpo docente, estudo de autores internacionais, conhecimento dos diferentes sistemas de ensino superior e convênios estabelecidos. Trazemos a fala de um dos participantes da pesquisa quando diz que a formação para a cidadania global seria a formação de *“um cidadão com capacidade de compreender o mundo dentro de suas especificidades, quais sejam, cultura, economia, política e sociedade”* (Participante 46). Ao passo que um dos participantes, em sua fala, se diz contrário a este movimento. *“Não concordo que deva ser realizada. A ideia de um cidadão global está na contramão da valorização das diferenças locais, regionais, nacionais, pois é orientada para*

globalização e padronização de saberes” (Participante 4).

Destacamos nesta fala o desafio inerente neste processo de formação, pois sendo o professor um ator fundamental para o desenvolvimento da cidadania global, necessária é a preparação e a formação deste profissional para atuar com este intuito. Sendo que da fala de um outro participante ressaltamos a que diz que

“O papel do professor é de extrema relevância, pois é através do seu interesse em participar de processos de internacionalização que ele poderá contribuir para o seu crescimento e para o interesse e o aprendizado dos alunos nesse contexto. Todos os estudantes viverão em um mundo globalizado, como profissionais e cidadãos, e isso representa uma lógica comum para a internacionalização.” (Participante 54)

Já um outro participante vê o professor

“Como articulador desse processo; como alguém que tem a responsabilidade de contribuir na [re]articulação e dinamização curricular dos cursos que atua (graduação e pós), assim como estabelecer redes de produção e interlocução educação básica e superior, nacional e internacional...” (Participante 10)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais nos levam a internacionalização da Educação superior num contexto de ensino em classes culturalmente diversas e que destaca a importância de fatores nacionais, institucionais e pessoais. O importante é sair da zona de conforto, é engajar-se no aprendizado do aluno diverso, realidade dos países emergentes. As evidências nos levam a propor que a docência universitária tenha como foco o estudante como aprendiz, com respeito a diversidade, providenciando contextos e informações específicas, possibilitando o entendimento e o engajamento intercultural, respondendo as evidências e preparando estudantes para a vida num mundo globalizado (Leask, 2013). Ainda assim se faz necessária uma formação docente que considere a internacionalização para além da mobilidade acadêmica, para poder, assim, trabalhar a formação dos estudantes em uma perspectiva global, também, desde a própria instituição a qual estão vinculados. Entendemos que a instituição e os incentivos governamentais são importantes para o desenvolvimento da internacionalização, mas, como sinalizado por alguns participantes, o professor pode auxiliar na promoção de contextos internacionalizados a partir de ações vinculadas a sua sala de aula, promovendo redes de pesquisa e a articulação de temáticas nacionais e internacionais.

BIBLIOGRAFIA

- Brandão, C. R. (2003) *A pergunta à várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.
- Clifford, V. (2013). Transformative Learning Through Internationalization of the Curriculum in Higher Education. *Journal of Transformative Education* 01/2014; 13(1):46-64. DOI: 10.1177/1541344614560909

- Cornish, I. (2015) The Challenge of Developing reflective practitioners. In: Engers, Morosini, Felicetti. *Higher Education and Learning*. Porto Alegre: EdPUCRS. 241 – 252.
- Knight, J. (2004). An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In: DE WIT, Hans et al. Internationalization of Higher Education in *Latin America: The International Dimension*. Washington: World Bank.
- Leask, B. (2013) Internationalizing the curriculum in the disciplines: imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*. 17(2), p. 103-118.
- Morais, D. B.; Ogden, A. C. (2011) Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, v. 15, n. 5, p. 445-466.
- Morosini, M. C. (2017) Cidadão Global. In: Stella Ceciclia Duarte Segenreich. (Org.). *Organização Institucional e Acadêmica na expansão da educação superior: Glossário*. 1ed. Rio de Janeiro: Publit, 2017.
- Marginson, S. (2014) Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 1, p. 6-22.
- Zabalza, M. B. (2015). Innovaciones didácticas para la nueva universidad del S. XXI. In Engers, M. E. A.; Morosini, M. C.; Felicetti, V. L. (Orgs). *Educação Superior e Aprendizagem*. Porto Alegre: EdiPucrs

Tendencias de la educación superior en Argentina y en América Latina

EJE TEMÁTICO: Educación superior, política y sociedad

Adolfo R. Medalla Araya¹

¹ Coordinador de programas y proyectos en las universidades de Cuyo y Lanús Argentina, estudiante de doctorado en política y gestión de la educación superior en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, adolfo.medalla@gmail.com, amedalla@uncu.edu.a, amaraya@unla.edu.ar. 7

RESUMEN

El futuro de la Universidad Latinoamericana y Argentina es el tema que aborda nuestro trabajo. A partir de la producción de numerosos expertos y de la información de bases de datos, realizamos un análisis prospectivo los grandes procesos de transformación que vive esta institución.

Existe una amplia discusión sobre el futuro de la universidad en la región, con algunas categorías equivalentes, aunque no siempre se abordan los mismos niveles de análisis o unidades de observación.

Expondremos una sistematización de la producción teórica de los principales especialistas en la materia, así como también de informes de organizaciones nacionales e internacionales.

Finalmente proponemos una clasificación y una jerarquización de los fenómenos analizados en macro-tendencias, a saber:

Las tendencias identificadas por los autores han sido clasificadas y jerarquizadas por nosotros en cuatro macro tendencias, a saber: I) la expansión y aumento de la

complejidad de la necesidad de educación superior; II) la diversificación y diferenciación del sistema de educación superior, III) la mayor participación del conocimiento en los procesos de agregación de valor y; IV) la internacionalización: confrontación entre los procesos de globalización e integración de la educación superior.

En esta ponencia actualizamos y desarrollamos la primera de ellas, compuesta de las siguientes tendencias:

Expansión cuantitativa de la necesidad de educación superior: 1) Sostenimiento de las asimetrías de cobertura entre los sistemas nacionales, 2) Desaceleración regional y disminución focalizada del proceso de mercantilización, 3) Cambios en el perfil de los demandantes de educación superior: creciente feminización, incorporación de minorías y de sectores de bajos ingresos, aumento del número de estudiantes extranjeros, solicitantes de educación permanente. 4) Mantenimiento de las desigualdades en el acceso a la educación superior.

Palabras clave: Palabra_1, Palabra_2, Palabra_3

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Latinoamericana se ha convertido en un actor central en los procesos de desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales, tal como lo reconociera la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en el año 2008 en Cartagena de Indias.

En este contexto, nos interesa promover la discusión sobre cuál es el futuro de la Universidad Latinoamericana, y si esta institución podrá o no cumplir con los desafíos que imponen los grandes procesos de transformación que vive el planeta.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La producción existente es abundante, pero las tendencias identificadas por estos autores carecen de una síntesis compartida. Es una discusión abierta con algunas categorías equivalentes, aunque no siempre se abordan los mismos niveles de análisis o unidades de observación.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo es exponer una sistematización de las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, de la producción teórica, a partir de una recopilación de bibliografía producida por los especialistas en la materia, así como también de informes de diferentes organizaciones nacionales e internacionales.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta sistematización, se comenzó con una revisión bibliográfica de distintos informes, libros, y documentos de trabajos, para posteriormente sistematizar esta información en dimensiones, variables e indicadores que permitieron constatar las tendencias internacionales de educación superior. Algunas de las tendencias sistematizadas, fueron presentadas y discutidas por nosotros con algunos de sus autores (Brunner, Pérez Lindo, Mollis).

También se consultaron diversas fuentes estadísticas, entre las que podemos destacar: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (UNESCO/IECSALC); Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL); informe "Education at The Glance", Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2011; anuarios estadísticos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE); sitio web de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entre otros.

5. RESULTADOS

El estudio de las tendencias de la educación superior en el mundo y en Latinoamérica se ha constituido en un sub-campo muy prolífico en cuanto a producción bibliográfica sobre la educación superior.

En base a una recopilación de bibliografía de especialistas y a la sistematización de sus aportes en la materia, así como también de informes de diferentes organizaciones nacionales e internacionales, hemos extraído algunas tendencias que permiten describir y caracterizar la mercantilización y privatización.

5.1 Macrotendencia: Expansión y complejización de la necesidad de educación superior.

La expansión de la necesidad de educación superior es la tendencia que con mayor nitidez afecta a los sistemas de educación superior en el mundo. En nuestro caso preferimos referirnos a la necesidad y no a la demanda, como afirmó Juan Carlos Tedesco: "...es necesario distinguir demandas de necesidades, ya que son dos cosas distintas. Algunas necesidades pueden ser expresadas como demandas, pero puede haber necesidades que no lleguen a ser expresadas de esta manera y, nosotros tenemos la obligación de postularlas..." (Tedesco, 2010:13). Aunque cada vez es mayor cantidad de personas solicitan acceder a estudios superiores, es sólo una porción del número que requiere de estos estudios sin lograr expresarlo como demanda.

Las causas de este incremento son múltiples, tales como el "... sacrificio de renta de los hogares, del reciente incremento de los presupuestos públicos para educación, del establecimiento de distintas limitaciones y restricciones al ingreso a las universidades públicas, de la expansión de la educación privada, de fuertes cambios demográfico y sociales, y de la transformación del rol del saber en las sociedades del conocimiento" (Rama, 2007:74).

A su vez, agrega Rama (Rama, 2007), esta tendencia estaría señalando cambios en el perfil social del estudiantado que se expresa por una creciente feminización de la matrícula; incorporación de minorías y de sectores de bajos ingresos; aumento del número de estudiantes extranjeros; solicitantes de educación permanente, entre otros.

5.1.1 Expansión cuantitativa de la necesidad de educación superior

Dado que esta tendencia se encuentra bien documentada a lo largo de las décadas, nos limitaremos a resaltar algunos datos interesantes de los últimos 10 años, por razones de brevedad remitimos a las bases de datos de estadísticas educativas de UNESCO desde donde extrajimos datos para construir la siguiente información.

Tasa bruta de matriculación de educación terciaria, ambos sexos (porcentaje), según regiones de los objetivos de desarrollo del milenio.

Región/País	Año	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	C.A.
Mundo		24	25	26	27	28	29	31	32	33	35	36	11,4
Países desarrollados		67	68	69	70	72	74	76	76	75	75	74	7,4
Países en desarrollo		17	18	19	20	21	22	24	26	27	29	30	13,0
Latinoamérica y Caribe		31	33	35	38	40	41	43	44	44	46	47	15,7
Argentina		64	67	66	68	71	74	77	79	80	83	(.)	29,7

Referencias: C.A.= Crecimiento acumulado. (.) = sin datos disponibles

Fuente: elaboración propia en base a datos de Instituto de Estadística Educativas de UNESCO

A nivel mundial la tasa bruta de matriculación universitaria creció 11,4% y el porcentaje fue mayor en países en desarrollo 13%, respecto de los países desarrollados 7,4%. Sin embargo esto no implica la reducción de una brecha donde los países desarrollados duplican a los países en vías de desarrollo con el 74%, salvo el caso particular de algunos países.

En este contexto, América Latina y el Caribe se encuentran a penas por encima del promedio de los países en desarrollo con 15,7%, compuesto por una gran heterogeneidad de realidades nacionales.

En Argentina, según Pérez Lindo (2011), la explosión de la demanda educativa superior está vinculada a la expansión institucional que, entre otras cosas, implica la apertura de más universidades e institutos. Otra respuesta, agrega, es el desarrollo de ofertas a distancia o vir-

tuales. Aumentan las titulaciones cortas y un cambio en el perfil del demandante (creciente feminización, incorporación de minorías y de sectores de bajos ingresos, aumento del número de estudiantes extranjeros).

A nivel nacional, la universalización fue impulsada en los años '80 por el sistema público hasta mediados de los '90, cuando la mercantilización se escalera con la desregulación y liberalización. Luego de un crecimiento de la matrícula universitaria estatal durante la crisis de 2001, a partir de 2004 se produjo un estancamiento y un crecimiento alto y sostenido de la matrícula universitaria privada y de los institutos de educación superior públicos y privados.

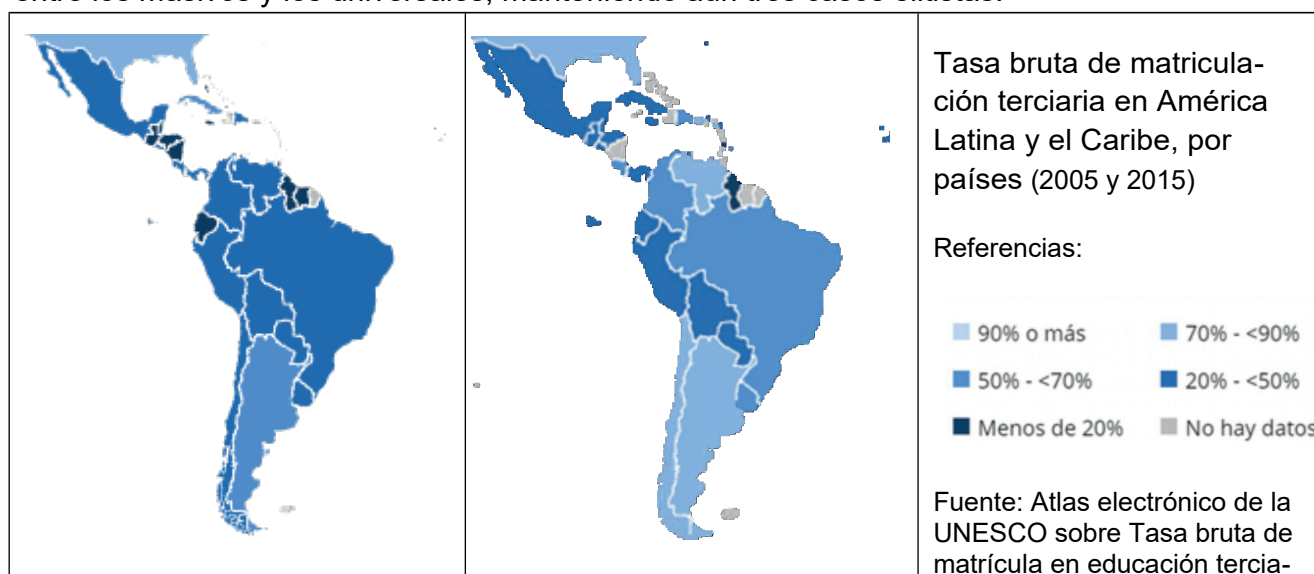
Esta fuerte tendencia sólo está dando signos de revertirse en los últimos dos años, cuando empezaron a obtenerse datos de las nuevas Universidades del Bicentenario, 15 instituciones que se fundaron entre los años 2007 y 2015. A poco de creadas y con su propuesta académica en desarrollo es posible observar que entre 2009 y 2014 “mientras la población estudiantil universitaria del país creció a una tasa promedio anual del 2,27%, las Universidades del Bicentenario registraron las tasas más altas de todo sistema. En promedio crecieron anualmente el 66%, con casos que van de Avellaneda 196% a Chaco Austral con 20%” (Doulian, N. y Medalla Araya, 2017).

5.1.2 Sostenimiento de las asimetrías de cobertura entre los sistemas nacionales

En la región, se encuentran dos de los diez países del mundo que más crecieron en la década: en el segundo lugar mundial está Venezuela con 44,6 puntos de aumento (42% en 2004 al 86% en 2011) y Chile en el décimo puesto mundial que creció 30 puntos (36,6% en 2005 a 88% en 2014). También fue significativo el crecimiento de Brasil y Colombia que crecieron 32,5 puntos (2005-2015) y ocupan puestos 19 y 20 de los países del mundo con mayor crecimiento. En el puesto 23 del mundo, Argentina registró un crecimiento de 29,7 puntos (de 64% a 83%).

En el otro extremo se encuentran también países con el menor crecimiento mundial: México creció 7 puntos (23% a 30%) y El Salvador 6 puntos de (23% a 29%).

Tomando la clasificación de los sistemas nacionales según su grado de cobertura, postulada por Martin Trow en 1973 (López Segrera, 2007:31), de sistemas nacionales elitistas, masivos y universales, podemos ver que los sistemas de los países latinoamericanos¹ se distribuyen entre los masivos y los universales, manteniendo aun tres casos elitistas.



¹ Elitista: Aruba, Surinam (2002); Guyana; Trinidad y Tobago. Masivo: del 30% al 40% Perú; Ecuador; Panamá; Bolivia; Cuba 48% (López Segrera, 2016:22); Paraguay; del 20% al 30% México; El Salvador; Jamaica; Antigua y Barbuda; Belize; Honduras; Guatemala; entre 20% y 15% Nicaragua (2002); Saint Lucia y Aruba). Universal: Granada 91%; Chile 89%; Puerto Rico 84%; Argentina 83%; Saint Kitts y Nevis 80%; República Bolivariana de Venezuela 77% (2009); Barbados 65%; Colombia 55,7%; Uruguay 55,65; Costa Rica 53,6%; Brasil 50,6%; Republica Dominicana 50,1%.

2005	2015	ria, tellmaps.com, 17/07/2017, Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
------	------	---

Ilustración 1: transición de los sistemas nacionales 2005-2015

En el periodo 2005-2015 se produjo una transición de los sistemas nacionales desde masivos a universales² en: Colombia, Costa Rica, República Dominicana, San Kitts y Nevis, Uruguay y Venezuela; e inclusive directamente de elitistas a universales: como Belice que saltó de 15% (2004) a 55% (2015). El caso de Cuba es muy especial porque pasó de un sistema más que universal a uno masivo: de una tasa de 62% (2005) con un pico de 120% (2008) ha descendido a niveles de 48% (2016), debido a la gran cantidad de población fuera de la edad teórica que accedió a la educación superior en los años inmediatos anteriores.

5.1.3 Desaceleración regional y disminución focalizada del proceso de mercantilización

A nivel mundial el porcentaje de matriculados asciende a 31.3%, los estudiantes en instituciones privadas suman 34.943.443 sobre un total de 111.773.284 (PROPHE, 2010).

En América Latina y el Caribe, la educación superior privada ganó espacio de participación en numerosos países y en la región en general. Entre 1994 y 2007 pasó de tener el 38,5% al 48,2%, sin embargo la participación pasó de 2 puntos anuales promedio hasta el año 2000 a 1 punto promedio hasta 2007 (Rama, C., 2011:7)

Esta desaceleración se puede explicar por varios factores, tales como: la saturación de algunos mercados nacionales con altísimos niveles de mercantilización: Chile 84,6% Brasil 73%, El Salvador 69%; el encarecimiento de las matrículas que han derivado en conflictividad social: Chile y Colombia, el establecimiento de regulaciones más rígidas que han limitado el ingreso de nuevas instituciones y la creación de programas y que fundamentalmente “han encarecido los costos de funcionamiento de la educación privada”; la implementación de políticas públicas de expansión del sector público como la ampliación de cupos en Brasil, la descentralización en Venezuela que hizo disminuir la participación privada de 41% (2004) a 28,8% (2009) o las becas, nuevas carreras y nuevas universidades estatales en Argentina donde luego de un crecimiento sostenido que llegó a un máximo de 27,3% (2009), ha descendido a 25,8% (2015).

Tasas de crecimiento promedio y acumulado de estudiantes de pregrado y grado según sector de gestión. Período 2004 - 2014

Sector	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	TPCA	CA
Estatal	-0,3	0,8	-2,8	1,0	2,3	4,1	5,5	0,0	-0,3	2,1	1,2	13%
Privado	8,7	8,6	6,7	6,1	6,5	4,4	4,0	4,4	2,7	2,6	5,5	70%
Total	1,1	2,1	-1,1	2,0	3,1	4,2	5,2	0,9	0,3	0,6	1,8	20%

Referencias: TPCA Tasa promedio de crecimiento anual. CA Crecimiento acumulado

Fuente: Departamento de Información Universitaria - SPU

En Argentina, en el año 2014, había 1.841.445 estudiantes en el sistema de educación superior universitaria, de los cuales, un 79,7% estaba en el sector estatal, y un 21,9% en el sector privado. Sin embargo, el sector privado ha crecido en el periodo 2004-2014 en promedio 5,5%, mientras que el sector público sólo 1,2%. Esto ha significado que el sector estatal haya crecido 13% y el privado 70%, perdiendo en términos relativos su participación desde el 85% que poseía en el año 2000 frente al sector privado que ocupaba el 15% restante. Si bien esta

² Pasaron de masivo a universal: Colombia 29% (2005) a 55% (2015); Costa Rica 27% (2004) a 53% (2015); República Dominicana 33% (2003) a 50% (2015), Uruguay de 45% (2005) a 55% (2005), Venezuela 41% (2004) a 76% (2009)

proporción es más marcada al considerar el sistema de educación superior en su conjunto, en el nivel universitario las políticas públicas implementadas parecen haber estabilizado la proporción entre los sectores de gestión. Al igual que en América Latina y el Caribe, la tasa de crecimiento anual del sector privado tiende a desacelerarse en los últimos años. En caso de continuar estas tasas de crecimiento hasta el año 2025, es probable que el sector privado siga ganando proporción lentamente hasta alcanzar un 25% y que el sector estatal siga cayendo lentamente hasta alcanzar un 75%.

5.1.4 Cambios en el perfil de los demandantes de educación superior: creciente feminización, incorporación de minorías y de sectores de bajos ingresos, aumento del número de estudiantes extranjeros, solicitantes de educación permanente.

La masificación del acceso a la educación superior, según Rama (2007), se está expresando en cambios en el perfil social del estudiantado, de la siguiente manera: feminización de la matrícula, estudiantes ubicados en el interior de los países, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes multiétnicos, estudiantes con discapacidades junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos. Agrega, que esta diversidad de los sectores estudiantiles es, crecientemente, la característica principal del estudiantado latinoamericano.

A continuación, señalaremos uno de los aspectos de esta diversidad de perfiles del estudiantado que ha adquirido gran preponderancia en las últimas dos décadas, y está vinculado con la creciente participación de la mujer en la educación superior en todos los niveles.

Según un informe de la UNESCO, en porcentaje de participación femenina en educación superior del 35% en 1980, pasó al 53% en el año 2003. (Hernández, 2008:140). Actualmente en América Latina y el Caribe, la participación femenina supera el 55% de la matrícula total, y en algunos países como Argentina, Brasil, Venezuela, Cuba, Uruguay y Honduras, representa más del 60%. Rama sostiene que esto puede conducir a una nueva "inequidad" asociada al género masculino que "...parece estar asociada con un ingreso más temprano a los mercados laborales". (Rama, 2007:86).

5.1.5 Mantenimiento de las desigualdades en el acceso a la educación superior.

En América Latina y el Caribe, en el quintil más alto de ingresos se matricula un porcentaje similar al promedio de los países más desarrollados del mundo. En contraste, en el quintil de los jóvenes más pobres, apenas superando el promedio de acceso de los países de África Subsahariana. En el siguiente cuadro mostramos los datos para los países miembros y algunos asociados del MERCOSUR.

En los países de la región, mejoró la participación de las mujeres, los jóvenes más pobres y la población rural. Sin embargo aún son muchas las desigualdades.

En Argentina observamos un aumento de la escolarización en todos los quintiles de ingreso a un ritmo similar. El cociente entre la tasa neta de escolarización de educación superior del más alto quintil respecto del más bajo se ha reducido de 4,2 en el 2005 a 3,1 en el 2014. El crecimiento del 1er quintil ha sido desde una tasa de escolarización del 5,1% (en 1980) al 17,6% (2014), no obstante, persisten enormes desigualdades. En Brasil este mismo indicador pasó de un promedio de 0,3% en la década del '80 a 1% recién en el año 2004 y aumentó a 5,4% (2014), si bien se trata de un gran incremento, el quintil más rico ostenta el 50% de su población matriculada, es decir 10 veces más. En Venezuela el quintil más pobre pasó de 5,7% (2002) a 16% (2006) mientras el segmento más rico creció en igual periodo pasó de 45,3% al 52,8%. En Bolivia, entre (2001-2014), el quintil más pobre pasó de matricular el 2,5% de su po-

blación a 24,8% y el quintil más rico de 33% a 43%.

Tasa neta de matriculación en la educación terciaria por quintiles de ingreso equivalentes (2003-2014)

		Quintiles de ingreso equivalentes					Dif. 5-1
		1	2	3	4	5	
Argentina	2004-II	11,3	22,2	30,3	41,8	60,3	49,0
	2014-II	17,6	22,1	29,9	36,4	55,0	37,4
Bolivia	2001	0,8	9,5	16,0	16,6	33,0	32,2
	2014	24,8	33,5	35,2	38,9	43,9	19,2
Brasil	2004	1,0	2,1	4,7	13,0	44,0	42,9
	2014	5,4	10,1	14,7	24,3	50,3	45,0
Chile	2003	8,4	12,7	19,6	31,5	58,0	49,6
	2013	27,4	31,6	35,8	43,1	62,7	35,3
Paraguay	2004	3,0	6,4	7,8	13,4	28,9	25,9
	2014	6,8	20,1	27,0	35,4	46,3	39,5
Uruguay	2004	4,4	10,4	19,3	34,2	54,2	49,8
	2014	4,4	11,7	21,1	30,0	56,8	52,4
Venezuela	2004	9,3	11,0	16,5	23,5	45,3	36,0
	2006	16,9	18,6	21,6	33,4	52,8	35,9

Fuente: elaboración propia en base a datos de SEDLAC (CEDLAS-UNLP y Banco Mundial)

Esta tendencia genera un interrogante sobre el cual no hay suficiente producción académica. Será suficiente la capacidad de las IES para mantener niveles de calidad, frente a la expansión y mayor heterogeneidad de la matrícula que incluirá cada vez más a estudiantes menos preparados.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La sistematización presentada demuestra que la existencia de la macro-tendencia I) expansión y aumento de la complejidad de la necesidad de educación superior.

La expansión cuantitativa de la necesidad de educación superior está lejos de haber llegado a su techo, tanto en América Latina y el Caribe como en Argentina, en especial cuando la acción de las políticas públicas abre las puertas de la universidad y de los institutos, ya sea por vía de la liberalización y creación de un mercado o bien por la creación de instituciones y programas.

Esta expansión sin embargo, mantiene las asimetrías de cobertura entre los sistemas nacionales, haciendo cada vez más difícil el proceso de convergencia e integración, aunque las señales de disminución del proceso de mercantilización e inclusive el surgimiento de focos nacionales de des-mercantilización es una señal alentadora para una futura integración y complementación a escala regional.

La expansión y aumento de la complejidad de la necesidad de educación superior también ha generado cambios en el perfil de los demandantes de educación superior: creciente feminización, incorporación de minorías y de sectores de bajos ingresos, aumento del número de estudiantes extranjeros, solicitantes de educación permanente. Pero al incluir a nuevos actores se mantienen algunas desigualdades, principalmente de género, de ingresos y de cobertura territorial.

AGRADECIMIENTOS

El presente, es una versión actualizada, ampliada y modificada del primer capítulo de cuatro que integraron dos textos elaborados en el Área de Prospectiva del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo –UNCUYO-.

El primero fue debatido en reunión de decanos y decanas de dicha Universidad y fue ela-

borado en conjunto con los politólogos Dr. Manuel Cuervo Sola politólogo y Lic. María Belén Echegaray;

En su segunda versión, fue presentado ante el Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional –CIN-, realizado en Mendoza en el año 2012³ y fue producido en conjunto con: Lic. Dania Julieta Bonadeo graduada en relaciones internacionales, Lic. Isabel Guillén socióloga, Lic. Daniel Fernández politólogo y Lic. Emmanuel Molina psicólogo.

En ambos casos su producción se realizó a solicitud del Ing. Agr. Arturo Somoza, rector de la UNCUYO y presidente del CIN.

A ellos y ellas nuestro agradecimiento por las contribuciones y sugerencias que realizaron, como es el caso del Dr. Eduardo Rinesi, entonces rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento que sugirió reemplazar el término oferta utilizado en las fuentes originales por propuestas académicas.

BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ SEGRERA, Francisco (2006) “Escenarios mundiales de la educación superior Análisis global y estudios de casos”; Bs.As., CLACSO,
<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewFile/156078/9523>
- LÓPEZ SEGRERA, Francisco (2016), *Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe*, en Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v21, n1, p13-32, mar2016
- BRUNNER, JJ., & GANGA, FA(2016)Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza, Opción, 32(80).
- Lamarra, NRF., & Centeno, CGP(2016)La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo-Situación, principales problemas y perspectivas futurasRevista Española de Educación Comparada, (27), 123-148.
- Rama C., “El nuevo escenario de la Educación Superior Privada en América Latina”, 2011. Consultado el 30 de septiembre de 2011.
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art01_40.pdf
- PROPHE (2010), Country data summary (117 countries), The Program for Research on Private Higher Education, State University of New York –SUNY–, <http://prophe.org/en/download/prophe-country-data-summary-117-countries/>
- DIDRIKSSON, Axel (2008); “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En GAZZOLA, Ana Lucía y DIDRIKSSON, Axel (Edit.); “Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe”. 2 e.d, Caracas, IESALC-UNESCO.
- MOLLIS, Marcela (2003) “Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero” CLACSO.
- RAMA, Claudio (2007); “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación”. En RODRIGUEZ ORTIZ, Gisela (Edit.); “Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy”. D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Primera Edición, México.
- VILLANUEVA, Ernesto (2008); “Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe”. En GAZZOLA, Ana Lucía; y otros. “Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe”. 2 e.d, Venezuela, Didriksson.

Educación superior en Paraguay: análisis de la inversión estatal en Universidades Públicas entre el 2007 al 2016

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Villalba Benítez, Ever

Universidad Nacional de Pilar, Paraguay, contacto: evervill@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza la evolución de la inversión pública en las Universidades Nacionales de Paraguay durante la década del 2007-2016. Se basa en la revisión documental retrospectiva y recurre a fuentes oficiales para la obtención de datos a partir de informes públicos. La Educación Superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de la educación. En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe celebrada en el 2008 en Cartagena de Indias, se aprobó un documento que declara y define la Educación Superior como: "Un derecho humano y un bien público social" y que "Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho". Así también, la Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París-2009 sostiene: "La educación superior como bien público es responsabilidad de todos los que apuestan a ella, especialmente los gobiernos". Se enfatiza el carácter de Bien Público Social de la Educación Superior y en su condición de Derecho, por lo que el Estado es responsable de velar por el cumplimiento de ella, y solo puede ser un derecho real en la medida que el acceso a la formación universitaria no tenga limitaciones más que los méritos requeridos. Las posibilidades de expansión y mejo-

ramiento de la educación superior, goce y usufructo de un derecho humano fundamental, están determinados decisivamente por los recursos económicos que los países invierten en ellos. El estado paraguayo logró avances en materia de expansión, pero no en cobertura llegando tan sólo a unos 90.000 estudiantes en el 2015. Actualmente cuenta con 8 Universidades Públicas, 7 creadas luego del advenimiento de la democracia de las cuales 4 fueron creadas en la última década. Sin embargo, existe una alta desigualdad e inequidad en la distribución de los recursos destinados a estas instituciones, la Universidad Nacional de Asunción concentra el 76% de los fondos destinados a las Universidades Públicas, dejando a las demás con serias dificultades para garantizar calidad y expandirse. La inequidad llega a tal punto, que el aumento promedio anual que recibe la Universidad Nacional de Asunción, representa el presupuesto anual total de tres Universidades Públicas del Interior. El presupuesto destinado a las Universidades Públicas en el Paraguay es apenas el 1,06 % del PIB del año 2016, situación que debe revertirse con la decisión política de aumentar y redistribuir el presupuesto para una mejor cobertura.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Enseñanza Pública, Financiación de la Educación.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en la actualidad es objeto de amplios debates en los cuales se busca predecir sus tendencias futuras para nuestra región, debido que particularmente en los países de América Latina, se han transitado un amplio y dinámico conjunto de cambios en los sistemas educativos, especialmente en el nivel superior.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha realizado varias conferencias como ámbito de discusión académico, político y económico para que los resultados de éstas puedan ser tomadas por los países miembros como delineamientos para la ejecución de políticas públicas en el marco de acciones propuestas para el mejoramiento de la educación.

En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe celebrada en el 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC, se aprobó un documento que declara y define la Educación Superior como: “Un derecho humano y un bien público social” y que “Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar éste derecho”[CITATION Con08 \l 15370].

Así también, la Declaración Final de la II Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en el 2009 en París, Francia, sostiene que: “La educación superior como bien público es responsabilidad de todos los que apuestan a ella, especialmente los gobiernos”[CITATION UNE091 \l 15370]. Se enfatiza el carácter de Bien Público Social de la Educación Superior y en su condición de Derecho, por lo que el Estado es responsable de velar por el cumplimiento de ella (LEY 4995 de Educación Superior, 2013, artículo 4°), y solo puede ser un derecho real en la medida que el acceso a la formación universitaria no tenga limitaciones más que los méritos requeridos[CITATION Eve16 \l 15370].

De esta forma se considera que las posibilidades de expansión y mejoramiento de la educación superior, y el goce y usufructo de un derecho humano fundamental, como la educación, están determinados decisivamente por los recursos económicos que los países invierten en ellos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El presente trabajo se propone examinar el desarrollo de la inversión estatal en las universidades públicas paraguayas y a partir de allí vislumbrar los desafíos que debe afrontar la Educación Superior universitaria en el Paraguay teniendo en cuenta su contexto histórico, social y económico para lo cual es necesario considerar los siguientes elementos:

El inicio de la historia universitaria en Paraguay es muy reciente, data de finales del siglo XIX con la fundación de la Universidad Nacional de Asunción en 1889, tres siglos y medio posterior a la fundación de la Universidad de Santo Domingo, la más antigua de Latinoamérica, fundada en el año 1538. Esto posiciona a Paraguay en el último Estado Americano en contar con una casa de estudios de esta característica[CITATION Car15 \l 15370].

La Universidad Nacional de Asunción por más de setenta años fue la única institución universitaria del país, hasta la fundación de la Universidad Católica de Asunción en 1960[CITATION Age \l 15370] [CITATION Car15 \l 15370].

Tras la promulgación de la Constitución Nacional actual (1992) las Universidades deben ser creadas por Ley. Actualmente el sistema universitario paraguayo está compuesto por 54 universidades, de las cuales 46 son de gestión privada y sólo 8 son universidades públicas [CITATION Age \l 15370].

Otro dato importante que se rescata del análisis de la Carta Magna es que introduce como modelo de Estado para el Paraguay el de “Estado Social de Derecho”¹ de manera tal que pretende garantizar a todos los ciudadanos el goce de sus derechos mediante un Estado comprometido con el bienestar de los mismos y en especial con aquellos considerados en situación de exclusión social [CITATION Men02 \l 15370].

La Educación Superior es un “bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación” [CITATION UNE091 \l 15370] por lo que la sociedad exige un rol activo del Estado de manera a garantizar la oportunidad de acceso a la misma. Para Mendonca (2002, pág. 39) “el estado social de derecho tiene como objetivo principal superar las desigualdades materiales de las personas individuales y de los grupos que conforman, mejorar sus condiciones de vida y asegurar su participación en la vida política, económica, cultural y social”.

En el artículo 74° de la Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992) “se garantizan el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades al acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna” lo que indefectiblemente determina la responsabilidad del Estado en permitir a sus ciudadanos el acceso a la educación.

La financiación del sistema educativo paraguayo depende principalmente de lo que el Estado considere en su asignación anual en el Presupuesto General de Gastos de la Nación [CITATION OEI92 \l 15370]. La Constitución Nacional indica que esta asignación no debe ser menor al 20% del total asignado a la Administración Central (1992, Art. 85), por otra parte la UNESCO recomienda que la inversión en educación no sea menor al 7% del PIB [CITATION Pal09 \l 15370].

Así también menciona la Secretaria de Educación Pública de la ONU sobre los avances en cobertura que “la agenda de la educación para todos en la región estará cada vez más marcada por los desafíos de la calidad, siendo uno de ellos asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de calidad educativa” (2012, pág. 10). Continúa exponiendo sobre los desafíos a asumir priorizando la necesidad de “revertir la tendencia inequitativa de expansión, lo cual supone un mayor protagonismo del Estado en términos financieros y de políticas compensatorias” (Secretaria de Educación Pública - ONU, 2012, pág. 12).

Para Palacios (2009) la educación es el medio más eficaz para lograr el bienestar individual y colectivo. En tanto que Chabbott y Ramírez (2000) mencionan que “el progreso educativo de los países no es sino un componente del proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades” citado por [CITATION Flo \l 15370].

3. OBJETIVO GENERAL

Analizar la evolución de la inversión pública en las Universidades Nacionales del Paraguay durante la década del 2007 al 2016 y conocer el grado de concentración de los recursos financieros que el Estado asigna a las Universidades Públicas, considerando a la educación como un derecho humano fundamental y un bien público social donde el Estado cumple el rol de garantizar la oportunidad de acceso y goce a todos sus ciudadanos.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo, según Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert (2006) corresponde a una investigación con metodología cuantitativa, el método adoptado es el análisis cuantitativo de datos secundarios, recurre como técnica de producción de datos a la revisión documental retrospectiva de fuentes

¹ Constitución Nacional Paraguaya: Parte I, Título I, Artículo 1°: De la forma del Estado y de gobierno. La República del Paraguay es para siempre libre e independiente. Se constituye en Estado Social de derecho, unitario, indivisible y descentralizado en la forma que establecen esta Constitución y las leyes.

oficiales a partir de informes públicos que son clasificados, registrados y tabulados para su análisis y síntesis. De esta manera el tipo de investigación es de tipo descriptivo y comparativo, con diseño documental.

5. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el proceso de esta investigación

5.1. Histórico de creación de las Universidades Públicas en Paraguay

Tabla 1 Años de creación de las Universidades Públicas en Paraguay

	Año de creación	Antigüedad al 2016
Universidad Nacional de Asunción – UNA	1889	127
Universidad Nacional del Este – UNE	1993	23
Universidad Nacional de Pilar – UNP	1994 ²	22
Universidad Nacional de Itapúa – UNI	1996	20
Universidad Nacional de Caaguazú – UNCA	2007	9
Universidad Nacional de Concepción – UNC	2007	9
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo - UNVES	2007	9
Universidad Nacional de Canindeyú – UNICAN	2010	6

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

En esta primera tabla se muestra como se desarrolló la evolución histórica del sistema de educación superior en Paraguay, la Universidad Nacional de Asunción fue la primera universidad paraguaya creada en 1889, y la única universidad pública por más de 100 años, recién en la década de 1990 se crearon otras universidades públicas situadas en el interior del País como la Universidad Nacional de Este, la Universidad Nacional de Pilar y la Universidad Nacional de Itapúa con el fin de dar oportunidad a miles de paraguayos que no podían trasladarse hasta la capital para cursar carreras universitarias.

En el 2007 se crearon las Universidades Nacionales de Caaguazú, la de Concepción y la de Villarrica del Espíritu Santo, y finalmente la más reciente universidad pública es la Universidad Nacional de Canindeyú.

Villalba (2016) resalta que el advenimiento de la democracia a partir 1989 posibilitó la aparición de nuevas universidades públicas, ciertamente la Universidad Católica fue creada en los años 60, pero la expansión de la universidad pública se produjo recién en los 90 dando lugar de esta manera, con 104 años de rezago, al nacimiento de otras universidades nacionales.

Continúa exponiendo Villalba (2016) sobre el funcionamiento de las nuevas universidades públicas y refiere a que éstas reproducen gran parte de la forma de organización de la centenaria universidad, por su antigüedad y dimensión ejerce un criterio de autoridad sobre las nóveles instituciones y un liderazgo por muchos años que casi invisibiliza a las demás, además otra consecuencia de este monopolio ejercido por la UNA se da especialmente en la disputa por la obtención de recursos.

5.2. Evolución de la inversión estatal en las universidades públicas del Paraguay

² La Universidad Nacional de Pilar fue la primera institución organizada en el interior del País gracias una iniciativa popular el 14 de julio de 1991, funcionando bajo la figura de asociación civil con capacidad restringida, Universidad de Pilar, hasta que logra su reconocimiento parlamentario según Ley de la Nación 529 del 28 de diciembre de 1994 (Villalba, 2016).

Tabla 2 Evolución de la asignación presupuestaria a las Universidades Públicas durante el período 2007-2016

Año de asignación	Presupuesto en millones de guaraníes de las Universidades Nacionales								
	Total asignación anual	UNA	UNE	UNP	UNI	UNC	UNVES	UNCA	UNI-CAN
2007	531.570	440.870	47.659	18.394	24.646	-	-	-	-
2008	688.142	558.076	58.966	25.965	27.415	8.698	9.022	-	-
2009	784.094	624.158	63.181	31.965	32.659	10.658	11.384	10.090	-
2010	858.457	667.053	70.358	36.482	37.112	14.273	17.436	15.743	-
2011	1.049.761	780.889	89.433	45.681	47.217	20.953	29.368	26.952	9.267
2012	1.318.153	1.006.765	94.901	48.174	52.410	28.902	38.952	34.495	13.554
2013	1.486.611	1.130.789	104.227	55.650	57.780	33.119	45.394	45.031	14.621
2014	1.573.663	1.220.613	106.264	46.061	55.392	35.556	45.385	47.699	16.694
2015	1.656.957	1.278.942	109.850	47.870	60.282	40.647	47.431	51.721	20.215
2016	1.640.178	1.250.015	109.667	48.500	64.640	42.932	48.013	53.493	22.918
Total Acumulado	11.587.586	8.958.170	854.505	404.743	459.553	235.738	292.385	285.222	97.270

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del Ministerio de Hacienda – Histórico Presupuesto otorgado a las Universidades Nacionales.

En la tabla 2 se visualiza como fueron dándose las asignaciones de recursos financieros a las universidades públicas, en el ejercicio 2007 el total asignado a las universidades estatales fue de 531.570 millones de guaraníes, de los cuales 440.870 millones de guaraníes fueron destinados a la Universidad Nacional de Asunción, lo que representó casi el 83% del total de la inversión estatal, en ese entonces cuatro universidades contaban con financiamiento del Estado.

En el ejercicio 2016 el Estado paraguayo ya contaba con 8 universidades públicas en funcionamiento y el monto asignado en el Presupuesto General de la Nación se había incrementado un poco más del 300%, alcanzando la suma de 1.640.178 millones de guaraníes, de los cuales 1.250.015 millones de guaraníes fueron asignados a la Universidad Nacional de Asunción, representando esto un poco más de 76% del total asignado. Vista desde otro punto, se puede inferir que el Presupuesto General de la Nación orientado a las universidades se triplicó, y que el presupuesto de la Universidad Nacional de Asunción creció 283,5% más, generando un crecimiento exponencial sobre las demás universidades estatales lo que produce una tendencia inequitativa de expansión.

La Universidad Nacional del Este es la segunda institución de educación superior que recibe mayor presupuesto del Estado, con una asignación de 109.667 millones de guaraníes que representa cerca del 7% del total asignado a las universidades. El restante del presupuesto, 280.496 millones de guaraníes que corresponde cerca del 17% del total es distribuido entre seis universidades públicas del interior, cuales son: la Universidad Nacional de Pilar, de Itapúa, de Concepción, de Villarrica del Espíritu Santo, de Caaguazú y la Universidad Nacional de Canindeyú.

El gran desbalance que se da en la distribución del presupuesto por parte del Estado a las universidades públicas que se encuentran insertas en diferentes regiones del País constituye un sesgo, discriminatorio y condicionante, para que estas instituciones puedan alcanzar sus objetivos misionales, cuales son contribuir para el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades en su territorio circundante a través del cumplimiento de sus fines constitucionales, mediante la formación profesional, la investigación científica y la extensión universitaria.

5.3. Evolución de la variación porcentual del presupuesto público asignado a las Universidades Estatales

Tabla 3 Variación porcentual por períodos anuales del presupuesto asignado a las Universidades Públicas

Período comparado	Promedio General de las 8 Universidades	UNA	UNE	UNP	UNI	UNC	UN-VES	UNC A	UNICAN
2007-2008	29	26,59	24	41	11	-	-	-	-
2008-2009	13,94	11,84	7,15	23,11	19,13	22,54	26,17	-	-
2009-2010	9,48	6,87	11,36	14,13	13,64	33,91	53,17	56,03	-
2010-2011	22,28	17,07	27,11	25,22	27,23	46,80	68,43	71,20	-
2011-2012	25,57	28,93	6,11	5,46	11,00	37,94	32,63	27,99	46,25
2012-2013	12,78	12,32	9,83	15,52	10,25	14,59	16,54	30,54	7,88
2013-2014	5,86	7,94	1,95	17,23	-4,13	7,36	-0,02	5,93	14,18
2014-2015	5,29	4,78	3,37	3,93	8,83	14,32	4,51	8,43	21,09
2015-2016	-1,01	-2,26	-0,17	1,32	7,23	5,62	1,23	3,43	13,37

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del Ministerio de Hacienda – Histórico Presupuesto otorgado a las Universidades Nacionales.

En la tabla 3 se exponen las variaciones porcentuales por períodos anuales de la asignación presupuestaria a las universidades públicas, el promedio general de aumento en el período de 2007 al 2008 fue de 29%, en contraste en el último período analizado que corresponde al período de 2015 a 2016 el promedio general no reportó aumentos, reflejó un recorte presupuestario del -1,01% que representa 7 veces el presupuesto de la UNICAN en ese mismo año. El Estado paraguayo desaceleró la inversión en universidades públicas, llegando incluso en el último ejercicio analizado a la disminución.

Otro dato relevante es que en la última década no se habían registrado recortes presupuestarios para las universidades públicas, salvo los que se empiezan a dar en el período de gestión del gobierno de Horacio Cartes, que asume en agosto del 2013. Así encontramos el primer recorte presupuestario en nuestro horizonte de análisis en el período 2013-2014 donde se recorta -17,23% del presupuesto asignado a la Universidad Nacional de Pilar, y un -4,13% a la Universidad Nacional de Itapúa, otro punto importante considerando el período de gestión del actual Presidente de la República es que las universidades que no sufrieron recortes presupuestarios tampoco obtuvieron aumentos significativos, en casi todos los años el aumento fue mínimo, que no alcanzó los dos dígitos, a excepción de la Universidad Nacional de Canindeyú, por ser la de más reciente creación.

Otro punto de análisis es el aumento promedio anual del presupuesto asignado a la Universidad Nacional de Asunción, que en la última década fue de 12,67%. Si consideramos un cálculo en base al último presupuesto asignado a esa institución esto equivale a un monto anual de aumento en 158.431 millones de guaraníes, revelando la inequidad de la distribución de recursos financieros a tal punto que el aumento promedio anual que recibe la Universidad Nacional de Asunción, representa más que el presupuesto anual total de tres Universidades Públicas del Interior como la Universidad Nacional de Itapúa, Concepción y Pilar, cuyos recursos presupuestarios totalizan 156.071 millones de

guaraníes.

A este análisis, el cual nos muestra la inequidad en la distribución de la financiación para las universidades y la marcada desaceleración de los recursos destinados a las mismas, le podemos sumar que según datos del Banco Mundial el Estado paraguayo en el 2007 asignó 0,77% del PIB a financiar a las Universidades Estatales, y en el 2016 el presupuesto destinado a las mismas es apenas el 1,06 % del PIB.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Según la norma vigente, que es la Ley 4995 de Educación Superior, el Estado paraguayo y las declaraciones de organismos internacionales suscriptos, como la CRES (2008) y UNESCO (2009) reconocen la Educación Superior como un bien público y un derecho humano fundamental. En la misma Constitución Nacional se establece que el Estado garantizará el derecho a aprender, la igualdad de oportunidades sin discriminación alguna. El sistema de educación superior al 2016 está compuesto por 8 universidades públicas, 7 de ellas fueron creadas tras el advenimiento de la democracia en el Paraguay, en el año 1989.

Los resultados demuestran que la política de otorgamiento de recursos a las universidades públicas paraguayas en el periodo comprendido entre el 2007 y 2016 distan de las declaraciones y principios que establecen las normas que rigen la educación superior en el País. El análisis comparativo de la asignación presupuestaria deja en evidencia una alta desigualdad e inequidad en la distribución de los recursos. Esto se demuestra con la concentración del presupuesto en la universidad más antigua, la Universidad Nacional de Asunción, que lleva alrededor del 76% del presupuesto total y durante el periodo analizado su presupuesto aumentó 283%. También se constató que la política de asignación presupuestaria experimentó una desaceleración en el aumento de presupuesto desde el 2014, llegando incluso a la disminución de la asignación global en el año 2016, coincidente con el periodo de gobierno del Presidente Cartes.

La inequidad llega a tal punto, que el aumento promedio anual que recibe la Universidad Nacional de Asunción, representa el presupuesto anual total de tres Universidades Públicas del Interior como las de Itapúa, Pilar y Concepción. El presupuesto destinado a las Universidades Públicas en el Paraguay representa apenas el 1,06 % del PIB del año 2016, situación que debe revertirse con la decisión política de aumentar y redistribuir el presupuesto para una mejor cobertura teniendo en cuenta datos de pobreza, nivel socioeconómico por regiones y profesiones prioritarias para el desarrollo del País.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - A.N.E.A.E.S. (3 de Julio de 2017). *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES - Nómina de Universidades*. Obtenido de Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-31>
- Carbone, R., & Giménez, F. (2015). *(Re) vuelta a la Universidad ¿Institución Perdida o Nunca Concretada?* Asunción: Centro de Estudios y Educación Popular Germinal.
- Constitución Nacional de la República del Paraguay (Convención Nacional Constituyente 20 de junio de 1992).
- CRES. (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Cartagena: IESALC-UNESCO.
- LEY 4995 de Educación Superior. (2013). LEY 4995 de Educación Superior. Asunción.
- Mendonca, D. (2002). *Infame Condición: Democracia - Pobreza - Corrupción, Paraguay*. Asunción: Servilibro.
- OEI. (1992). El financiamiento de la Educación. En OEI, *Gasto Público en Educación*. Asunción.
- Palacios, G. (2009). Financiación de la educación, sus logros y desafíos en el Paraguay. *Población y Desarrollo*, 39-51.

- Rojas, F. (2004). Panorama presupuestario general de la Educación Superior Pública. *Siglo XXI, un desafío para las Universidades Públicas*. Ciudad del Este: AUPP.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2006). *Manual de Metodología, Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Secretaría de Educación Pública - ONU. (2012). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: Unesco.
- Villalba, E. (2016). *Universidad, Autonomía y Persecución*. Pilar: Universidad Nacional de Pilar.

Estrategias institucionales para pensar el ingreso a la Formación Docente. El caso del CeRP del Suroeste (Uruguay) y el IPES Paulo Freire (Argentina)

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Juanita Bertinat 1
Adémar Cordones 2
Pablo Giachero³
Melisa Urdapilleta⁴

1 Centro Regional de Profesores del Suroeste, Uruguay, juanitabertinat@gmail.com

2 Centro Regional de Profesores del Suroeste, Uruguay.

3 Centro Regional de Profesores del Suroeste, Uruguay.

4 Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" (IPES), Argentina.

RESUMEN

El presente resumen es producto de un proceso de trabajo iniciado en conjunto por las instituciones Centro Regional de Profesores del Suroeste de Colonia, Uruguay, el Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" (IPES) de Río Grande, Argentina y el Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina, en el marco del proyecto Subvención a Redes del Programa de Acompañamiento al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Durante los años 2013 a 2015, las instituciones conformadas en Red, hemos desarrollado de manera inter-institucional, un proceso de investigación-acción para la identificación de situaciones problemáticas comunes en la formación docente con el propósito de diseñar e implementar un plan de mejora.

Diversos trabajos reconocen que una gran mayoría de los estudiantes que ingresan a estudios superiores abandonan durante el 1° año, y sostienen que esta tendencia persiste desde hace más de una década, a pesar de los esfuerzos de democratización y mejora de los sistemas educativos de nivel superior. Esta preocupación ha sido objeto de intervención mediante distintas estrategias que permitieran sostener la continuidad de los estudiantes, la calidad de los aprendizajes, la disminución del rezago, entre otras. Las becas, por ejemplo, se han constituido como uno de los mejores sistemas de incentivo para los estudiantes en situación de desventaja socioeconómica. Sin embargo, el abandono temprano no se debe exclusivamente a una situación de ingresos. Resulta interesante observar, como se demuestra en otros trabajos que, como consecuencia de la masificación de la

educación superior, una población antes excluida ahora puede ingresar al nivel superior pero carece de los medios culturales para sostenerse dentro de ella. Esto condujo a un replanteo sobre las estrategias, en tanto política pública, para el acompañamiento a los estudiantes, generando una diversidad de opciones para mitigar este problema estructural. Así, los cursos introductorios o los proyectos de tutorías, se han constituido en dos estrategias privilegiadas para consolidar las trayectorias de los estudiantes ingresantes al nivel superior y favorecer la continuidad y terminalidad de sus estudios.

Como punto de partida de nuestra experiencia indagó en las estrategias de acompañamiento institucionales (becas, tutorías) y en los factores que desde el punto de vista, tanto de docentes como de estudiantes, colaboraban y/u obstaculizaban en su transitar por la formación docente. De allí se reconocieron particularidades en cada caso, que derivaron en redefiniciones de las estrategias que ya se venían implementando. Por este motivo, el objetivo fundamental de esta propuesta consiste en presentar por un lado la experiencia de investigación-acción compartida y desarrollada por ambos institutos, y por otro, las reflexiones que el equipo de trabajo produjo sobre dicho proceso de implementación al interior de cada una de las instituciones. Reflexiones acerca de las tensiones, las decisiones, las mejoras y cómo la mirada interinstitucional de evaluación y reflexión sobre problemas compartidos colaboran en la promoción del desarrollo de capacidades al interior de las instituciones y de la región, fortaleciendo al sistema superior en general y el de la formación docente en particular.

Palabras clave: Educación Superior, Inclusión Educativa, Investigación- Acción.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de trabajo que compartimos tiene su origen a partir de la convocatoria realizada por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur, identificado con el acrónimo PASEM, para el establecimiento de redes interinstitucionales entre universidades e institutos de formación docente, con oferta de financiamiento para realizar investigaciones y definir e implementar acciones de mejora.

Es en este marco, que las instituciones de formación en educación IPES PF y CeRP del Suroeste, a partir de algunas trayectorias y problemáticas comunes conforman una red interinstitucional, coordinada por el Instituto de Investigación y Conocimiento de la UNTF (Universidad Nacional de Tierra del Fuego) inician un proceso de investigación -acción para la identificación de situaciones problemáticas comunes en la formación docente, con el propósito de diseñar e implementar un plan de mejora.

Ambas instituciones tienen una presencia reciente en sus respectivos contextos, ofreciendo una formación de carácter presencial de docentes de educación media en diversas especialidades, y ambas surgen a partir de políticas educativas públicas cuya intención ha sido incrementar el número de profesores/as que permita generar una cobertura mayor y profesional, en los centros de educación media.

Al mismo tiempo, ambas comparten algunas problemáticas comunes tales como los altos índices de deserción y abandono que se producen en los primeros años de la formación, sumado esto al hecho que la formación en educación no constituye la primera opción de los estudiantes que la eligen.

La implementación de la modalidad de la investigación-acción instaló una dinámica relacional entre los problemas detectados y las propuestas de intervención y mejora que nutrieron los vínculos no solo inter-institucionales sino también personales y profesionales en vista de su mejora y solución. Los dispositivos implementados a los cuales nos referiremos seguidamente, constituyeron oportunidades de crecimiento y de dinamización al interior de los colectivos docentes y de las propias instituciones.

Podemos sostener que el trabajo realizado ha tenido como fundamento la inclusión educativa en el nivel superior y garantizar desde las instituciones el derecho humano a la educación y la equidad, y al ingreso, la permanencia y la participación de los estudiantes en la formación docente.

Así también y atendiendo a esta preocupación todas las actividades desarrolladas se enmarcaron en un clima de trabajo que promovió la participación colectiva, la inteligencia distribuida en los miembros de la Red, la circulación de la palabra, favoreciendo la inclusión de diversidad de voces en la construcción de acuerdos y de una comunidad educativa democrática. Entendemos también que las actividades desplegadas lograron poner el acento en la revisión de las prácticas docentes y administrativas que promueven la inclusión elevando la calidad educativa con actividades accesibles, desafiantes y significativas.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Una de las problemáticas que afecta a ambas instituciones formadoras tiene que ver con el alto índice de deserción y el concomitante rezago.

El estudio e investigación de esta problemática permitió identificar algunos de los factores que inciden en el ingreso y permanencia en la formación docente.

Uno de esos factores tiene que ver con las políticas educativas que inciden en la promoción de la elección de la carrera docente, las que se han basado fundamentalmente en la im-

plementación de incentivos como becas de diferente tipo (residencia, transporte, alimentación).

En un contexto donde la formación docente esta devaluada socialmente, su implicancia en la elección profesional es significativa, no constituyendo la primera opción. Los estudiantes que no pudieron cursar carreras universitarias por diversos motivos (lejanía, costos de mantenimiento), optan por la formación docente debido al despliegue de políticas públicas que las promueven. De ahí el débil compromiso inicial con la carrera docente y la noción difusa de lo que significa ser educador.

Al mismo tiempo resulta revelador como se demuestra en ciertos trabajos (Ezcurra 2011) que como consecuencia de la masificación de la educación superior, una población antes excluida ahora puede ingresar al nivel superior pero carece de los medios culturales para sostenerse dentro de ella. De la investigación realizada, emergió la constatación de la “laguna” existente entre la formación que el estudiante recibe en el bachillerato y las dificultades para hacer frente a las exigencias de una formación de nivel terciario, que aspira a su estatuto universitario

Cómo resolver esta tensión: por un lado las políticas públicas que favorecen el ingreso y la permanencia en formación docente y por el otro, el desfase al que se ve enfrentado el estudiante, factor principal de fracaso escolar, ha sido parte de la problemática que tuvimos que enfrentar y resolver.

Otro factor a tener en cuenta, y con múltiples vinculaciones con lo antedicho es la competencia de otras ofertas laborales (aún zafrales) que profundizan la deserción o el rezago.

La constatación de que si bien se produce un desgranamiento a todo lo largo de los años de estudio, el mayor número de deserciones y fracasos acaece ya en el primer año de la carrera, llevó a priorizar la acciones en este nivel, considerando además que las consecuencias positivas que pudieran derivarse de las intervenciones que se implementaran repercutirían favorablemente en todos los cursos.

Así, los cursos introductorios y los proyectos de tutorías, se han constituido en dos estrategias privilegiadas para consolidar las trayectorias de los estudiantes ingresantes al nivel superior y favorecer la continuidad y terminalidad de sus estudios.

3. OBJETIVO GENERAL

Nuestras intenciones fueron:

Determinar los factores que inciden en la elección de los estudiantes para el ingreso a la docencia

Identificar factores “intra” y “extra” muros que colaboran en el ingreso, la continuidad y la finalización de los estudios de grado.

Comprender cómo se articulan estos factores en la perspectiva de los estudiantes y los docentes.

Analizar las estrategias que desarrollan los estudiantes para avanzar en sus estudios y para enfrentar los desafíos de la práctica docente.

Comprender cómo los dispositivos institucionales de acompañamiento pueden mitigar la deserción estudiantil y el abandono temprano de la docencia en el nivel medio.

A partir de la formulación e implementación de un proyecto de investigación- acción disminuir en un 20 % el índice de deserción y rezago en las instituciones involucradas para un lapso interanual.

4. METODOLOGÍA

4.1 La investigación-acción como estrategia.

En primer lugar se decidió implementar una estrategia tipo investigación-acción desde un enfoque etnográfico, ya que desde esta metodología de investigación se parte del supuesto que la investigación educativa implica un compromiso con la práctica y con la transformación de los procesos educativos. Por esta razón el aporte etnográfico permite abordar la indagación desde el reconocimiento de las tramas institucionales (como relaciones de poder), la cultura institucional y la perspectiva de los actores en el quehacer de la vida cotidiana en las instituciones. Por esto gran parte del tiempo del proyecto se lo destino a conocer lo más profundamente posible las lógicas de trabajo de cada institución, para a partir de allí también poder reconocer las posibles entradas o posibilidades de mejora que se podrían plantear.

Para esto se instrumentó un trabajo de campo de manera cruzada, llevando a cabo las entrevistas el equipo definido por el CeRP del Suroeste en Río Grande y el equipo de la UNTDF/IPES Pablo Freire en el CeRP del Suroeste, durante el transcurso de una semana en cada institución. Esto tenía un doble propósito: fortalecer los vínculos entre el equipo de la red, y garantizar –en la medida de lo posible- una distancia objetivante entre los entrevistados y los entrevistadores que permitiera reducir posibles sesgos en los diálogos entablados.

La entrevistas que se realizaron fueron semi-estructuradas, de carácter abierto, y la población entrevistada consistió en actores claves y diversos de las dos instituciones formadoras en educación (CeRP del Suroeste/IPES Paulo Freire), tal como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1 . Entrevistas realizadas por institución

Entrevistas	CERP Suroeste	IPES Paulo Freire
Estudiantes avanzados	5	4
Profesores	6	7
Tutores/DOE/Referente de residencia	2	3
Equipo de dirección	2	2
Docente novel	5	4
Focus group con estudiantes de 1° año	1	1
Focus group con estudiantes avanzados	-	1
Total	21	22

4.2 El análisis de la información

Para el análisis de las entrevistas se trató de identificar en primer lugar cuáles eran los nudos críticos que identificaban cada uno de los actores en relación al ingreso y permanencia. Donde aparece por ejemplo que para el cuerpo docente y directivo el abandono se debe en primera instancia a que la elección de la carrera no es la primera opción a estudiar, en segundo lugar la educación secundaria, y en tercer lugar el momento que los estudiantes comprenden que su trabajo consistirá en “ser docentes”, es decir no profesionales dentro de la disciplina de orientación que eligieron (matemáticos, traductores de inglés, escritores, biólogos, etc...) sino, que su tarea fundamental implica un trabajo en aula y frente a grupo. Este último indicador, es

también el que interviene de alguna manera positiva en la terminalidad de manera más característica. La mayoría de los estudiantes reconoce que al cursar el espacio “práctica/didáctica II” y al encontrarse en situación con su futura tarea, impacta de manera determinante en la toma de decisión respecto a terminar la carrera. Así también la mayoría de los estudiantes reconoce el salto cualitativo que existe en términos de exigencia académica cuando comienzan el nivel superior. En términos de tiempo de estudio requerido para cumplir con lecturas y tareas, los tiempos de cursado, la cantidad de bibliografía, la diferencia entre los campos de formación que estudian (didáctica/práctica, formación general y específica). Aquí es marcada la tendencia a nombrar la falta de articulación con la que estos espacios se cursan. Esto es destacado por todos los actores.

Respecto a la articulación entre las estrategias que realizan los estudiantes para sostenerse y los dispositivos institucionales que se disponen, aquí nuevamente aparece una fuerte falta de articulación entre tareas, funciones y roles, yuxtapuesto en una tensión entre lo administrativo, lo vincular y lo académico. En esta instancia y ante la emergencia de posibles conflictos los estudiantes tienden a reconocer como voz autorizada para responder a sus inquietudes al profesor de la formación específica. Mientras que otros docentes, y en especial los docentes tutores/orientadores educacionales, quedan relegados a una función administrativa en sus tareas.

5. RESULTADOS

El primer efecto positivo fue poner a ambas instituciones en estado de movilización interna y de cuestionamiento de sus propias prácticas.

Un aprendizaje para ambas organizaciones, ha sido reconocer que la mayoría de los docentes puede identificar quiénes son y qué características y capacidades “portan” los estudiantes que acceden a la formación docente, al mismo tiempo que una parte de estos docentes a la hora de planificar sus clases no logra aún adecuar sus apreciaciones con cuáles serían las mejores estrategias de enseñanza para favorecer los aprendizajes y la permanencia de esos estudiantes.

Se logró definir un plan de intervención y acciones de mejora que asumió características diferentes en cada institución en virtud del análisis y la identificación de posibles causas comunes a las problemáticas, pero también de formas de organizarse en cuanto al trabajo de manera diferenciada, propia de cada cultura institucional y social de ambas comunidades.

Para construir colectivamente las acciones de mejora en ambas instituciones se crearon espacios de estudio, reflexión y retroalimentación denominados Grupos de Amigos Críticos (GAC) integrados voluntariamente por docentes, DOE, equipo directivos, coordinadores y tutores. En el CeRP del Suroeste se conformó uno para elaborar y ejecutar el Curso Introductorio al CeRP (CIC) y el otro con el fin de diseñar un programa de acompañamiento. En el caso del IPES PF también se implementaron dos grupos de amigos críticos, llamados Nuevo Espacio de Reflexión Docente (NERD). Cada grupo tenía dos tipos de integrantes: uno de docentes y otro de coordinadores de carrera.

Un logro importante fue la incorporación y acercamiento de los involucrados al EPC. (enfoque enseñanza para la comprensión). Participación del equipo responsable de la red interinstitucional en el Seminario Internacional de Enseñanza Para la Comprensión, organizado por la UNTDF en Ushuaia. Y realización de un encuentro ligado a la misma temática en el CeRP del Suroeste.

Otro de los aprendizajes se relaciona con las dificultades de sostener en el tiempo un trabajo que implica una reacomodación de las tareas y las funciones y los roles instituidos. Es una tarea compleja que necesita tiempo de acomodación e instalación de una rutina y hábitos de la

tarea que recién a fin del primer año de implementación de las acciones de mejora comenzaron a plantearse y acordarse de manera colectiva pero que no ha implicado necesariamente una contraparte igual en el desempeño de cada actor.

Se cumplió parcialmente el objetivo de reducir la deserción de los ingresados a primer año.

5.1 Curso Introductorio al CeRP (CIC)

En el Cerp del Suroeste se tomó la decisión de realizar un curso introductorio para todos los estudiantes de primer año con el objetivo de favorecer la inserción armónica de los mismos a la institución, aproximándolos al sentido de la formación docente y la función social del ejercicio profesional.

Se destinó al mismo las tres primeras semanas de clase centrando en los siguientes ejes: establecimiento de canales de comunicación que favorezcan el intercambio y la participación; aproximación al rol docente en la sociedad contemporánea y en nuestro medio; la lectura y escritura como instrumentos fundamentales para la construcción del conocimiento en el nivel terciario.

En la planificación e implementación de este curso participaron el equipo de dirección, docentes del Núcleo de Formación Profesional Común, profesores del área de formación específica y el Centro de Estudiantes del Cerp del Suroeste (CeCeRP).

5.2 Programa de acompañamiento a estudiantes.

En el Cerp del Suroeste el programa de acompañamiento se centró en la resignificación del rol del docente orientador educacional (DOE) y el trabajo de los propios docentes de aula a través de su participación directa en la elaboración del programa de acompañamiento. Se valoró fundamentalmente la personalización de la tarea así como la revisión de los aspectos formales de los dispositivos pre-existentes para la realización de acompañamiento a estudiantes. También se jerarquizó la función de los encargados de la residencia estudiantil donde conviven aproximadamente el 35 % de los estudiantes. De esta manera se procuró generar una actitud colectiva e institucional de acompañamiento que involucrara a toda la institución.

En el caso del IPES PF, la intervención se tradujo en una revisión profunda de la acción de las tutorías institucionales que evitara centrar el fracaso escolar exclusivamente en las características y actitudes (percibidas como deficitarias) de los estudiantes.

Visualizamos la figura y el rol de tutor como un agente que acompaña la trayectoria académica de los estudiantes y que todavía no encuentra su función específica dado lo complejo de su lugar de intervención atendiendo a la multiplicidad y diversidad de tareas asignadas. Este es un tema de interés sobre el cual esperamos poder seguir recogiendo y analizando información. Es probable que sea necesario definir metas y procesos con más precisión y acciones de desarrollo profesional para tutores de modo de poder ganar mayor eficacia en sus intervenciones.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Por medio de este trabajo se ha logrado la progresiva dinamización del cuerpo docente a través del involucramiento de los Departamentos Académicos.

Un aprendizaje muy importante para todos ha sido comprender que trabajar sobre preocu-

paciones comunes en red, nos permite individualizar problemáticas que nos trascienden como organización, y son compartidas por ambas instituciones (el perfil de los estudiantes, las prácticas docentes, el rol del tutor y otros actores).

El proyecto también ha implicado profundizar en un análisis del estado de “situación institucional” valorando fortalezas y debilidades permitiendo la toma de decisiones en vistas a su transformación.

Logramos identificar acciones que tienen impacto efectivo sobre el rezago y la deserción sustentándose en el tiempo.

Se constata la importancia que exista un compromiso político-institucional, que fije una política educativa inclusiva, comprometiendo acciones, decisiones y tiempo a desarrollar experiencias concretas y a reflexionar sobre sus resultados y la mejora.

La apertura de las miradas externas concretadas en las acciones de docentes de una institución con respecto de la otra ha constituido uno de los aspectos más positivos del trabajo realizado.-

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ezcurra, Ana María (2011), *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*, 1ra Ed. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, IEC – CONADU.

Giordano, María Francisca y Pogré, Paula Alejandra (2012), *Enseñar para comprender Experiencias y propuestas para la Educación*, Buenos Aires, Teseo.

Perkins, David (1995), *La escuela inteligente, Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

Sagastizabal, M.A. y Perlo, S. (2006) *La investigación-acción como cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, La cruzía.

Taylor, S. J y Bodgan, R. (1998), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

Estrategias de afrontamiento en estudiantes ingresantes del interior del país a la Licenciatura en Psicología

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Rossana Blanco Falero

Christiane Arrivillaga Almoguera

Facultad de Psicología, Universidad de la República

rblanco@psico.edu.uy

RESUMEN

El presente proyecto está siendo desarrollado dentro del Programa de Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva. Se trata de una investigación de diseño mixto que combina una primera fase de carácter cuantitativo mediante la aplicación del Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE) y la segunda etapa cualitativa que supone la realización de entrevistas en profundidad.

El presente trabajo tiene por objetivo la exposición y discusión de los resultados obtenidos en relación a las estrategias de afrontamiento de los estudiantes ingresantes según los siete estilos básicos identificados por Sandín y Chorot (2003): focalizado en la solución de problemas, autofocalización negativa, reevaluación positiva, expresión emocional abierta, evitación, búsqueda de apoyo social y religión. Se establecerán comparaciones entre modos de afrontamiento, género,

institución secundaria, edad, situación laboral y de migración.

El ingreso a la educación superior constituye para el sujeto un evento normativo de relevancia social en su desarrollo y tránsito a la adultez. En el caso de los jóvenes del interior del país, ingresar a la Universidad implica además la migración a Montevideo; dos eventos pasibles de considerarse como estresantes ya que implican readaptaciones emocionales, conductuales y cognitivas. La Facultad de Psicología se caracteriza por la numerosidad del estudiantado (7091 estudiantes, censo 2011) y la pronunciada presencia de ingresantes provenientes del interior del país (58% en 2016). Esta coyuntura de numerosidad enfrenta al sujeto ingresante (proveniente del interior o la capital) a una institución con particularidades novedosas con respecto al escenario educativo característico de la educación media en

nuestro país. En aquellos provenientes del interior, estas diferencias se acentúan dadas las diferencias con respecto a la magnitud poblacional de los centros educativos del resto de los departamentos.

Este estudio pretende conocer y analizar las estrategias de afrontamiento en tanto factores no cognitivos relacionados con la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes provenientes del interior

durante su tránsito por el Ciclo Inicial del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Se entiende que estos sujetos se enfrentan a dos situaciones de alta significación biográfica que convoca la puesta en escena de estrategias de afrontamiento a la nueva situación y al estrés en tanto respuesta emocional.

Palabras clave: universitarios, migración, afrontamiento, cuestionario de afrontamiento del estrés.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Ingreso a la Universidad y migración

El propósito de esta investigación consiste en el estudio de las estrategias de afrontamiento de los estudiantes ingresantes a Psicología provenientes del interior del país en relación al proceso migratorio, el ingreso a la Universidad y la permanencia en la misma durante el Ciclo Inicial. Se plantea que en el primer año de cursada los jóvenes universitarios provenientes del interior del país se enfrentan a dos eventos normativos de magnitud como son el ingreso a la educación superior y la migración a la capital, configurando situaciones pasibles de considerarse como estresantes ya que su novedad implica readaptaciones emocionales, conductuales y cognitivas. En el presente trabajo se da cuenta de una muestra compuesta por estudiantes ingresantes a la Udelar y a la Facultad de Psicología en el año 2017 provenientes del interior del país y de la capital. De este modo se ha buscado establecer si habría estilos específicos de afrontamiento vinculados al estudiante ingresante migrante en relación al ingresante capitalino.

El estudio del ingreso a la institución universitaria y su relación con la permanencia en la misma ha sido objeto de interés por la investigación en educación superior en los últimos años. El perfil de ingreso (Bertoni, 2005), la relación entre su permanencia y la acción institucional (Carbajal, 2010), la importancia de las ideas previas sobre la formación universitaria de los estudiantes ingresantes (Pimienta, 2011), el fenómeno de la desvinculación al inicio de la carrera (Diconca, 2011), entre otros, dan cuenta del interés académico y social por la temática del ingreso a la educación superior en un contexto de universalización de la misma e incremento de la matrícula estudiantil. Desde la perspectiva del estudiante ingresante Casas, Cabezas y Sanromá (2003) plantean que la permanencia del joven ingresante en la institución universitaria implica ciertas competencias y características necesarias y deseables. Destacan la importancia de un funcionamiento psíquico con la suficiente estructuración como para habilitar el relacionamiento con la institución, el conocimiento y los pares, condiciones económicas mínimas, un capital cultural (Bourdieu, 1997) mínimo, cierta definición de su proyecto vocacional, manejo de medios informáticos y conocimiento de una segunda lengua. Carli (2006) plantea que el ingreso a la Universidad es vivido como un auténtico ritual de iniciación en tanto se ingresa a un mundo desconocido, desorganizado, con reglas y comunicaciones poco claras. Los resultados aquí presentados pretenden contribuir en esta discusión aportando conocimiento acerca de la relación entre los recursos psicosociales de los estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología y distintas variables sociodemográficas. Dentro del universo de los ingresantes interesa centrar la atención en aquellos que migran desde el interior del país entendiendo que en su caso se enfrentan a un doble desafío que complejiza su proceso.

Si bien la Udelar ha realizado importantes esfuerzos en torno a la descentralización, lo cierto es que numerosos jóvenes se encuentran ante la situación de migración a la capital para proseguir sus estudios superiores. La Facultad de Psicología se destaca tanto por la numerosidad de su estudiantado (7091 estudiantes, censo 2011) como por la pronunciada presencia de ingresantes provenientes del interior del país (58% en 2016). Al respecto de la significación de la migración en poblaciones juveniles Aguirre y Varela (2010) plantean que la misma puede ser parte de un *rito emancipatorio*, es decir un fenómeno esperado en cierta

población, en este caso la población juvenil del interior. (Aguirre y Varela, 2010). En este sentido, es clara la influencia que ello tiene en la conformación identitaria del joven y en sus proyectos vitales. Massey et al. (2000) hablan de redes migratorias como un “conjunto de lazos interpersonales que conectan a los migrantes, primeros migrantes y no migrantes en áreas de origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir el origen común” (pp. 26-27). Cuanto más amplia sea la red migratoria menos riesgos se presentan para el sujeto en el sentido de los impactos que genera la migración. En el caso de los jóvenes del interior las redes migratorias generan efectos en la cotidianidad en tanto conformación de grupos identitarios que fijan antecedentes y contienen a los nuevos que llegan. La masividad genera la vivencia de la despersonalización que se amortigua con la colaboración entre pares y la creación de nuevos lazos afectivos que operan como estrategias de afrontamiento.

Pimienta (2011) plantea que la procedencia geográfica del estudiante del interior conlleva cantidad de obstáculos para la inserción universitaria. Existen factores que operan como obstáculo para permanecer en la capital, no relacionados a la formación universitaria, sino situaciones extra institucionales vinculadas al cambio de cotidianidad, superar la barrera de adaptación no tanto a la universidad, sino a vivir en Montevideo. El estudiante de procedencia geográfica del interior del país debe hacer frente a separarse de la familia y asumir por sí mismo las exigencias prácticas de la vida diaria. La estructura familiar y su funcionamiento se modifican y se produce una alteración de los roles tradicionales. El joven debe asumir nuevas responsabilidades, ya no se cuenta con las fronteras hacia adentro del colectivo continentador. Se produce una ruptura de la vida cotidiana. Deberá pues asumir este cambio a través de un proceso de adaptación crítica y de crecimiento y adaptación personal. Esto conlleva, en ocasiones, a tener que asumir nuevas responsabilidades personales o laborales que pueden oficial como obstáculos para una adecuada inserción universitaria. Debe hacer frente a los ritmos de la capital, lo cual determinan una percepción subjetiva del tiempo diferente al de las ciudades del interior, el tránsito por los espacios colectivos tiene un ritmo propio, más lento, con mayor fluidez en la comunicación entre los actores sociales, se reconoce al otro. Se entiende que en Montevideo están más expuestos al fenómeno de anonimato. Lograr adaptarse a las nuevas exigencias y superar estas barreras, se torna en ocasiones muy difícil, obligando al joven a abandonar sus estudios y retornar a su lugar de origen. La magnitud poblacional de los centros educativos del resto de los departamentos con respecto a la Udelar presenta nuevos desafíos que interpelan los recursos psicosociales de los sujetos, es decir sus estrategias de afrontamiento.

Afrontamiento y formación universitaria

Macías, Madariaga, Valle y Zambrano (2013) realizan una revisión del concepto de estrategias de afrontamiento y de su evolución a través de la bibliografía especializada. El término afrontamiento da cuenta de aquellos recursos psicosociales que los sujetos y otros grupos, tales como las familias, ponen en juego en situaciones estresantes que se producen a partir de la interacción con el ambiente. Se trata de mecanismos tanto internos como externos que permiten el cuidado del propio bienestar así como la supervivencia del individuo en su interacción con el ambiente. El afrontamiento se vincula con la generación de

respuestas adaptativas que permiten a los sujetos manejar sus conflictos ya sea evitándose o solucionándolos.

En relación a las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios, González y Artuch (2014) estudian el vínculo entre afrontamiento y resiliencia. Refieren a los estudios de Duckworth sobre el autocontrol y el *grit* (perseverancia y coraje) y de Dweck (2006) acerca de la motivación por el aprendizaje. Por otra parte señalan que la vida universitaria es un ámbito generador de estrés y que los individuos que la transitan deben afrontar a su vez el pasaje de la adolescencia a la primera adultez.

En América Latina, diversos autores han investigado sobre las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. Chávez, Contreras y Velásquez (2014) indagaron las relaciones entre afrontamiento, depresión con pensamiento constructivo y no constructivo en una muestra de estudiantes mexicanos. Encontraron que el pensamiento constructivo se asocia con menores niveles de depresión. A la vez hallaron que este tipo de pensamiento estaba relacionado con estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas. En este mismo país, Moysén et al. (2014) indagaron sobre la relación entre el consumo de alcohol y las estrategias de afrontamiento, realizando una comparación por sexo. Hallaron diferencias significativas en el tipo de estrategias que utilizaban los hombres y las mujeres, siendo más frecuente en los hombres el uso de estrategias de planeación y afrontamiento activo, evasión, consumo de alcohol y drogas y humor; y en las mujeres el apoyo en la religión. También hallaron que los estudiantes que no consumen alcohol tienden a utilizar con mayor frecuencia la estrategia de apoyo en la religión, mientras que aquellos con un consumo regular de alcohol tienden a utilizar estrategias como la evasión, el consumo de alcohol y drogas y el humor.

En Colombia, Palacio, Caballero, González, Gravinia y Contreras (2009) indagaron sobre las relaciones entre el burnout académico, las estrategias de afrontamiento y el promedio académico, encontrando que la estrategia más utilizada por los estudiantes era la de solución de problemas la cual fue asociada a resultados más favorables en el promedio académico.

En Argentina, Casari, Anglada y Daher (2014) estudiaron las estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante situaciones de examen en estudiantes de Psicología. Encontraron que las estrategias más utilizadas eran las evitativas y conductuales como la búsqueda de gratificaciones alternativas y la descarga emocional. Además hallaron correlaciones positivas entre las estrategias de evitación cognitiva, aceptación-resignación y descarga emocional y la ansiedad ante exámenes y correlaciones negativas entre la reevaluación positiva y la solución de problemas con la ansiedad frente a exámenes. En otra muestra de estudiantes argentinos, Sosa y Zubieta (2010) indagaron sobre los estilos de afrontamiento y la ansiedad frente a grupos culturales diversos, en donde un 32% de la muestra estuvo compuesta por estudiantes que habían migrado ya fuera del exterior o del interior del país a la Capital. En esta investigación se indagó sobre los eventos más estresantes para los sujetos, encontrando que la primera causa de estrés para un 48% de la muestra estaba relacionada a eventos académicos, mientras que la segunda causa para un 18.1% de la muestra era la lejanía del hogar. Encontraron que los estilos más utilizados, en orden de frecuencia, eran el focal-racional, expresivo, la evitación activa, la resignación y, por último, el afrontamiento activo.

2. METODOLOGÍA

Procedimiento

La investigación en curso supone la integración con la función de enseñanza tanto en la fase cuantitativa como en la fase cualitativa. Para ello el proyecto de investigación se inscribe dentro del Módulo Prácticas y Proyectos del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología. En la fase cuantitativa participaron 11 estudiantes. Se hizo énfasis en la participación activa de los mismos en la apropiación del proyecto, discutiendo en clase las referencias teóricas y metodológicas que lo sostienen así como la reflexión constante que implica el proceso investigativo. Con este fin se pusieron en común las evaluaciones realizadas por la CSIC y se generaron interesantes interrogantes. A su vez se proveyó a los estudiantes de un curso de búsqueda de antecedentes a cargo del personal de Biblioteca de Facultad de Psicología y se transmitieron conocimientos en relación al programa SPSS (creación de bases de datos, ingreso de datos y análisis de los mismos). Los estudiantes participaron también en la toma de datos. Para el segundo semestre del presente año se ha implementado un nuevo seminario que hace énfasis en los contenidos metodológicos con enfoque cualitativo.

En esta primera fase de la investigación se concurrió a todos los turnos de clases teóricas de una asignatura de gran concurrencia del primer año de la Licenciatura (Teorías psicológicas). En esos espacios se presentó el proyecto a los estudiantes y se los invitó a participar completando un cuestionario. Se presentó una hoja de información y consentimiento para firmar, en donde se consignó la participación como voluntaria y se aseguró la confidencialidad de los datos, cumpliendo con los estándares éticos de la institución en donde se llevó a cabo la investigación, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El primer grupo al que se aplicó el cuestionario fue utilizado como estudio piloto para observar el comportamiento del instrumento. Luego de realizar pequeñas modificaciones, se aplicó la versión final al resto de la muestra.

El cuestionario fue completado en formato papel en el horario de la asignatura señalada, llevando aproximadamente 20 minutos. Los datos fueron ingresados y analizados con el programa estadístico SPSS v. 20.

Muestra

Participaron un total de 625 estudiantes de los cuales 412 ingresaban por primera vez a una institución de educación superior (ingresantes). De ellos el 77% eran de género femenino, el 73.5% no trabajaban al momento de la toma y el 79% cursaron sus estudios de secundaria en una institución pública (9% en una privada y 12% en una privada religiosa). En cuanto a su situación de residencia, el 71% vivían con familiares, 12% en una residencia, 7% con amigos, 3% solos, 7% con su pareja y 2% con otras personas. En cuanto al departamento de procedencia el 48% procedían de Montevideo, el 16% de Canelones, y el resto de estudiantes provenían de otro departamento, estando todos representados entre 0.3% (Salto) y 4.3% Colonia. Combinando los datos de procedencia con la información sobre la residencia actual, se dedujo que el 32% habían migrado del interior del país a Montevideo.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE; Sandín y Chorot, 2003). El mismo es una medida de autoinforme y se responde en base a una escala de frecuencia tipo likert de 5 puntos, y está diseñado para evaluar siete estilos de afrontamiento: focalizado en la solución del problema (FSP), autofocalización negativa (AFN), reevaluación positiva (REP), expresión emocional abierta (EEA), evitación (EVT), búsqueda de apoyo social (BAS) y religión (RLG). En el estudio de validación de los autores, el análisis factorial evidenció una clara estructura de siete factores representando a los estilos mencionados, y una consistencia interna por subescala con un alfa de Cronbach que variaba entre .64 (AFN) y .92 (BAS).

Se realizó un estudio piloto del CAE con 77 estudiantes. El mismo evidenció la necesidad de realizar modificaciones en los ítems de la subescala AFN ($\alpha=.38$), y en menor medida en REP ($\alpha=.68$) y EVT ($\alpha=.64$). Todas las modificaciones fueron en la redacción de los ítems y no en el contenido. Dichas modificaciones permitieron trabajar con un instrumento con consistencia interna entre excelente y aceptable. En la Tabla 1 se muestran los coeficientes correspondientes a cada subescala. Los datos del piloto en donde fueron modificadas las sub escalas no fueron tomados en cuenta en los análisis posteriores.

Tabla 1. Coeficientes α de Cronbach del CAE

Subescala	α original	α piloto	α final
FSP	.85	.77	.79
AFN	.64	.38	.80
REP	.71	.68	.68
EEA	.74	.75	.76
EVT	.76	.64	.66
BAS	.92	.93	.93
RLG	.86	.87	.86

3. RESULTADOS

El objetivo de este trabajo es presentar la primera fase de la investigación. En este sentido, se presentan los estadísticos descriptivos en relación a los estilos de afrontamiento de una muestra de estudiantes ingresantes a la Licenciatura de Psicología, y posteriormente, las comparaciones de dicha variable en función del género, tipo de institución secundaria a la que asistieron, situación laboral, edad y migración.

En cuanto a los estilos de afrontamiento, se presentan en la Tabla 2 (Anexos). Se puede observar que el estilo más utilizado por la muestra de estudiantes ingresantes es el de Reevaluación positiva ($m=20,35$ $DE= 3,68$), y el menos utilizado el de Religión ($m=7,17$ $DE= 2,32$).

Para comparar los estilos de afrontamiento de acuerdo a las variables independientes mencionadas se utilizó la prueba T de student. La única excepción se realizó para el estilo de afrontamiento basado en la Religión, dado que la distribución de los distintos grupos fallaba

en cumplir los supuestos de normalidad, homocedasticidad e independencia (Martínez, Chacón y Castellanos, 2014), por lo que en ese caso se optó por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

En cuanto a la variable género, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los estilos: Expresión emocional abierta ($p < 0.01$), Búsqueda de apoyo social y Religión ($p < 0.001$), con puntajes más altos en las mujeres. Los resultados se pueden observar en la Tabla 3 (Anexos).

En relación a el tipo de institución en la que se cursaron los estudios de secundaria, sólo se observaron diferencias significativas en el estilo de Expresión emocional abierta ($p < 0.05$) con puntuaciones mayores en los estudiantes que asistieron a instituciones privadas. Se presentan estos resultados en la Tabla 4 (Anexos).

Con respecto a la situación laboral, se observaron diferencias significativas en el estilo de afrontamiento Focalizado en la solución del problema ($p < 0.001$) con mayores puntuaciones dentro del grupo de los que sí trabajaban. Asimismo, se observaron diferencias en los estilos de Evitación ($p < 0.001$), Autofocalización negativa y Expresión emocional abierta ($p < 0.05$) obteniendo puntuaciones más altas aquellos estudiantes que no trabajaban. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 5 (Anexos).

En cuanto a la variable edad, se observó que los mayores de 21 años empleaban más el estilo de afrontamiento Focalizado en la solución del problema ($p < 0.001$) y el de Religión ($p < 0.01$). Por otro lado, se observó que los menores de 20 años utilizaban más el estilo de Evitación ($p < 0.001$), Autofocalización negativa, Expresión emocional abierta ($p < 0.01$) y Búsqueda de apoyo social ($p < 0.05$). Se presentan los resultados en la Tabla 6 (Anexos).

Finalmente, se compararon los resultados de aquellos estudiantes que habían migrado a Montevideo para cursar la Licenciatura, y se observaron diferencias significativas sólo en el estilo de Expresión emocional abierta ($p < 0.05$), con puntuaciones más altas en aquellos estudiantes que no habían migrado. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 7 (Anexos).

Estos resultados nos permiten apreciar que en todas las variables independientes tomadas en consideración, hubo al menos una diferencia significativa entre grupos. Por otro lado, el único estilo de afrontamiento en el que no se observaron diferencias en ninguna de las variables es el de Reevaluación positiva. Como se mencionó anteriormente, este estilo fue el más utilizado por los estudiantes de toda la muestra de ingresantes.

4. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos es posible trazar una aproximación acerca de las estrategias de afrontamiento de los ingresantes a la Facultad de Psicología en el año 2017. En principio se trata de una población muy joven (aproximadamente el 70% tiene 20 años o menos), mayoritariamente femenina (77%) y residente en la capital y zona metropolitana. No obstante aproximadamente un 32 % de los estudiantes migró a Montevideo. El mecanismo de afrontamiento que prima en la muestra estudiada es el de la reevaluación positiva.

Siguiendo los estudios de Lazarus (1966, citado por Macías et al, 2009) las estrategias de afrontamiento pueden distinguirse en acciones directas y modos paliativos. Las primeras se dirigen al entorno y buscan una transformación concreta de las condiciones ambientales,

mientras que los modos paliativos implican una conducta interna que tiene por objetivo la disminución del estrés. En 1986 Lazarus y Folkman (citados por Macías et al. 2009) diferencian entre el afrontamiento dirigido al problema y el afrontamiento dirigido a la emoción. El afrontamiento dirigido a la emoción supone una reevaluación cognitiva, en la cual se pretende modificar el significado que tiene la situación estresante para el sujeto. El afrontamiento dirigido hacia el problema se propone transformar las condiciones objetivas que han sido juzgadas como susceptibles de transformación a partir del análisis de los costos y beneficios. Por su parte, Carr (2007, citado por Macías et al, 2009) propone una categorización entre estrategias basadas en el problema, estrategias basadas en las emociones y estrategias basadas en la evitación. Las primeras serán utilizadas en situaciones de estrés controlable, mientras que el afrontamiento basado en la emoción tiende a tener lugar en situaciones extremas (de peligro de vida, por ejemplo). Los mecanismos basados en la evitación, por su parte, se juegan en aquellas situaciones en que el sujeto prefiere diferir la resolución del problema y fortalecer sus recursos psicosociales para abordar la situación estresante.

La reevaluación positiva está dentro del espectro de los estilos de afrontamiento dirigidos a la emoción. Se trata de la posibilidad de ver los aspectos positivos en situaciones adversas, rescatar aspectos positivos y ver el problema desde distintos ángulos, todo lo cual implica una reestructuración cognitiva (Martínez Ramón, 2015). Las personas que apelan a este mecanismo buscan extraer ventajas de las vivencias estresantes y por ello este mecanismo está asociado a la disminución del burn out (Morán, 2009).

Para el caso de la población estudiada es posible arriesgar que los estudiantes ingresantes se enfrentan a una institución de dimensiones exponencialmente superiores a las que conocen. Frente a ello ensayan estrategias que tienen que ver más con la transformación de sus propias emociones que con la transformación de las condiciones concretas con las que se enfrentan en el ingreso a la institución universitaria. En este sentido es pertinente la reflexión acerca de las posibles acciones a realizar desde los distintos servicios universitarios para hacer mayormente comprensible y asequible la dinámica universitaria a los jóvenes ingresantes. A su vez, esta posibilidad de ver aspectos positivos y percibir los problemas desde distintos ángulos dice también de las posibilidades creativas, adaptativas y saludables de los jóvenes ingresantes. Nuevamente es necesario reflexionar acerca de las acciones necesarias para que estas posibilidades se desplieguen de modo propositivo por parte de los estudiantes.

Aproximadamente el 70% de los ingresantes tienen 20 años o menos, alrededor del 75% no trabajan y 71% viven con familiares. Desde el punto de vista del desarrollo psicológico se ubican en el momento evolutivo de transición de la adolescencia a la adultez. Sin embargo, la ausencia de inscripción en el mercado laboral y la permanencia en la residencia familiar los ubican más cerca de una adolescencia tardía (Blos, 2003) en la cual el sujeto está buscando hacer efectivos sus deseos y proyecciones hacia el futuro en el mundo adulto (por ejemplo ingresando a la universidad) pero aún muy apegado a modos de comprensión y resolución de la realidad del funcionamiento adolescente. Los mecanismos utilizados en mayor medida por estos jóvenes son la Evitación, la Autofocalización negativa, la Expresión emocional abierta y la Búsqueda de Apoyo social. La Evitación es un mecanismo de huida y distracción frente a aquello que el sujeto evalúa como superior a sus fuerzas; la

Autofocalización negativa implica sentirse impotente e incapaz de transformar la situación; la Expresión emocional abierta alude a la descarga de la frustración y la agresión frente a aquello que obstaculiza; la Búsqueda de Apoyo Social va en pos del apoyo y la orientación por parte de otras personas para resolver los problemas y los malestares que ocasiona (Morán, 2009). La Focalización en la solución del problema no aparece como mecanismo significativo por parte de este grupo de la muestra. Por los mecanismos utilizados sería posible inferir que el ingreso a la educación superior podría vivirse como un suceso deseado y celebrado, pero a su vez pleno de desafíos y obstáculos que los jóvenes ingresantes afrontan en base a sus vínculos, que por momentos sienten como superior a sus fuerzas, que genera niveles de frustración y displacer que se descargan abiertamente o que en ocasiones se evitan mediante la huida. Si consideramos la edad cronológica de estos jóvenes ingresantes que mayoritariamente no trabajan y viven con sus familias, es posible expresar que el ingreso a la educación superior es el hito, el mojón que los ubica socialmente en una institución que forma profesionales a desempeñarse en el mundo adulto. Desde la perspectiva del enfoque del curso vital en Psicología del Desarrollo, Urbano y Yuni (2005) sostienen que los eventos de carácter normativos están vinculados a la asunción de nuevos roles sociales. Los jóvenes universitarios ingresantes se enfrentan a un evento de tipo normativo que está emparentado con la asunción del rol de estudiante universitario donde se espera mayor capacidad de autonomía en la administración de los aprendizajes académicos.

A su vez el 32% de los estudiantes migrantes comparte los estilos de afrontamiento predominantes en la muestra, salvo la Expresión emocional abierta, quizá sea posible aventurar que comparten vivencias y mecanismos con sus compañeros capitalinos, pero tienden a ser más restringidos en la expresión de su emotividad. En este sentido y de acuerdo a los objetivos de esta investigación interesa explorar lo que estos estudiantes tengan para expresar en relación a su proceso de ingreso que coincide con la migración a la capital. Dentro de este grupo migrante se encuentran también aquellos estudiantes provenientes del medio rural que constituyen un número extremadamente reducido que sin embargo es de gran interés para este equipo de investigación dado que en su biografía confluyen tres eventos: el ingreso a la universidad, la migración y la inserción en el medio urbano.

Dada la alta matrícula femenina dentro de los jóvenes ingresantes es pertinente vincular estilos de afrontamiento y género. Se considera interesante la interrogante acerca de los modos específicos en que varones y mujeres jóvenes hacen uso de la Búsqueda de Apoyo Social o la Expresión emocional abierta. ¿Existirían diferencias cualitativas entre varones y mujeres en estos aspectos? ¿Varones y mujeres apelan a similares referentes vinculares para compartir sus pesares?, ¿Eligen mayormente los pares o la familia?, ¿Cuáles son las emociones que expresan abiertamente varones y mujeres?. A su vez, la psicología es una profesión altamente feminizada, es importante reflexionar acerca de los estilos de afrontamiento en la construcción de la identidad profesional que ponen en juego las jóvenes ingresantes desde el inicio de su formación.

Llegados a este punto y a partir de los resultados de esta primera fase, el Programa de Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva se aboca hacia la realización de la fase cualitativa que busca indagar en los procesos relativos al ingreso y a la migración desde la perspectiva de los jóvenes. La tarea resulta motivadora y convocante ya que implica

profundizar en los contenidos que conllevan los mecanismos de afrontamiento implementados. Por ejemplo si los jóvenes ingresantes hacen uso de la Reevaluación Positiva para afrontar las situaciones del primer año de ingreso, ahora se trata de explorar y de comprender los contenidos de estas transformaciones y el sentido que tienen en sus posibilidades de permanecer y superarse académicamente.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es producto del trabajo de equipo del Programa de Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva constituido por los docentes Prof. María Pimienta, Prof. Adj. Daniela Diaz, Asist. Dr. Daniel Camparo y las autoras. Se agradece el trabajo realizado en la búsqueda de antecedentes y recolección y tratamiento de los datos de los estudiantes Nelly Alvarez, Nicolás Gaitan, Fiorella Quagliata, Leticia Noguez, Antonella Clark, Claudia Moreira, Virginia Mónico, Karen Cantou, Nicole Bueno, Mariana Martínez y Pierina Pisu.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. y Varela P. (2010). Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.
- Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>.
- Blos, P. (2003) *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Carbajal, S. (2010). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la universidad de la República durante el año de ingreso*. Servicio: Facultad de Psicología. Tesis de maestría. (Inédito). Montevideo: Facultad de Psicología.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación en tiempo presente. Recuperado de <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/documento/la-experiencia-universitaria-y-las-narrativas-estudiantiles-una-investigacion-sobre-el-tiempo-presente/>
- Casari, L. M., Anglada, J., y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Psicología*, 32(2), 243-269.
- Casas, M., A. Cabezas, A. Sanromá y G. Plachot (2003). *Proyecto Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la Universidad*. (Informe presentado ante la CSIC, inédito).
- Chávez, M., Contreras, O., y Velázquez, M. (2014). Afrontamiento y depresión: su relación con pensamiento constructivo y no constructivo en universitarios. *Revista Intercontinental De Psicología Y Educación*, 16(2), 31-49.
- Dweck, C. (2006). *Mind Set*. Bs. As: Vergara.
- Diconca, B. (coord.) (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de la carrera*. Montevideo: CSE, UdelaR.

- Frechero, A. y M. Syrbursky (2000). *La migración de cada año. Jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- González, M. & Artuch, R. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648. doi:<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>
- Macías, M.A., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M, Zambrano, J. (2013) Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe* 30(1), 123-145.
- Martínez, R., Chacón, J. y Castellanos, M. (2014). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud*. Madrid: EOS.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino A. y Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Revista Trabajo*, 2(3), 5-4.
- Morán, C. (2009). *Estrés, burnout y mobbing. Recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Martínez Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista De Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones*, 31(1), 1-9. doi:10.1016/j.rpto.2015.02.001
- Moysén, A., Villaveces, M. C., Balcázar, P., Gurrola, G. M., Garay, J. C., de la Luz, J. M., y Estrada, E. (2014). Consumo de alcohol y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios. Estudio empírico. *Avances En Psicología*, 22(2), 215-220.
- Palacios, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 535.
- Pimienta, M. (2011) *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a Facultad de Psicología de la Universidad de la República*. Colibrí, Facultad de Psicología.
- Sosa, F., & Zubieta, E. (2010). Afrontamiento y aculturación en estudiantes universitarios. *Revista De Psicología*, 6 (11), 65-84.
- Sandín B, y Chorot P. (2003) Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE); desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 39-54
- Urbano C., Yuni, J. (2005) *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

Tabla 2. Estilos de afrontamiento

Sub escala	N	Media	DE
FSP	412	18,02	4,66
AFN	371	13,38	4,18
REP	364	20,35	3,68
EEA	404	13,79	3,08
EVT	368	17,09	4,08
BAS	412	18,48	6,54
RLG	342	7,17	2,32

Tabla 3. Comparaciones según género.

Género		N	Media	DE	Sig.
FSPs	Femenino	319	17,83	4,77	,099
	Masculino	92	18,68	4,21	
EEAs	Femenino	311	14,11	3,74	,003
	Masculino	92	12,72	3,84	
BASs	Femenino	319	19,26	6,48	,000
	Masculino	92	15,91	5,96	
RLGs*	Femenino	264	179,86		,000
	Masculino	77	140,62		
AFNs	Femenino	288	13,57	4,24	,088
	Masculino	83	12,72	3,90	
REPs	Femenino	282	20,39	3,73	,594
	Masculino	82	20,16	3,51	
EVTs	Femenino	286	17,25	3,99	,173
	Masculino	82	16,52	4,35	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 4. Comparaciones según institución secundaria.

Secundaria		N	Media	DE	Sig.
FSPs	Pública	324	18,21	4,67	,098
	Privada	88	17,30	4,54	
EEAs	Pública	317	13,56	3,72	,025
	Privada	87	14,63	3,95	
BASs	Pública	324	18,33	6,56	,368
	Privada	88	19,03	6,43	
RLGs*	Pública	277	169,45		,357
	Privada	65	180,25		
AFNs	Pública	290	13,28	4,27	,357
	Privada	81	13,74	3,82	
REPs	Pública	283	20,33	3,67	,918
	Privada	81	20,38	3,69	
EVTs	Pública	287	16,98	4,13	,310
	Privada	81	17,49	3,90	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 5. Comparaciones según situación laboral.

Trabaja		N	Media	DE	Sig.
FSPs	Sí	108	19,87	4,53	,000
	No	299	17,28	4,49	
EEAs	Sí	106	13,10	3,48	,017
	No	293	14,07	3,88	
BASs	Sí	108	17,86	6,55	,267
	No	299	18,68	6,55	
RLGs*	Sí	88	183,18		,077
	No	250	164,69		
AFNs	Sí	88	12,46	3,79	,010
	No	279	13,70	4,25	
REPs	Sí	87	20,86	3,56	,123
	No	273	20,17	3,71	

EVTs	Sí	87	15,64	4,26	,000
	No	277	17,53	3,93	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 6. Comparaciones según edad.

Edad		N	Media	DE	Sig.
FSPs	≤20	289	17,09	4,59	,000
	≥21	120	20,20	4,06	
EEAs	≤20	282	14,13	3,90	,021
	≥21	119	12,85	3,35	
BASs	≤20	289	18,90	6,66	,026
	≥21	120	17,37	6,12	
RLGs*	≤20	245	162,52		,005
	≥21	95	191,07		
AFNs	≤20	267	13,69	4,20	,008
	≥21	101	12,43	3,98	
REPs	≤20	261	20,17	3,68	,110
	≥21	100	20,86	3,63	
EVTs	≤20	265	17,67	3,92	,000
	≥21	100	15,62	4,17	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 7. Comparaciones según situación migratoria.

¿Migró?		N	Media	DE	Sig.
FSPs	No	271	18,09	4,50	,835
	Sí	128	17,98	4,98	
EEAs	No	265	14,10	3,78	,028
	Sí	126	13,20	3,72	
BASs	No	271	18,39	6,52	,721
	Sí	128	18,64	6,50	
RLGs*	No	227	163,36		,241

	Sí	106	174,80		
AFNs	No	247	13,53	4,24	,157
	Sí	111	12,87	4,05	
REPs	No	243	20,30	3,68	,980
	Sí	110	20,31	3,71	
EVTs	No	245	17,16	3,96	,856
	Sí	110	17,08	4,15	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Ingreso, permanencia y avance académico de estudiantes con discapacidad en Facultad de Psicología: Insumos para el diseño de un sistema de adecuación curricular inclusivo.

EJE TEMÁTICO: 1. Educación superior, política y sociedad

Chiavone Luciana¹
Pequeño Ivana²
González Lilián³

1 Facultad de Psicología, Udelar, Uruguay. Ichavone@psico.edu.uy

2 Facultad de Psicología, Udelar, Uruguay.

3 Facultad de Psicología, Udelar, Uruguay.

RESUMEN

Según el censo de estudiantes Udelar 2012, el 1,3% de los estudiantes consideran que presentan alguna discapacidad. En la Facultad de Psicología en el año 2016 y 2017 esta población representa 1.4% de los estudiantes ingresantes. La Facultad viene trabajando fuertemente sobre la generación de políticas inclusivas, estableciendo el pasado año la creación de la Comisión de Inclusión Educativa (CIE). La CIE fue creada con el objetivo de elaborar una propuesta para mejorar el tránsito formativo de los estudiantes con discapacidad. Dicha comisión se propone contribuir al desarrollo de una educación inclusiva en la Udelar, promoviendo el acceso democrático a la formación a todas las personas en el respeto de sus características. Así como promover una política institucional de inclusión y accesibilidad para todos los estudiantes en situación de discapacidad y/o cualquier tipo de deficiencia de la Facultad.

A tales efectos ha diseñado protocolos de actuación para el abordaje de las situaciones de discapacidad dentro de la Facultad. En 2016 se establece el Programa de Renovación de la Enseñanza (PRoREn) como el lugar de referencia para el asesoramiento y orientación para estos estudiantes. Esta investigación es realizada por el PRoREn con el objetivo de identificar y establecer vínculos tempranamente con estos estudiantes para conocer sus necesidades concretas promoviendo un abordaje sistemático a nivel institucional de todas las situaciones de discapacidad para generar respuestas institucionales que las atiendan. Este trabajo presenta un estudio cuali/cuantitativo sobre el ingreso, la permanencia y el avance académico de los ingresantes 2016/2017 en situación de discapacidad. Para complementar el estudio se incluyó el relevamiento a egresados de psicología con discapacidad. Se utilizaron como herramientas de recolección de

datos: el cuestionario auto administrado de relevamiento generación de ingreso/módulo discapacidad; el estudio de los resultados académicos alcanzados a marzo de 2017; entrevistas en profundidad. Los 15 estudiantes 2016 dicen no encontrar barreras físicas en la Institución, sin embargo consideran que apoyos como la digitalización de los textos y la adaptación de la cursada mediante la modificación de formas de explicación del docente, modalidades de evaluación, entre otras, mejorarían su quehacer académico. Este planteo nos advierte sobre la necesidad de que estos dispositivos educativos estén pensado con anterioridad para poder hablar de una real inclusión educativa. Con relación al avance académico el plan de estudios

2013 sugiere en su malla para primer y segundo semestre un conjunto de Unidades Curriculares Obligatorias (UCOs) que representan 82 créditos. De los 15 estudiantes en situación de discapacidad 2016 se observa que 14 han logrado aprobar al menos una de las UCOs en la cual se encuentra inscripto. Variando desde 82 a 10 créditos los resultados obtenidos. Es de destacar que en el caso de los estudiantes con menor grado de avance las UCOs que han logrado aprobar comparten el dispositivo de aula de grupo pequeño. Esta investigación pretende ser un insumo para la Facultad en su camino de construcción de políticas de adecuación curricular y un aporte para la Udelar en su conjunto.

Palabras clave: *Discapacidad, Inclusión, Facultad de Psicología*

1. INTRODUCCIÓN

Considerando el acceso a la educación como un derecho universal, la Universidad de la República se encuentra en un momento de inflexión hacia la construcción de una Política de inclusión educativa. Al momento no existe un diagnóstico actualizado sobre el estado de situación actual de la accesibilidad (física, de información, comunicación, adaptaciones curriculares, etc.) de los Servicios Universitarios. Se entiende que en la medida en que se cuente que esta información sistematizada, se podrán planificar acciones para mejorar el estado de situación particular de cada servicio.

La Red Temática de Discapacidad de la Udelar (RETEDIS) surge el año 2008 con el objetivo de fomentar la inclusión social y educativa de las personas en situación de discapacidad en el ámbito de la Universidad de la República. En este contexto se realizaron diversas acciones entre las que se destacan: en 2008 el primer acercamiento a conocer las realidades de los estudiantes en situación de discapacidad, donde se detecta que los Servicios no contaban con información. En 2009 se construye un primer instrumento de relevamiento de estudiantes en situación de discapacidad que finalmente se aplica en 2010. Esta acción no ha tenido continuidad en el tiempo. En el 2013 se edita por primera vez el curso Accesibilidad, Inclusión y Discapacidad, a cargo de la RETEDIS, curso contó con la participación de estudiantes de distintos Servicios Universitarios. Actualmente se están retomando las acciones e iniciativas de la Red producto de la vinculación con la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos de la República Argentina.

La accesibilidad física en general es la primera a atender, debido a que las barreras físicas son las más “visibles”. Sistemáticamente se asocia el concepto de accesibilidad a rampa y esta equivalencia es necesaria de trascender para concretar la real inclusión educativa.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La Facultad de Psicología está trabajando desde hace unos años en aras de una política de inclusión educativa. Específicamente en referencia a la accesibilidad al medio físico, existen diversos caminos por los que se han ido concretando mejoras a nivel edilicio en forma gradual. En 2012 inician reformas arquitectónicas en dos sentidos: (a) en el interior del edificio (instalación del ascensor totalmente accesible, sistema de rampas interno que conecta todos los niveles, barandas y protecciones metálicas en escaleras y baño accesible ubicado en planta baja), (b) a nivel del entorno (veredas periféricas con pavimento diferenciado para personas en situación de discapacidad visual y el sistema de rampas y barandas) esta es una primera etapa de abordaje de la problemática.

En 2015 asume la Dra. María José Bagnato como Decana (referente a nivel nacional en materia de Discapacidad) posicionando en la agenda institucional la equiparación de oportunidades de los estudiantes en situación de discapacidad. Se atiende a la producción de conocimiento en materia de inclusión educativa a nivel universitario y la generación de nuevas tecnologías, como pilares fundamentales de cara a lograr el acceso democrático a la educación terciaria.

Se consideran las siguientes hipótesis que enmarcan el trabajo institucional hacia la inclusión educativa:

- Los estudiantes en situación de discapacidad presentan mayores barreras en el acceso a la educación terciaria.
- Los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la Universidad han desarrollado conductas compensatorias.
- Aquellos estudiantes que presentan discapacidades sensoriales y psíquicas carecen de soportes institucionales en materia de accesibilidad
- Existe una inequidad en el acceso a materiales de estudio
- Los estudiantes en situación de discapacidad no cuentan con las mismas oportunidades que los estudiantes sin discapacidad en las instancias de evaluación
- El incremento de TICs y espacios de asesoramiento proporcionan un escenario más propicio al egreso.

La primera acción generada en 2016 fue la incorporación, en el formulario de caracterización de la generación de ingreso, de un módulo de discapacidad para conocer de primera mano las necesidades de los estudiantes. Dicho módulo incluye los siguientes ítems: situación de discapacidad, tipo de limitación, utilización de elementos de apoyo, barreras físicas en la facultad, necesidades respecto a la accesibilidad. La aplicación del instrumento presentaba debilidades para el logro de la cobertura total de los estudiantes generación de ingreso, situación que ha sido mejorada en el presente año.

En paralelo al acercamiento a la caracterización de la generación de ingreso, se impulsó la conformación de la Comisión Cogobernada de Inclusión Educativa (con participación de estudiantes, docentes y Decanato). Esta comisión es creada por el Consejo de la Facultad de Psicología por medio de la resolución N°29 del 04/04/16. Se reúne semanalmente planificando el trabajo conjunto con los diferentes agentes institucionales de la Facultad para estudiar el recorrido de los estudiantes, detectando barreras y facilitadores. Desde abril a diciembre de 2016 se planificó la primer etapa de trabajo, proponiendo como objetivo la generación de protocolos de actuación por tipo de discapacidad: dislexia, física, auditiva y visual.

Producto del proceso de trabajo del Decanato y la Comisión de Inclusión Educativa, se concretaron en 2016 los siguientes resultados:

- Incorporación en la web institucional una pastilla de “Accesibilidad” que contiene toda la información sobre la normativa vigente, protocolos de actuación, servicios disponibles para estudiantes en situación de discapacidad.
- Creación del Facebook institucional, en donde se replica la información de la web
- Incorporación de aspectos de accesibilidad en el formulario de caracterización de la generación de ingreso (ampliar y reducir el tamaño de la tipografía, cambio cromático para dar alto contraste entre fondo y textos, lector de pantalla incorporado)
- Inclusión de Braille, macrotipo y relieve en la nueva cartelería direccionadora del Edificio de Facultad (planos y señalética) así como en todas sus dependencias.
- Compra de licencias de software específico para garantizar la accesibilidad en computadoras (de Biblioteca y notebooks que se utilizan para evaluaciones) la consolidación del Programa de Renovación de la Enseñanza (ProREn) como ámbito de asesoría para estudiantes en situación de discapacidad.

Desde mediados del año 2016 el ProREn se integra a la Comisión de Inclusión Educativa intensificando una de sus líneas de trabajo. En este proceso se trabajó para la reformulación de la implementación del formulario de relevamiento de la generación de ingreso, logrando aplicarlo al momento de la solicitud de día para la inscripción a la facultad, alcanzando de este modo una mayor cobertura de la generación (92,4%). Este cambio permitió acceder a la

información pudiendo sistematizar a tiempo real las demandas de esta población.

Luego de tener la información sistematizada se han planteado los siguientes objetivos: (a) promover un abordaje sistemático a nivel institucional de todas las situaciones de discapacidad y generar respuestas institucionales que las atiendan y (b) mejorar el tránsito curricular de los estudiantes con en situación de discapacidad en Facultad.

A comienzos de 2017 fueron finalizados y publicados los protocolos para el abordaje de los estudiantes con discapacidad dentro de la Institución como marco de referencia. En este camino el ProREn es quién se encarga de la identificación de los estudiantes y de generar el contacto inicial.

Este trabajo surge de la necesidad de conocer cada situación personal de los estudiantes en relación a su historia académica con el objetivo de establecer las mejores estrategias para la planificación de adecuaciones curriculares a la medida de cada caso.

3. OBJETIVO GENERAL

Establecer un contacto institucional con todos los estudiantes generación de ingreso en situación de discapacidad al inicio del año lectivo con el fin de identificar sus demandas para poder adecuar y acompañar su trayecto por la Facultad

Objetivos específicos.

- Conocer la historia académica de los estudiantes en situación de discapacidad y las adecuaciones curriculares previas.
- Relevar las condiciones de accesibilidad que ha identificado el estudiante.
- Establecer el primer contacto entre el estudiante y los docentes de referencia del semestre en curso.
- Generar, en diálogo con los docentes, condiciones de adecuación curricular para cada estudiante.

4. METODOLOGÍA

En esta primera etapa de trabajo se realizó un acercamiento mediante una entrevista en profundidad a los estudiantes ingresantes en 2017, que declararon en el formulario de ingreso estar en situación de discapacidad. Las entrevistas se realizaron en los meses de marzo y abril del presente, no obstante se espera lograr establecer la entrevista para la generación 2018 en la primera semana de marzo. La vía de convocatoria para la entrevista fue mediante un correo electrónico y en los casos que no se obtuvo respuesta mediante esta vía, se los convocó telefónicamente.

La reacción de los estudiantes ante la convocatoria a entrevista fue positiva. Las mismas fueron realizadas por integrantes del ProREn con formación en Psicología. Se realizaron en el espacio físico del ProREn como oportunidad de establecer el programa como un lugar de referencia para ellos durante su formación en la facultad.

El primer objetivo que tenía esta entrevista era establecer un contacto entre el estudiante generación de ingreso y un referente institucional al cual poder dirigirse en cualquier momento. Como segundo objetivo se propuso conocer la historia académica previa, cómo habían cursado

los estudios anteriores focalizando en las posibles estrategias de adecuación curricular. También se trabajó sobre la situación de discapacidad, momento de emergencia y el sentir personal del estudiante frente a su condición auto declarada.

De los 15 estudiantes generación 2017 que declararon tener algún tipo de discapacidad 11 concurren a la entrevista, 3 declararon no necesitar ningún tipo de apoyo, agradecieron la oportunidad pero no asistieron a la entrevista (en los tres casos contaban con estudios universitarios previos muy avanzados en dos casos y finalizado en uno) 1 declaró no tener ninguna discapacidad.

En todos los casos que concurren a la entrevista la respuesta fue muy buena. El protocolo de actuación diseñado estipula la existencia de este primer encuentro como el inicio del proceso de diálogo entre la institución y las necesidades de esta población. Lo que se entiende también es que la responsabilidad debe ser compartida, empoderando así a los estudiantes en el uso de sus derechos. Se busca generar las condiciones para que surja un compromiso mutuo entre la institución y el estudiante, teniendo este último un lugar de protagonismo. Se acuerda que el estudiante establecerá al inicio de cada semestre un contacto con los docentes referentes de los cursos a los cuales se inscriba presentándose. Esta comunicación será monitoreada por el PROREn quien establecerá con los docentes las características de adecuación pertinentes. Quince días antes de cada evaluación el estudiante deberá recordar al docente las características de adecuación establecidas.

Para los estudiantes en situación de discapacidad que ingresaron a la Facultad en 2016 (previo a la implementación de este protocolo) se realizó un estudio de los resultados académicos obtenidos a marzo del presente año y registro de actividad académica en 2017. Se analizó las respuestas dadas al formulario generación de ingreso en lo relativo a barreras presentes en la institución. En el caso de la generación 2016 el cuestionario fue respondido en la segunda mitad del primer semestre del 2016 por lo cual eran estudiantes que ya tenía conocimiento de la institución. Resta realizar la convocatoria a entrevista de esta población.

Por su parte, respecto a los egresados de Psicología en situación de discapacidad, se realizó un acercamiento a través de una encuesta telefónica y vía e mail.

5. RESULTADOS

Se destaca como muy favorable el cambio en la implementación de la herramienta para el relevamiento de la generación de ingreso permitió llegar a una cobertura del 92.4% de los estudiantes, así como en la fecha del mismo que favoreció el acercamiento a los estudiantes a tiempo real de comenzados sus estudios dentro de la Facultad.

Por otro lado, consolidar un espacio institucional de referencia como competencia del ProREn, facilita la implementación de los protocolos de actuación y establece un espacio donde los estudiantes pueden identificar y recurrir dentro de la institución.

Las entrevistas en profundidad, han sido una herramienta de gran solvencia posibilitando un espacio de diálogo e intercambio entre ambas partes y las declaraciones de los estudiantes se configuran como un gran insumo de trabajo para seguir planificando nuevas estrategias, recursos y adecuaciones.

5.1. Identificación de la población con discapacidad generación 2016/2017

De los 1073 estudiantes que completaron el formulario en 2016, el 1,4% declara tener

algún tipo de discapacidad, siendo la más predominante la discapacidad de tipo física. En 2017 la cobertura fue del 92,4% de la generación de ingreso (2237) de esta población el 1.5% declaró tener algún tipo de discapacidad.

Consultados sobre la existencia de barreras físicas en la institución, en ambas generaciones el 100% de los estudiantes en situación de discapacidad respondió que no encuentra barreras físicas dentro de la Facultad, sin embargo consideran que apoyos como la digitalización de los textos y la adaptación de la cursada mediante la modificación de formas de explicación del docente, modalidades de evaluación, entre otras, mejorarían su quehacer académico.

En el espacio de entrevista surgieron señalamientos sencillos sobre elementos que facilitan su tránsito por los aprendizajes. La utilización del micrófono, aún en salones pequeños, así como la cercanía física con el docente es identificado como favorable para los estudiantes con hipoacusia o sordera. La descripción verbal de los materiales de apoyo utilizados por los docentes, como ser las PPT, videos o la escrito en el pizarrón son fundamentales para el aprovechamiento del espacio de aula de los estudiantes con baja visión o ceguera. Del mismo modo lo es el cuidado sobre la accesibilidad de los materiales de estudio debiendo presentarse todo esté en formato texto.

5.2. Avance académico de de la población con discapacidad generación 2016/2017

De los 15 estudiantes en situación de discapacidad 2016 se observa, a marzo de 2017, que 14 han logrado aprobar al menos una de las UCOs en la cual se encuentra inscripto, variando desde 10 a 82 créditos los resultados obtenidos (siendo 82 el máximo posible de créditos obtenidos en el primer semestre y correspondiendo a haber aprobado todas las UCOs). Es de destacar que en el caso de los estudiantes con menor grado de avance, las UCOs que han logrado aprobar comparten el dispositivo de aula de grupo pequeño.

Para la generación 2017 encontramos que de los 13 casos con los que se logró un acercamiento al inicio del semestre, 11 realizaron alguna actividad académica en el semestre (los resultados obtenidos no se encuentran disponibles al momento de la realización del presente trabajo). Para los estudiantes con baja visión o ceguera se llegó a trabajar sobre la adecuación de las instancias evaluatorias. En los dos casos que no concretaron el cursado de ninguna UCO declaran que se debió a problemas económicos para el traslado. En ambos casos son beneficiarios de becas.

5.3. Egresados con discapacidad

Previo al año 2016 no existe un registro sobre los estudiantes con discapacidad por lo tanto el acercamiento a una muestra de egresados de facultad con discapacidad fue posible a través del boca a boca. Se conformó un listado de 10 egresados de psicología con discapacidad, en su mayoría con baja visión o ceguera y un caso de parálisis cerebral. Se realizaron entrevistas telefónicas y por mail. Se logró establecer contacto con 6 de ellos, en dos casos los datos no estaban actualizados, un tercer caso vive en el extranjero y en un caso no se obtuvo respuesta ante los reiterados intentos de comunicación.

De los 6 encuestados, 5 se encuentran trabajando como Psicólogos o en algo relacionado con la Psicología. En todos los casos manifestaron la dificultad en el tránsito por la formación y la falta de políticas institucionales frente a la discapacidad. Identifican como elemento que favoreció la culminación de sus estudios la perseverancia y haber encontrado referentes que por iniciativa propia facilitaron su tránsito.

En todos los casos celebraron que se esté abordando la temática en la facultad y se pusieron a disposición

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La Facultad de Psicología está trabajando fuertemente para mejorar el tránsito formativo de los estudiantes con discapacidad, no obstante nos encontramos aún en una etapa inicial del trabajo. La creación de la Comisión ha permitido el abordaje de la temática en un plano concreto y material, en este sentido la creación de protocolos de actuación dan un marco de referencia para docentes, funcionarios y estudiantes que regula la responsabilidad compartida por una educación inclusiva. La consolidación de un espacio institucional de referencia como el ProREn para esta población es visto de manera positiva y facilita la materialización de los protocolos de actuación. Como acción concreta el espacio de entrevista permite conocer los recursos que cada estudiante ha utilizado con éxito en su trayecto formativo previo, nutriéndonos de esa experiencia para el diseño de propuestas de adecuación curricular en nuestra facultad. Del mismo modo la identificación temprana y el contacto desde la institución al inicio de los estudios favorece el abordaje sistemático a nivel institucional de todas las situaciones de discapacidad. Permitiendo comenzar a diseñar respuestas institucionales para mejorar el tránsito curricular de los estudiantes en situación de discapacidad en Facultad.

Aún resta mucho por hacer, la difusión interna de los protocolos así como la sensibilización sobre el tema son tareas que nos ocupan en el presente. No obstante entendemos que es un aporte para la Facultad y la Udelar en su conjunto compartir los avances que hemos venido realizando con el objetivo de contribuir al desarrollo de una educación inclusiva en la Udelar, promoviendo el acceso democrático a la formación a todas las personas en el respeto de sus características.

BIBLIOGRAFÍA

- Bagnato, M J (2007). Inclusión social de personas con discapacidad en las instituciones de educación terciaria y universitaria: un aporte desde la Universidad de la República. comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Montevideo.
- Casanova, M. y Cabra, M. (Coords.) (2009). Educación y personas con discapacidad: presente y futuro. Madrid: Fundación ONCE.
- Molina, D. L. (2009). Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida. Barcelona: Erasmus Ediciones.

La democratización del acceso al Nivel Superior en la Argentina: Perspectivas y desafíos para las políticas institucionales

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Doulián Natalia

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, Natalia.doulian@gmail.com

RESUMEN

La democratización del acceso a la educación superior universitaria es un debate presente en la agenda educativa desde mediados de los noventa, heredero de las políticas neoliberales que pretendieron dar fiabilidad y homogeneidad a un sistema educativo que, desde décadas anteriores, mostraba signos de deterioro continuo y progresivo. No obstante, estas políticas neoliberales impulsaron la incorporación de lógicas empresariales a la educación, asociando las instituciones educativas con la idea de empresa y management. Esto redundó en la cosificación de la cuestión educativa, los procesos y las finalidades y en el pasaje de la educación como derecho a la educación como mercancía.

Por otro lado, y asociado a estas lógicas neoliberales, la noción de calidad se articuló con la concepción de excelencia, de “algo superior” y, por lo tanto, de carácter elitista y exclusivo (Dias Sobrinho, 2008). En esta

línea, la “masificación” de cierto “servicio”, en este caso el de la educación superior, se entiende como contraria a la idea de calidad. Es decir, para que algo sea de “calidad” tiene que ser exclusivo, antinómico de la posibilidad de masificación.

Este trabajo intentará presentar:

- Las relaciones conflictivas entre calidad e inclusión -a la educación superior- haciendo foco antes que *en el versus*, en las dificultades, pero también en las posibilidades de integración de los vocablos.
- Los modelos y las propuestas de transformación y cambio de las Universidades Nacionales de la República Argentina, considerando que la inclusión educativa es mucho más que la masificación del nivel superior.

Palabras clave: Universidad – Ingreso – Calidad

1. INTRODUCCIÓN

La democratización de la Educación Superior, en un contexto de ampliación de derechos, implica no solamente el ingreso irrestricto al nivel superior sino también una efectiva democratización del saber que supone la construcción de otras condiciones institucionales que exceden la etapa del ingreso.

En los últimos años, la Política Educativa Nacional ha dado un giro decisivo al promover la inclusión de los sectores sociales que han sido invisibilizados y vulnerados durante décadas. Los nuevos perfiles de los estudiantes desafían las estrategias institucionales tradicionales e instan a reconocer que existen distintas trayectorias y experiencias educativas. Éstas, demandan de la Institución Universitaria el despliegue de una serie de estrategias que consideren la ampliación del derecho a la educación superior sin perder de vista la necesidad de sostener y promover la calidad académica.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El problema de la calidad es un debate presente en la agenda educativa desde mediados de los noventa, heredero de las políticas neoliberales que pretendieron dar fiabilidad y homogeneidad a un sistema educativo que, desde décadas anteriores, mostraba signos de deterioro continuo y progresivo. No obstante, estas políticas neoliberales impulsaron la incorporación de lógicas empresariales a la educación, asociando la escuela con la idea de empresa y management. Esto redundó en la cosificación de la cuestión educativa, los procesos y las finalidades y en el pasaje de la educación como derecho a la educación como mercancía.

Por otro lado, y asociado a estas lógicas neoliberales, la noción de calidad se articula con la concepción de excelencia, de “algo superior” y, por lo tanto, de carácter elitista y exclusivo (Dias Sobrinho, 2008). En esta línea, la “masificación” de cierto “servicio”, en este caso el educativo, se entiende como contraria a la idea de calidad. Es decir, para que algo sea de “calidad” tiene que ser exclusivo, antinómico de la posibilidad de masificación.

En el centro de esta disputa de sentidos, la Ley de Educación Nacional 26.206 se expresa por la contraparte poniendo de manifiesto el norte de la política educativa: la educación como derecho, la inclusión social con calidad educativa.

La inclusión educativa, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional es mucho más que la masificación de los niveles. Es decir, no restringe el término al acceso a la escolarización sino que avanza sobre la construcción y reconstrucción de itinerarios y proyectos de vida, enlazado la inclusión educativa con crecientes niveles de igualdad y justicia social.

Sin embargo, existe en el imaginario social, una tendencia a asimilar el concepto de inclusión con la idea de masificación. Esto produce la circulación de distintos discursos asociados con que la inclusión de los sectores populares a la escuela produce “falta de calidad” o, al menos, la pone en riesgo.

Mientras que el nivel secundario incorporaba solo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su currículum se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. (Terigi, 2008)

El “facilismo”, expresado por docentes de distintos niveles de educación en ideas como “de arriba nos dicen que hay que aprobar a todos” pone de manifiesto dos ideas: por un lado, la relación ilegítima entre «sectores populares, igual pobreza, igual falta de esfuerzo, igual carga social»; por otro, una concepción de calidad que resulta excluyente y expulsiva de los sectores sociales que históricamente han sido los más desfavorecidos de las políticas públicas.

Por este motivo, esta idea de pérdida o cuestionamiento de la calidad de la educación, no es privativo del Plan FinEs, sino que incluye todos los niveles del sistema educativo (principalmente desde la obligatoriedad del nivel secundario) profundizando circuitos diferenciados de educación, o lo que Baudelot

y Establet definieron en 1976 como redes escolares diferenciadas. Es decir, escuelas para ricos y escuelas para pobres.

3. OBJETIVO GENERAL

Presentar una visión global sobre las propuestas de transformación y cambio de las Universidades Nacionales de Argentina en respuesta a los desafíos que genera la tensión inclusión-calidad.

4. METODOLOGÍA

Se ha realizado un trabajo de investigación bibliográfica que sistematiza: a) las discusiones acerca de la calidad y la inclusión; b) las experiencias de distintas Universidades Nacionales que presentaron algunos factores que inciden y pueden mejorar las condiciones institucionales para sostener una progresiva inclusión conjugada a niveles crecientes de equidad social. La sistematización de estas experiencias es el resultado del análisis de distintas ponencias elaboradas por las áreas respectivas de cada Universidad que han sido presentadas en Encuentros de la especialidad (Orientación Universitaria, Ingreso, entre otras).

5. RESULTADOS

5.1. Experiencias de Transformación y cambio de las Universidades Nacionales de Argentina (con 50 años de funcionamiento)

El conocimiento que se construye sobre el sujeto ingresante

El tránsito del nivel medio al superior constituye un gran desafío para los estudiantes/ingresantes, ya que implica ingresar a una dinámica institucional desconocida. Se calcula que, en promedio, el 30% de los ingresantes en las universidades argentinas abandona la carrera antes de completar su primer año en el aula. Según la información sistematizada, la universidad se les presenta como un espacio intimidante, desconocido e incierto, en el que no saben bien qué se espera de ellos, cómo deben actuar, de qué manera organizar su tiempo, ni a quién recurrir. Las impresiones de los estudiantes/ingresantes son de confusión y desorientación porque ya no se sienten como un estudiante secundario, pero tampoco se reconocen como estudiante universitario. Asimismo, algunos estudiantes presentan dudas acerca de su elección vocacional.

Entre las dificultades que presentan los alumnos se puede sintetizar: a) Falta de entrenamiento previo al ingreso universitario en estrategias y habilidades de estudio: dificultades para organizarse, para establecer horarios, y para concentrarse. b) Dificultades en los procesos de lectura y escritura, en la comprensión de textos y consignas, en la elaboración de argumentaciones, en establecer relaciones, procesar y obtener conclusiones de una determinada información. c) Baja calidad en los aprendizajes adquiridos en el nivel educativo previo, es decir, escasos saberes básicos, situación que dificulta un normal desempeño académico para enfrentar estudios universitarios. d) Débil definición vocacional, la cual es acompañada de un reducido conocimiento previo respecto del plan de estudios e incumbencias profesionales de la carrera elegida. Dichas dificultades pueden consignarse de la siguiente manera:

- El primer desafío estudiantes/ingresantes: Hábitos de estudio y vida universitaria

- El segundo desafío de los estudiantes/ingresantes: escritura y oralidad. El ingresante se encuentra en el comienzo de su trayectoria universitaria con una disciplina que no había abordado antes enfrentándose a un sistema de nociones y métodos y a prácticas discursivas específicas que requieren ser objeto de enseñanza. En tal sentido, la noción de alfabetización académica se refiere a la necesidad de promover el aprendizaje del conjunto de actividades que ciertas comunidades académicas realizan con el lenguaje profesional, las cuales se desarrollan en determinados contextos y según ciertos propósitos. Cuando se transmiten los saberes disciplinares específicos, con frecuencia se omite enseñar a los estudiantes los modos de indagar, aprender y pensar en un área específica.
- El tercer desafío estudiantes/ingresantes: La elección vocacional. Otra de las dificultades que presentan los estudiantes/ingresantes es la lábil definición vocacional. Ésta se presenta asociada a un reducido conocimiento previo respecto del plan de estudios e incumbencias profesionales de la carrera elegida. En este sentido, los estudiantes manifiestan conflictos referidos al proyecto vocacional iniciado a partir de la elección de la carrera, a cuestionamientos surgidos en torno a la permanencia en la carrera elegida, interrogantes al no saber qué modalidad de egreso elegir, consultas referidas a la elección de la especialidad y posible formación de posgrado.

Propuestas de transformación de las Universidades Nacionales

El ingreso al Nivel Universitario implica que el alumno se adecúe a un espacio de conocimiento y de lenguaje distinto, en el que las convenciones discursivas pueden plantearle otros problemas.

Por estos motivos, las nociones y estrategias necesarias para participar adecuadamente en la cultura discursiva de una disciplina, (actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad) deben ser enseñadas solidariamente con sus contenidos y metodologías, ya que aprender un contenido es aprender a leer y a escribir sobre él. En algunas Universidades se realizan encuestas y talleres para determinar las dificultades de los alumnos en estos aspectos. Para subsanar las dificultades detectadas las universidades desarrollan dispositivos como talleres optativos, cursos introductorios y/o de nivelación, tutorías de expertos y/o tutorías de pares.

Como puede observarse, las experiencias se relacionan específicamente con la Orientación Vocacional para la elección de la carrera (en el caso la UNSJ) y con la invitación a estudiantes del último año del nivel secundario a la Facultad para conocer la oferta académica y de apoyo a los estudiantes.

Sin embargo, la conformación de una política de articulación internivel conlleva la compleja relación entre la función social de las universidades públicas y los sistemas de acceso. Complejidad que se manifiesta en la tensión entre las políticas públicas que desde las instancias gubernamentales promueven orientaciones a las funciones sustantivas de las universidades y la autonomía de las universidades. (Araujo, 2009)

Con respecto al Ingreso, las experiencias presentadas por las Universidades Nacionales se relacionan específicamente con *la forma* que adquiere el Curso de Ingreso. Este curso, dependiendo de la Universidad, puede ser de carácter obligatorio u optativo. Además, los contenidos del curso abarcan tres ejes centrales: la alfabetización académica (que incluye los contenidos disciplinares específicos de la carrera); la carrera elegida (perfil de la carrera, ciclo básico, modalidad de evaluación, etc.) y el funcionamiento institucional (que incluye los servicios de apoyo al estudiante, las áreas administrativas, entre otros). Es interesante notar la importancia que comienzan a adquirir el segundo y tercer eje basado en

la noción de filiación institucional. A continuación, se presentan algunas experiencias que pueden ser consideradas modelizadoras:

Con respecto al acompañamiento durante el primer año de la carrera, las experiencias versan sobre tres ejes fundamentales: la implementación del programa de tutorías (ya sean de expertos o de tutores pares), la orientación vocacional; y un abanico de talleres relacionados con técnicas de estudio, preparación ante exámenes, etc. a continuación se presentan algunas de las experiencias desarrolladas por las Universidades:

5.2. Las Universidades del Bicentenario (de reciente creación)

En este apartado se caracterizan las propuestas de las Universidades del Bicentenario de acuerdo a los criterios de “tipo de ingreso”, “dispositivos de acompañamiento”.

Tabla 1: Caracterización de las propuestas de las Universidades de Bicentenario

Universidad	Año de creación	Dispositivos de acompañamiento	Tipo de Ingreso
Universidad Nacional Arturo Jauretche	2009	<p>El Instituto de Estudios Iniciales (IEI) tiene a su cargo los dos tramos formativos iniciales de la trayectoria de los estudiantes: el Curso de Preparación Universitaria (CPU) y las materias del Ciclo Inicial (CI).</p> <p>Del IEI dependen los siguientes programas:</p> <p>a) Programa de Fortalecimiento de la Lectura y Escritura, b) Programa de Estudios de la Cultura (PEC), c) Programa de Estudios de Género (PEG), d) Programa de Estudios Latinoamericanos (PEL)</p>	<p>El Curso de Preparación Universitaria (CPU) es obligatorio pero no es eliminatorio, la condición para acceder a la regularidad es contar con el 75% de asistencia en cada una de las materias. Si se desaprueba alguna de las materias del CPU se deberá cursar, ya como alumno/a regular de la universidad, el correspondiente Taller Complementario.</p> <p>El CPU tiene una duración de siete semanas y consta de tres materias: Matemática, Lengua, Taller de Vida Universitaria</p>
Universidad Nacional José Clemente Paz	2009	<p>La Secretaría Académica cuenta en su organigrama con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante, - Dirección de Ingreso y Permanencia, - Departamento de Orientación Vocacional <p>La Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante cuenta con un Sistema Integral de Tutorías con cuatro líneas de acción: a) Talleres y Grupos de Estudio de Asignaturas de Primer Año. b) Tutores Iniciales que acompañan a los in-</p>	<p>La Universidad encausa el ingreso con el Ciclo de Ingreso Universitario (CIU) El CIU es cuatrimestral y se conforma con tres asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura - Matemática - Vida universitaria <p>El ingreso es irrestricto teniendo como único requisito el cursado del CIU.</p>

		gresantes en Primer Año. c) Tutores orientadores para estudiantes con discapacidad. d) Talleres breves de: matemática, escritura académica, oralidad, metodología de estudio.	
Universidad Nacional de Avellaneda	2009	No hay información sistematizada respecto de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, poseen un "Programa de Articulación, Acceso y Permanencia" y un sistema de tutorías pares.	Programa de Ingreso, el cual es obligatorio, pero No eliminatorio. Su desarrollo consta de tres seminarios: Introducción a la Universidad; Comprensión y Producción Oral y Escrita; Matemática
Universidad Nacional de Hurlingham	2014	No hay información disponible al estudiante mediante la página web. Posee tutorías disciplinares para exámenes finales.	Posee un "Curso de Preparación" con una duración de ocho semanas. Se compone de tres talleres: Vida Universitaria, Escritura y lectura, Pensamiento matemático.
Universidad Nacional del Oeste	2009 Ley de Creación 26.544	Desde la Dirección de Bienestar Estudiantil perteneciente a la Secretaría de Extensión existe un área de Orientación al Estudiante en la que se brindan Talleres orientados a la continuación de los estudios, técnicas de estudios, el Proyecto "Articulación Universidad - Escuela Media", charlas informativas sobre el CAA.	Curso de Apoyo al Estudiante (CAA) Este curso es nivelatorio y orientador. El curso se compone de 4 materias: <ul style="list-style-type: none"> • Una común: Introducción a la Universidad y las habilidades básicas para los estudios universitarios. • Tres asignaturas específicas para cada carrera: <ul style="list-style-type: none"> - Ing. Química: Fundamentos de Matemática, Introducción a la Química e Introducción a la Física - Lic. en Informática: Fundamentos de Matemática, Introducción a la Informática e Introducción a la Tecnología - Lic. en Enfermería: Fundamentos de Matemática, Introducción a la Biología y Principios de los Procesos Físico-Químicos - Lic. en Administración y Lic. en Administración Pública: Resolución de Problemas Matemáticos aplicados a la Administración, Historia Económica Social Argentina e Introducción a la Administración, a la Economía y a la Contabilidad
Universidad Nacional de Moreno	2009 Ley de creación	No hay información sistematizada al respecto ofrecida a los estudiantes.	Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN). cursada obligatoria que implica una asistencia del 75% y la aprobación de trabajos prácticos. Posee cuatro módulos: <ul style="list-style-type: none"> - Taller de Lectoescritura (50 hs reloj) - Taller de Resolución de Problemas (50 hs reloj) - Taller de Ciencias (26 hs reloj) - Seminario "Aproximación a la vida universitaria" (6 hs reloj)

			<p>Dos modalidades de cursado:</p> <p>COPRUN INTENSIVO. Se desarrolla durante siete semanas de cursada presencial (febrero y marzo). Cursada semanal en tres turnos.</p> <p>COPRUN CUATRIMESTRAL: Se desarrolla durante 13 semanas de cursada presencial (de abril a julio). Se cursa tres veces por semana, en tres turnos.</p>
Universidad Nacional de los Comanchingones	2014 Ley de creación 26.998	No hay información sistematizada al respecto.	Curso de nivelación no eliminatorio.
Universidad Nacional de Rafaela	2014 Ley de creación 27.062	No hay información sistematizada al respecto. Dictan un Taller de Estrategias de estudio en el ámbito universitario para los estudiantes del segundo año de las carreras.	El Taller de Introducción a los Estudios Universitarios (TIEU) que es de carácter obligatorio pero no eliminatorio.
Universidad Nacional de San Antonio de Areco	2015 Ley de creación 27.213	Sin información disponible.	La UNSAdA prevé políticas de acceso no eliminatorias. El curso "Formación para la Vida Universitaria" tiene finalidad nivelatoria. Duración: un mes. Módulos: Comprensión y producción de textos. Resolución de problemas. Inserción y ambientación universitaria.
Universidad Nacional de Villa Mercedes	2009	No hay información disponible	Curso de Ingreso. Es de cursada obligatoria y existe ingreso irrestricto. Duración: 4 meses Los módulos son: Matemática, Física, Química, Biología, Comprensión de texto y técnicas de estudio

Respecto del tipo de ingreso, cabe señalar que la totalidad de las Universidades posee un Curso de Ingreso (la denominación varía de acuerdo a la Universidad) de carácter obligatorio. El carácter obligatorio se basa en la asistencia al Curso, cuya presencialidad obligatoria varía entre el 75% y 80%. Los contenidos del Curso que se reiteran en todas las propuestas son: a) vida universitaria, b) lectura y escritura académica. En la mayoría de las propuestas se encuentran también contenidos de matemática o resolución de problemas.

La propuesta temporal del Curso de Ingreso presenta, en la mayoría de los casos, dos modalidades: curso intensivo en el "verano", es decir, en el mes de febrero y hasta dos semanas antes de iniciar de la cursada de la carrera; curso cuatrimestral que, en algunos casos, se reitera en ambos cuatrimestres. Respecto de los dispositivos de acompañamiento, es importante señalar que no se encontró información sistematizada al respecto por lo que lo dicho en esta ponencia debe ser considerado parcialmente. De la información relevada se puede concluir que:

- En la mayoría de las Universidades los dispositivos de acompañamiento se traducen en "programas" dependientes principalmente de la Secretaría Académica.
- En algunas Universidades se ha optado por inscribir en la estructura organizacional, en calidad de Direcciones o Departamentos principalmente, lo relativo al acompañamiento estudiantil.

Respecto de las propuestas formativas, se presenta un cuadro que sistematiza la cantidad de carreras de pregrado, grado y posgrado de cada una de las Universidades:

Universidad	Carreras		
	Pregrado	Grado	Posgrado
Unaj	5	18	3
Unpaz	7	8	--
Undav	9	22	5
Unahur	4	8	--
Uno	--	7	--
Unm	--	12	--
Unlc	3	--	--
Unra	--	6	--
Unsada	5	6	--
Unvime	8	7	--

En base a la información sistematizada en el cuadro precedente puede concluirse lo siguiente:

- La mayoría de las Universidades poseen alrededor de ocho carreras de grado, con excepción de la Universidad Nacional Jauretche y la Universidad Nacional de Avellaneda.
- En algunas Universidad, la cantidad de propuestas de carreras de pregrado equiparan a las de grado.
- Aun no hay desarrollo de propuestas formativa de posgrado en la mayoría de las Universidades.

Por último, acerca de las áreas de conocimiento en las que se desarrollan las propuestas, puede concluirse que:

- La mayoría de las Universidades han sostenido las carreras liberales tradicionales.
- Existe una tendencia marcada a desarrollar propuestas orientadas al área de la salud, medioambiente y tecnología.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Las experiencias de las Universidades Nacionales presentadas en este trabajo señalan la necesidad de generar nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar.

La generación de condiciones institucionales para garantizar niveles crecientes de equidad social en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios se encuentra condicionada, valga la redundancia, por desandar las lógicas históricas expulsivas de las Universidades relacionadas con una mirada elitista y meritocrática de la educación superior asociada a la idea de bien "privado".

La emergencia de los espacios de Tutorías –por expertos o pares– ya sea en el ingreso, el primer año de la carrera o en los últimos años, el giro en el formato y los contenidos de los ciclos de ingreso, la implementación de dispositivos de articulación con el nivel secundario, el diseño de talleres grupales en respuesta a las necesidades de los estudiantes, son algunas de las nuevas condiciones institucionales que aseguran que allí donde había una promesa de educación y participación no haya hoy, un vacío.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, R. (2009) Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. *Gestión Universitaria*. ISSN 1852-1487. Vol.:02. Nro.:01. Buenos Aires, 15-11-2009
- DIAS SOBRINHO, J, GAZZOLA, A., & PIRES, S. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires (ed).
- EZCURRA, A. (2011) Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: FERNANDEZ LAMARRA, N. y CPSTA DE PAULA, M. (2011) *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Argentina: Eduntref
- 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), 63-71.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina situación y perspectivas*. México: ANUIES.
- MURILLO, J y ROMAN, M (2010) "Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina", en *Revista RIE*, N° 53, OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie53.htm>

La política de acceso a la universidad en Argentina: su expresión en la Universidad Nacional de La Plata (1995-2015)

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Montenegro Jesica¹

1 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS / CONICET –UNLP), Argentina
montenegro_jessica@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta un recorte de una investigación que tuvo por objeto analizar y comprender las políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina y sus formas de procesamiento en diferentes unidades académicas por medio de las “estrategias de ingreso” desarrolladas ad hoc, desde el análisis de las relaciones de poder entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015.

El diseño metodológico de la investigación es cualitativo, descriptivo y analítico, y se realizó un estudio de caso intrínseco con una muestra intencional según propósitos, conformada por las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Ciencias Exactas. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes clave y análisis documental.

Como resultado del análisis fue posible caracterizar, desde la perspectiva de los actores, la política de acceso impulsada por el nivel central y las estrategias de ingreso en las Facultades elegidas. Estos hallazgos son consistentes con las perspectivas teóricas referenciales, dado que se evidenció el nivel de autonomía relativa de los actores para la elaboración de estrategias de ingreso, con antelación a la definición de una política nacional y en el ámbito local. Al mismo tiempo, estudiamos las dinámicas específicas, la intervención de actores académicos dentro de un entramado institucional singular. Por último, la política de ingreso descentralizada en la UNLP derivó en el diseño de estrategias con características particulares y con diversas direccionalidades, generando posicionamientos disímiles, tensiones, conflictos, negociaciones y acuerdos.

Palabras clave: Universidad, Políticas de acceso, Estrategias y actores institucionales

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un recorte de una investigación que tuvo por objeto analizar y comprender las políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP – Argentina), y sus formas de procesamiento en diferentes unidades académicas (UA) por medio de las estrategias de ingreso desarrolladas ad hoc, desde el análisis de las relaciones de poder entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. El recorte temporal efectuado obedeció al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995 y que no sufrió cambios hasta el año 2015. Partimos del supuesto que la modificación del marco normativo nacional en 1995 trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones y de allí, el interés por comprender qué incidencia tuvieron esas definiciones en las políticas elaboradas a nivel local con respecto al acceso en la UNLP y su expresión en las estrategias institucionales de distintas Facultades.

El problema de la investigación se estructuró a partir de dos dimensiones de análisis. La primera reconoce que en Argentina, a partir de la sanción de la LES y hasta el período del estudio, el Estado Nacional dejó en manos de cada institución la potestad para establecer de manera autónoma el régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes. En ese marco regulatorio, la novedad no sólo refirió a la explicitación de aquella potestad, sino que además estableció que cada institución que posea más de 50.000 estudiantes definiera su política de ingreso otorgando la posibilidad de que cada UA establezca su propio régimen de admisión. La UNLP quedó comprendida entre tales criterios, dando lugar a la co-existencia de sistemas de admisión muy disímiles, con rasgos socializador, nivelador y eliminatorio. Para el abordaje de esta dimensión se establecieron los siguientes objetivos: 1) analizar las características de los mecanismos de acceso plasmados en las estrategias de ingreso institucionales en el período 1995-2015 en las UA elegidas y 2) comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en las UA con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central.

La segunda dimensión de análisis recuperó el proceso de construcción de las estrategias de ingreso de las que participaron en su elaboración diversos actores institucionales con perspectivas singulares. Las perspectivas organizacionales (Clark, 1983; Peterson, 2007) y la sociología de la cultura de Bourdieu (2003; 2008), muestran que las universidades poseen niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales y desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Resultó necesario abordar el conocimiento de las relaciones que es posible trazar entre, el diseño y la gestión de las políticas de Estado y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas. Para este abordaje se establecieron los siguientes objetivos: 1) analizar los cambios que introdujo la LES en la definición de la política de acceso a nivel local y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA, 2) comprender la dinámica del procesamiento de la política (tensiones, conflictos, acuerdos).

2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El problema de la investigación se inscribió dentro del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001) y recogió aportes diversos. Tomé en consideración aspectos del enfoque organizacional (Baldrige et al, 1973; Clark, 1983), de las perspectivas neoinstitucionalistas (Cox, 1993; Brint y Karabel, 1991; Peters, 2003) y de la sociología de la cultura (Bourdieu,

1983; 2008; Becher, 2001).

La literatura especializada describe a la universidad como una organización compleja (Clark, 1983) cuyos fines responden a una suma de diversos aportes que hacen los grupos operativos con intereses y objetivos particulares. Para Clark las universidades cambian de manera incremental y ese cambio es fundamentalmente una función del trabajo realizado en las unidades operativas, consideradas la base de los sistemas de educación superior (cátedras, departamentos, institutos). Así, el poder se encuentra diseminado en gran medida en la base del sistema, en unidades operativas con grados de relativa autonomía importantes, mediante la legitimidad que les otorga ser productoras y portadoras de conocimientos especializados. Esta autonomía conlleva a que las universidades sean concebidas como “anarquías organizadas” (Cohen y March, 1974) o “sistemas flojamente acoplados” (Clark, 1983). El carácter de base pesada presenta fuertes obstáculos a los intentos de cambio impulsados por fuerzas exógenas. Esta mirada es consistente con la idea de que la universidad sería un sistema complejo de toma de decisiones y arreglos de poder donde los cambios generados “desde arriba” (desde el nivel del establecimiento universitario o agencias del Estado), difícilmente pueden imponerse sin persuadir o generar coaliciones en los grupos localizados en las unidades operativas (Krottsch, 2001).

Para los enfoques neoinstitucionalistas, la explicación de los fenómenos sociopolíticos debe centrarse en el individuo y en sus comportamientos, aunque los factores institucionales son necesarios en el análisis, dado que son los marcos dentro de los cuales los sujetos operan (Peters, 2003). En tal sentido, las instituciones configuran los mapas de creencias y valores desde los cuales se delimitan los problemas y soluciones, se articulan prácticas y estrategias, se definen identidades y proyectos (Camou, 2007). Desde esta mirada, las elecciones de los actores no siguen una lógica de consecuencialidad sino más bien una lógica de apropiación (o corrección) respecto de los valores institucionales (Varela, 2007). Retomamos los aportes de Cox (1993), quien plantea un esquema de análisis de las políticas universitarias a partir de definir el concepto de “campo” o “arena” como “un espacio de posiciones articulado por relaciones de competencia y/o conflicto, que se estructuran en términos de una disputa específica y que generan saberes e intereses específicos” (1993:97). Esta idea presupone no desatender las lógicas concretas que allí se configuran, asumiendo que inciden en la dinámica de implementación de una política, ya sea resistiéndola o aceptándola. Brint y Karabel (1991), resaltan el papel de los actores y las coaliciones en los procesos de toma de decisión, quienes asumen posiciones de aceptación o resistencia como estrategias de apropiación o enajenamiento de los fines y medios que se disponen para llevar adelante los procesos de cambio. Estos autores retoman algunos planteamientos del viejo institucionalismo, enfatizando la existencia de conflictos de intereses dentro y entre organizaciones.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación es cualitativo, descriptivo y analítico, y se realizó un estudio de caso intrínseco con una muestra intencional según propósitos, conformada por las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Ciencias Exactas. La muestra seleccionada tuvo como propósito manifestar la heterogeneidad dentro de la propia UNLP, de mecanismos establecidos por cada unidad académica para la incorporación de estudiantes a las carreras de grado y asimismo, evidenciar perspectivas en disputa que convienen en una misma institución. La selección de las UA obedeció a un criterio construido a partir de un cruce de variables, a fin de que la muestra represen-

te diversidad en: campos disciplinares (Becher, 2001); antigüedad en la implementación de estrategias de ingreso (Clark, 1983), tamaño y complejidad de las instituciones (Balgridge et al, 1973); modos y sistemas de admisión con distintas funciones y modalidades (Duarte, 2005; Rammallo y Sigal, 2010). Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron la entrevista cualitativa semi-estructurada en profundidad a informantes clave y análisis documental.

4. RESULTADOS

La investigación identificó que el nivel central de la UNLP y las UA analizadas, coincidieron en señalar que los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en Argentina en 1983, y los altos índices de desgranamiento, constituyeron “problemas” que ingresaron en la agenda institucional y que demandaron el establecimiento de los cursos de ingreso. En efecto, las cuatro UA estudiadas establecieron estrategias de ingreso: la Facultad de Ciencias Exactas en 1984, las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación en 1991, de Ciencias Médicas y de Ciencias Agronómicas y Forestales, ambas en 1992. Estos resultados son coincidentes con los estudios sobre los procesos de masificación ocurridos en la educación universitaria en Argentina, tras la reapertura democrática de 1983. En ese escenario, el juego político que se desarrolló entre el Estado Nacional y las universidades públicas marcó una redefinición en la orientación de las políticas nacionales de acceso a la Educación Superior, que habilitó la apertura y consiguiente masificación universitaria, tras un período de restricciones y achicamiento del sistema.

Fue a partir de 1994 que la UNLP a través del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), buscó enmarcar y nuclear las propuestas de cada una de las Facultades en una política institucional más amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las UA. La heterogeneidad de modalidades de estrategias de ingreso se produjo dado que, en la estructura normativo-institucional de la UNLP, las Facultades contaban con un principio de autonomía insoslayable, lo que demandó desde el nivel central, construir consensos acerca de la política de ingreso en esa Universidad. Al mismo tiempo, las características disciplinares y académicas de las UA, reclamaron actividades iniciales de diferente índole, y el nivel central aceptó que cada Facultad elaborase su propia propuesta en el ingreso. De este modo, el PEOE financiado desde la Presidencia de la UNLP, no fue producto de la decisión de implementar una política de alcance universal, sino que, más bien intentó responder a la demanda de manera focalizada, según los problemas relevados e identificados por determinadas UA. Por tanto, la autonomía que gozaban las diversas Facultades tuvo su antecedente anterior a la sanción de la LES, siendo esto una cuestión de hecho.

Uno de los objetivos de la investigación fue analizar las características de las estrategias de ingreso en las UA elegidas. En una primera etapa, se asumió que los cursos de ingreso debían funcionar como instancias articuladoras entre niveles del sistema educativo. Las actividades de ingreso tenían como propósito “subsanan” las inconsistencias de los niveles educativos anteriores, en la medida en que se consideraba la existencia de “circuitos diferenciales” que conjugaban niveles educativos desiguales con posiciones socio-económicas y culturales. Por tanto, esto derivaba en devaluaciones de certificaciones, que se traducían en altos índices de fracaso en los primeros años. El sentido otorgado al ingreso en esta primera etapa refirió a “re-pasar” los conocimientos del nivel educativo anterior, a fin de lograr una “equiparación cierta” en las instancias iniciales de cada carrera, dado que había un énfasis puesto en lo que al estudiante le “faltaba”, es decir en la carencia de saberes del nivel educativo anterior.

El análisis realizado permitió reconocer otros sentidos que fueron redefiniendo progresiva-

mente esas concepciones iniciales. Centralmente, se identificó la construcción de una mirada más integral y compleja acerca del ingreso, como un momento peculiar dado que el estudiante debe construir saberes específicos que son propios del oficio del estudiante universitario. Así, se fue configurando una tendencia que pasó de concebir al ingreso como un período acotado de un mes a entenderlo como parte de la dinámica misma del primer año, aunque como instancias alternativas. En menor medida, relevamos perspectivas que asumieron que, además de una temporalidad más extendida, las estrategias de ingreso deben articularse con cambios que, a nivel curricular es preciso introducir, sobre todo, en las materias del primer año. En esta mirada se registra un énfasis puesto en introducir cambios en la enseñanza, y sobre todo en el currículo. Tres de las estrategias de ingreso analizadas (Ciencias Exactas, Agrarias y Forestales, Humanidades) se identificaron por un tipo de acompañamiento en las trayectorias estudiantiles caracterizado por la existencia de espacios de tutoría que abrieron una modalidad más personalizada de orientación académica y en contenidos específicos. Si bien, observamos que esas actividades se extendieron a todo el primer año, se trató de propuestas co-curriculares que no modificaron sustancialmente la matriz de enseñanza de los espacios curriculares obligatorios del primer año (Ezcurra, 2011). Aun así, esta modalidad significó el reconocimiento de que el tramo del ingreso constituye un momento con una temporalidad que puede ser flexible y variable de acuerdo con las necesidades educativas de los destinatarios.

La indagación mostró que el Ingreso en Ciencias Médicas se alejó de aquella concepción más compleja e integral, dado que concibieron al tramo inicial como la instancia que permitía clasificar y “elegir” a los aspirantes de acuerdo a su nivel de desempeño, a partir de una escala de evaluación que discriminaba con precisión quienes eran los “mejores”, respecto de aquellos que no reunían las condiciones de exigencia y excelencia que la institución planteaba. El proceso selectivo se fundamentó principalmente, a partir de argumentos que oscilaban entre la meritocracia y la conveniencia económica o institucional de seleccionar a los “mejores”, y del supuesto de que el ingreso directo de todos los aspirantes traería aparejado una disminución en la calidad académica.

Otro de los objetivos de la investigación refirió a comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en las UA con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central. La indagación mostró que tres UA (Humanidades, Ciencias Exactas y Agrarias y Forestales) efectuaron diversas estrategias inclusivas tendientes a promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de las carreras de grado. La concepción de ingreso que relevamos en esas Facultades es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central. Tanto la Universidad como las Facultades mencionadas suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión de los ingresantes a la vida universitaria. No obstante, las estrategias de ingreso asumieron rasgos específicos en cada una de las Facultades. Retomando los aportes de los enfoques neoinstitucionalistas y organizacionales, esas diferencias podrían ser explicadas a partir de los rasgos de autonomía que poseen las unidades organizacionales básicas mediante la legitimidad que les otorga la producción de conocimientos especializados y por la influencia del entramado institucional de referencia.

Uno de los hallazgos sustantivos del estudio fue la identificación de perspectivas disímiles que coexisten dentro de una misma institución universitaria. Desde el nivel central se sostuvo el acceso abierto como parte de una política de justicia social, en contraposición a la selectividad, entendida como un mecanismo que preserva la calidad de la educación de este nivel. Se abogó por la democratización del acceso a la universidad, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. Pero al mismo tiempo, impulsó políticas inclusivas tendientes a ir más allá del acceso formal a la Institución que permitiesen generar condiciones de permanencia y egreso de los estudiantes a las carreras de grado. Como caso extremo, la Facultad de Cien-

cias Médicas esgrimió a favor de la selectividad argumentando la asociación positiva cantidad-calidad y reservando la excelencia intelectual para “los mejores”.

Esa diferencia en la orientación de la política de ingreso entre Ciencias Médicas y la Universidad a nivel central derivó en un conflicto que persistió aún cuando la UNLP realizó una reforma de su Estatuto en 2008. Los cambios establecidos de la norma jurídica permitieron establecer y reforzar un criterio básico sobre un sistema de ingreso en la UNLP, a partir de su pronunciamiento como “libre e irrestricto”. La introducción de principios de gratuidad, ingreso irrestricto y derecho a la educación superior, puede entenderse como una forma de clausurar las pretensiones de arancelamiento y selección que la LES había dejado abiertas. Si bien el Estatuto fue modificado, el caso de la Facultad de Medicina, mostró que la nueva norma jurídica no transformó sustantivamente la cultura institucional de esa megauniversidad de larga tradición. Por esto, es posible señalar que la modificación del Estatuto por sí mismo no generó cambios sustantivos en una institución de notable complejidad, tanto por la dimensión de la misma como por las dificultades de orden estructural que el Estatuto no logró sortear fácilmente. No obstante, la reforma estatutaria sí permitió establecer acuerdos compartidos respecto de criterios básicos sobre el ingreso entre la mayoría de las UA y el nivel central de la Institución.

Las caracterizaciones realizadas pusieron en evidencia la complejidad que asumen los procesos de cambio en las políticas y estrategias de ingreso de las universidades como organizaciones de base pesada y con una cierta renuencia a las transformaciones profundas. Los hallazgos mostraron que, más que definiciones que “bajan” desde las estructuras organizativas, aún dentro de una misma UA, los cambios se terminan gestando “desde abajo”. En el análisis de las UA, se advirtió que las propuestas de cambio que pretendían “bajar” desde la gestión académica de las Facultades fueron resistidas, en las circunstancias en las que no se construyó en diálogo con las bases operativas del sistema (docentes, graduados y estudiantes implicados en la política de ingreso) y, por tanto, no lograron consenso para la elaboración de una propuesta compartida. Además los resultados evidenciaron que, más allá de las resistencias al cambio, es posible impulsarlos si se los asume como un trabajo de largo aliento. Tal como ha demostrado la literatura ya citada, muchas veces los procesos de cambio resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. En efecto, en una de las UA estudiadas (Humanidades), el proceso de cambio se inició desde un sector específico en la base operativa del sistema, que logró ampliar e institucionalizar la discusión en la agenda a través de mecanismos o espacios institucionales. Este proceso permitió arribar a consensos sobre los criterios generales acerca del ingreso a nivel de la política de la Facultad y entre los distintos actores de las diversas disciplinas. Los aportes neoinstitucionalistas permiten mostrar que los actores universitarios tienen autonomía relativa para negociar, resistir, adecuarse, acordar entre sí y con otros sectores de las UA o de la Universidad, al momento de definir sus estrategias de ingreso, en un marco institucional en el que los individuos operan.

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los hallazgos de la investigación posibilitaron revisar el supuesto de partida, al mostrar que los cambios introducidos a nivel local en materia de ingreso fueron previos a la sanción de la LES. En efecto, los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en Argentina, y los altos índices de desgranamiento, constituyeron problemas que ingresaron en la agenda institucional y que demandaron el establecimiento de los cursos de ingreso a nivel de las UA. Además, los resultados mostraron que las Facultades analizadas esta-

blecieron sus cursos de ingreso previo a la creación de PEOE impulsado por el nivel central de la Universidad. Estos resultados son consistentes con los planteos de las perspectivas organizacionales y de la sociología de la cultura, en el sentido que se evidencia el nivel de autonomía relativa que tuvieron los actores institucionales para la elaboración de cursos de ingreso, con antelación a la definición de una política, tanto a nivel nacional, como en el ámbito de la UNLP.

Con relación a la pregunta de investigación sobre cuáles fueron los cambios que introdujo la LES en la definición de la política a nivel local, se pudo identificar que la sanción de la LES, específicamente el artículo 50, imprimió una novedad a nivel nacional, estableciendo la autonomía de las UA para establecer sus propias políticas de ingreso. Sin embargo, en el caso de la UNLP no resultó novedoso este lineamiento, aunque sí reglamentó la modalidad descentralizada que había asumido la política de ingreso en esa Universidad en el período estudiado.

Se caracterizó la política de ingreso en la UNLP a partir de la autonomía relativa que gozaban las UA para establecer sus propuestas, lo cual condujo a la configuración de una política de ingreso descentralizada y derivó en que la mayoría de las Facultades desarrollaran estrategias de ingreso con características particulares y con diversas direccionalidades, generando posicionamientos políticos e ideológicos disímiles. Así, desde el inicio de esta política en la UNLP se construyeron diversos tipos de estrategias de ingreso con rasgos socializador, nivelador y eliminatorio.

En el análisis de las estrategias de ingreso, se registró amplios niveles de consenso en la orientación inclusiva de la política de ingreso asumida por el nivel central durante el período estudiado. Esto permitió identificar que los lineamientos establecidos a nivel central tuvieron expresión en tres UA estudiadas (Humanidades, Ciencias Exactas y Agrarias y Forestales). Pero, al mismo tiempo, las estrategias de ingreso asumieron rasgos específicos en cada una de las Facultades, a partir de las especificidades disciplinares y del entramado institucional de referencia. Esas diferencias podrían ser explicadas a partir de los rasgos de autonomía que poseen las unidades organizacionales básicas mediante la legitimidad que les otorga la producción de conocimientos especializados. No obstante, la Facultad de Ciencias Médicas se alejó de esa orientación inclusiva y estableció un sistema de acceso selectivo, que derivó en un conflicto con la UNLP. De esta manera, fue posible distinguir perspectivas -inclusivas y selectivas-, que circulan en prácticas y discursos universitarios y conviven, no sin conflictos, disputas y resistencias, dentro de un mismo marco institucional (Montenegro, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

Balgridge, J. V., Curtis, D., Ecker, G. & Riley, G. (1973). The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy. *The Journal of Higher Education*, vol. 44, No. 7, 532-547.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2003). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brint, S. & Karabel, J. (1991). Los orígenes y las transformaciones institucionales: el caso de las escuelas locales de los Estados Unidos. En Powel, W. & DiMaggio, P. (eds), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 413-440). México: Fondo de la Cultura.

Camou, A. (2007). Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones entre Estado y universidad. En Krotsch, P., Camou, A. & Prati, M. (coord.), *Evaluando la evaluación*.

Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina (pp. 29-68). Buenos Aires: Prometeo.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity*. Nueva York: McGraw Hill.

Cox, C. (1993). Políticas de educación superior: categorías para su análisis. En Courard, H. (edit.), *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina* (pp. 97-129). Santiago de Chile: FLACSO.

Duarte, B. (2005). El Acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Ponencia presentada en el Primer Congreso de SAECE. Buenos Aires.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS.

Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Cuadernos Universitarios N° 6. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.

Montenegro, J. (2016). *Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)* (Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina). Recuperada de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57617>

Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. España: Editorial Gedisa.

Peterson, M. (2007). The study of colleges and universities as organizations. En Gumpert, P. (comp). *Sociology of Higher Education. Contributions and their contextos*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Ramallo, M. & Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Varela, S. (2007). Las dinámicas del cambio en las universidades estatales. Una aproximación desde el neoinstitucionalismo a la experiencia reciente de la UNICEN. En Krotsch, P., Camou, A. & Prati, M. (coord.). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo. Buenos Aires.

Estrategias de afrontamiento en estudiantes ingresantes del interior del país a la Licenciatura en Psicología

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

**Rossana
Blanco Falero**

Christiane Arrivillaga Almoguera

Facultad de Psicología, Universidad de la República

rblanco@psico.edu.uy

RESUMEN

El presente proyecto está siendo desarrollado dentro del Programa de Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva. Se trata de una investigación de diseño mixto que combina una primera fase de carácter cuantitativo mediante la aplicación del Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE) y la segunda etapa cualitativa que supone la realización de entrevistas en profundidad.

El presente trabajo tiene por objetivo la exposición y discusión de los resultados obtenidos en relación a las estrategias de afrontamiento de los estudiantes ingresantes según los siete estilos básicos identificados por Sandín y Chorot (2003): focalizado en la solución de problemas, autofocalización negativa, reevaluación positiva, expresión emocional abierta, evitación, búsqueda de apoyo social y religión. Se establecerán comparaciones entre modos de afrontamiento, género, institución secundaria, edad, situación laboral y de migración.

El ingreso a la educación superior constituye para el sujeto un evento normativo de relevancia social en su desarrollo y tránsito a la adultez. En el caso de los jóvenes del interior del país,

ingresar a la Universidad implica además la migración a Montevideo; dos eventos pasibles de considerarse como estresantes ya que implican readaptaciones emocionales, conductuales y cognitivas. La Facultad de Psicología se caracteriza por la numerosidad del estudiantado (7091 estudiantes, censo 2011) y la pronunciada presencia de ingresantes provenientes del interior del país (58% en 2016). Esta coyuntura de numerosidad enfrenta al sujeto ingresante (proveniente del interior o la capital) a una institución con particularidades novedosas con respecto al escenario educativo característico de la educación media en nuestro país. En aquellos provenientes del interior, estas diferencias se acentúan dadas las diferencias con respecto a la magnitud poblacional de los centros educativos del resto de los departamentos.

Este estudio pretende conocer y analizar las estrategias de afrontamiento en tanto factores no cognitivos relacionados con la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes provenientes del interior durante su tránsito por el Ciclo Inicial del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Se entiende que estos sujetos se enfrentan a dos situaciones de alta

significación biográfica que convoca la puesta en escena de estrategias de afrontamiento a la nueva situación y al estrés en tanto respuesta emocional.

Palabras clave: universitarios, migración, afrontamiento, cuestionario de afrontamiento del estrés.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Ingreso a la Universidad y migración

El propósito de esta investigación consiste en el estudio de las estrategias de afrontamiento de los estudiantes ingresantes a Psicología provenientes del interior del país en relación al proceso migratorio, el ingreso a la Universidad y la permanencia en la misma durante el Ciclo Inicial. Se plantea que en el primer año de cursada los jóvenes universitarios provenientes del interior del país se enfrentan a dos eventos normativos de magnitud como son el ingreso a la educación superior y la migración a la capital, configurando situaciones pasibles de considerarse como estresantes ya que su novedad implica readaptaciones emocionales, conductuales y cognitivas. En el presente trabajo se da cuenta de una muestra compuesta por estudiantes ingresantes a la Udelar y a la Facultad de Psicología en el año 2017 provenientes del interior del país y de la capital. De este modo se ha buscado establecer si habría estilos específicos de afrontamiento vinculados al estudiante ingresante migrante en relación al ingresante capitalino.

El estudio del ingreso a la institución universitaria y su relación con la permanencia en la misma ha sido objeto de interés por la investigación en educación superior en los últimos años. El perfil de ingreso (Bertoni, 2005), la relación entre su permanencia y la acción institucional (Carbajal, 2010), la importancia de las ideas previas sobre la formación universitaria de los estudiantes ingresantes (Pimienta, 2011), el fenómeno de la desvinculación al inicio de la carrera (Diconca, 2011), entre otros, dan cuenta del interés académico y social por la temática del ingreso a la educación superior en un contexto de universalización de la misma e incremento de la matrícula estudiantil. Desde la perspectiva del estudiante ingresante Casas, Cabezas y Sanromá (2003) plantean que la permanencia del joven ingresante en la institución universitaria implica ciertas competencias y características necesarias y deseables. Destacan la importancia de un funcionamiento psíquico con la suficiente estructuración como para habilitar el relacionamiento con la institución, el conocimiento y los pares, condiciones económicas mínimas, un capital cultural (Bourdieu, 1997) mínimo, cierta definición de su proyecto vocacional, manejo de medios informáticos y conocimiento de una segunda lengua. Carli (2006) plantea que el ingreso a la Universidad es vivido como un auténtico ritual de iniciación en tanto se ingresa a un mundo desconocido, desorganizado, con reglas y comunicaciones poco claras. Los resultados aquí presentados pretenden contribuir en esta discusión aportando conocimiento acerca de la relación entre los recursos psicosociales de los estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología y distintas variables sociodemográficas. Dentro del universo de los ingresantes interesa centrar la atención en aquellos que migran desde el interior del país entendiendo que en su caso se enfrentan a un doble desafío que complejiza su proceso.

Si bien la Udelar ha realizado importantes esfuerzos en torno a la descentralización, lo cierto es que numerosos jóvenes se encuentran ante la situación de migración a la capital para proseguir sus estudios superiores. La Facultad de Psicología se destaca tanto por la numerosidad de su estudiantado (7091 estudiantes, censo 2011) como por la pronunciada presencia de ingresantes provenientes del interior del país (58% en 2016). Al respecto de la significación de la migración en poblaciones juveniles Aguirre y Varela (2010) plantean que la misma puede ser parte de un *rito emancipatorio*, es decir un fenómeno esperado en cierta

población, en este caso la población juvenil del interior. (Aguirre y Varela, 2010). En este sentido, es clara la influencia que ello tiene en la conformación identitaria del joven y en sus proyectos vitales. Massey et al. (2000) hablan de redes migratorias como un “conjunto de lazos interpersonales que conectan a los migrantes, primeros migrantes y no migrantes en áreas de origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir el origen común” (pp. 26-27). Cuanto más amplia sea la red migratoria menos riesgos se presentan para el sujeto en el sentido de los impactos que genera la migración. En el caso de los jóvenes del interior las redes migratorias generan efectos en la cotidianeidad en tanto conformación de grupos identitarios que fijan antecedentes y contienen a los nuevos que llegan. La masividad genera la vivencia de la despersonalización que se amortigua con la colaboración entre pares y la creación de nuevos lazos afectivos que operan como estrategias de afrontamiento.

Pimienta (2011) plantea que la procedencia geográfica del estudiante del interior conlleva cantidad de obstáculos para la inserción universitaria. Existen factores que operan como obstáculo para permanecer en la capital, no relacionados a la formación universitaria, sino situaciones extra institucionales vinculadas al cambio de cotidianeidad, superar la barrera de adaptación no tanto a la universidad, sino a vivir en Montevideo. El estudiante de procedencia geográfica del interior del país debe hacer frente a separarse de la familia y asumir por sí mismo las exigencias prácticas de la vida diaria. La estructura familiar y su funcionamiento se modifican y se produce una alteración de los roles tradicionales. El joven debe asumir nuevas responsabilidades, ya no se cuenta con las fronteras hacia adentro del colectivo continentador. Se produce una ruptura de la vida cotidiana. Deberá pues asumir este cambio a través de un proceso de adaptación crítica y de crecimiento y adaptación personal. Esto conlleva, en ocasiones, a tener que asumir nuevas responsabilidades personales o laborales que pueden oficiar como obstáculos para una adecuada inserción universitaria. Debe hacer frente a los ritmos de la capital, lo cual determinan una percepción subjetiva del tiempo diferente al de las ciudades del interior, el tránsito por los espacios colectivos tiene un ritmo propio, más lento, con mayor fluidez en la comunicación entre los actores sociales, se reconoce al otro. Se entiende que en Montevideo están más expuestos al fenómeno de anonimato. Lograr adaptarse a las nuevas exigencias y superar estas barreras, se torna en ocasiones muy difícil, obligando al joven a abandonar sus estudios y retornar a su lugar de origen. La magnitud poblacional de los centros educativos del resto de los departamentos con respecto a la Udelar presenta nuevos desafíos que interpelan los recursos psicosociales de los sujetos, es decir sus estrategias de afrontamiento.

Afrontamiento y formación universitaria

Macías, Madariaga, Valle y Zambrano (2013) realizan una revisión del concepto de estrategias de afrontamiento y de su evolución a través de la bibliografía especializada. El término afrontamiento da cuenta de aquellos recursos psicosociales que los sujetos y otros grupos, tales como las familias, ponen en juego en situaciones estresantes que se producen a partir de la interacción con el ambiente. Se trata de mecanismos tanto internos como externos que permiten el cuidado del propio bienestar así como la supervivencia del individuo en su interacción con el ambiente. El afrontamiento se vincula con la generación de

respuestas adaptativas que permiten a los sujetos manejar sus conflictos ya sea evitándose o solucionándolos.

En relación a las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios, González y Artuch (2014) estudian el vínculo entre afrontamiento y resiliencia. Refieren a los estudios de Duckworth sobre el autocontrol y el *grit* (perseverancia y coraje) y de Dweck (2006) acerca de la motivación por el aprendizaje. Por otra parte señalan que la vida universitaria es un ámbito generador de estrés y que los individuos que la transitan deben afrontar a su vez el pasaje de la adolescencia a la primera adultez.

En América Latina, diversos autores han investigado sobre las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. Chávez, Contreras y Velásquez (2014) indagaron las relaciones entre afrontamiento, depresión con pensamiento constructivo y no constructivo en una muestra de estudiantes mexicanos. Encontraron que el pensamiento constructivo se asocia con menores niveles de depresión. A la vez hallaron que este tipo de pensamiento estaba relacionado con estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas. En este mismo país, Moysén et al. (2014) indagaron sobre la relación entre el consumo de alcohol y las estrategias de afrontamiento, realizando una comparación por sexo. Hallaron diferencias significativas en el tipo de estrategias que utilizaban los hombres y las mujeres, siendo más frecuente en los hombres el uso de estrategias de planeación y afrontamiento activo, evasión, consumo de alcohol y drogas y humor; y en las mujeres el apoyo en la religión. También hallaron que los estudiantes que no consumen alcohol tienden a utilizar con mayor frecuencia la estrategia de apoyo en la religión, mientras que aquellos con un consumo regular de alcohol tienden a utilizar estrategias como la evasión, el consumo de alcohol y drogas y el humor.

En Colombia, Palacio, Caballero, González, Gravinia y Contreras (2009) indagaron sobre las relaciones entre el burnout académico, las estrategias de afrontamiento y el promedio académico, encontrando que la estrategia más utilizada por los estudiantes era la de solución de problemas la cual fue asociada a resultados más favorables en el promedio académico.

En Argentina, Casari, Anglada y Daher (2014) estudiaron las estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante situaciones de examen en estudiantes de Psicología. Encontraron que las estrategias más utilizadas eran las evitativas y conductuales como la búsqueda de gratificaciones alternativas y la descarga emocional. Además hallaron correlaciones positivas entre las estrategias de evitación cognitiva, aceptación-resignación y descarga emocional y la ansiedad ante exámenes y correlaciones negativas entre la reevaluación positiva y la solución de problemas con la ansiedad frente a exámenes. En otra muestra de estudiantes argentinos, Sosa y Zubieta (2010) indagaron sobre los estilos de afrontamiento y la ansiedad frente a grupos culturales diversos, en donde un 32% de la muestra estuvo compuesta por estudiantes que habían migrado ya fuera del exterior o del interior del país a la Capital. En esta investigación se indagó sobre los eventos más estresantes para los sujetos, encontrando que la primera causa de estrés para un 48% de la muestra estaba relacionada a eventos académicos, mientras que la segunda causa para un 18.1% de la muestra era la lejanía del hogar. Encontraron que los estilos más utilizados, en orden de frecuencia, eran el focal-racional, expresivo, la evitación activa, la resignación y, por último, el afrontamiento activo.

2. METODOLOGÍA

Procedimiento

La investigación en curso supone la integración con la función de enseñanza tanto en la fase cuantitativa como en la fase cualitativa. Para ello el proyecto de investigación se inscribe dentro del Módulo Prácticas y Proyectos del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología. En la fase cuantitativa participaron 11 estudiantes. Se hizo énfasis en la participación activa de los mismos en la apropiación del proyecto, discutiendo en clase las referencias teóricas y metodológicas que lo sostienen así como la reflexión constante que implica el proceso investigativo. Con este fin se pusieron en común las evaluaciones realizadas por la CSIC y se generaron interesantes interrogantes. A su vez se proveyó a los estudiantes de un curso de búsqueda de antecedentes a cargo del personal de Biblioteca de Facultad de Psicología y se transmitieron conocimientos en relación al programa SPSS (creación de bases de datos, ingreso de datos y análisis de los mismos). Los estudiantes participaron también en la toma de datos. Para el segundo semestre del presente año se ha implementado un nuevo seminario que hace énfasis en los contenidos metodológicos con enfoque cualitativo.

En esta primera fase de la investigación se concurrió a todos los turnos de clases teóricas de una asignatura de gran concurrencia del primer año de la Licenciatura (Teorías psicológicas). En esos espacios se presentó el proyecto a los estudiantes y se los invitó a participar completando un cuestionario. Se presentó una hoja de información y consentimiento para firmar, en donde se consignó la participación como voluntaria y se aseguró la confidencialidad de los datos, cumpliendo con los estándares éticos de la institución en donde se llevó a cabo la investigación, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El primer grupo al que se aplicó el cuestionario fue utilizado como estudio piloto para observar el comportamiento del instrumento. Luego de realizar pequeñas modificaciones, se aplicó la versión final al resto de la muestra.

El cuestionario fue completado en formato papel en el horario de la asignatura señalada, llevando aproximadamente 20 minutos. Los datos fueron ingresados y analizados con el programa estadístico SPSS v. 20.

Muestra

Participaron un total de 625 estudiantes de los cuales 412 ingresaban por primera vez a una institución de educación superior (ingresantes). De ellos el 77% eran de género femenino, el 73.5% no trabajaban al momento de la toma y el 79% cursaron sus estudios de secundaria en una institución pública (9% en una privada y 12% en una privada religiosa). En cuanto a su situación de residencia, el 71% vivían con familiares, 12% en una residencia, 7% con amigos, 3% solos, 7% con su pareja y 2% con otras personas. En cuanto al departamento de procedencia el 48% procedían de Montevideo, el 16% de Canelones, y el resto de estudiantes provenían de otro departamento, estando todos representados entre 0.3% (Salto) y 4.3% Colonia. Combinando los datos de procedencia con la información sobre la residencia actual, se dedujo que el 32% habían migrado del interior del país a Montevideo.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE; Sandín y Chorot, 2003). El mismo es una medida de autoinforme y se responde en base a una escala de frecuencia tipo likert de 5 puntos, y está diseñado para evaluar siete estilos de afrontamiento: focalizado en la solución del problema (FSP), autofocalización negativa (AFN), reevaluación positiva (REP), expresión emocional abierta (EEA), evitación (EVT), búsqueda de apoyo social (BAS) y religión (RLG). En el estudio de validación de los autores, el análisis factorial evidenció una clara estructura de siete factores representando a los estilos mencionados, y una consistencia interna por subescala con un alfa de Cronbach que variaba entre .64 (AFN) y .92 (BAS).

Se realizó un estudio piloto del CAE con 77 estudiantes. El mismo evidenció la necesidad de realizar modificaciones en los ítems de la subescala AFN ($\alpha=.38$), y en menor medida en REP ($\alpha=.68$) y EVT ($\alpha=.64$). Todas las modificaciones fueron en la redacción de los ítems y no en el contenido. Dichas modificaciones permitieron trabajar con un instrumento con consistencia interna entre excelente y aceptable. En la Tabla 1 se muestran los coeficientes correspondientes a cada subescala. Los datos del piloto en donde fueron modificadas las sub escalas no fueron tomados en cuenta en los análisis posteriores.

Tabla 1. Coeficientes α de Cronbach del CAE

Subescala	α original	α piloto	α final
FSP	.85	.77	.79
AFN	.64	.38	.80
REP	.71	.68	.68
EEA	.74	.75	.76
EVT	.76	.64	.66
BAS	.92	.93	.93
RLG	.86	.87	.86

3. RESULTADOS

El objetivo de este trabajo es presentar la primera fase de la investigación. En este sentido, se presentan los estadísticos descriptivos en relación a los estilos de afrontamiento de una muestra de estudiantes ingresantes a la Licenciatura de Psicología, y posteriormente, las comparaciones de dicha variable en función del género, tipo de institución secundaria a la que asistieron, situación laboral, edad y migración.

En cuanto a los estilos de afrontamiento, se presentan en la Tabla 2 (Anexos). Se puede observar que el estilo más utilizado por la muestra de estudiantes ingresantes es el de Reevaluación positiva ($m=20,35$ $DE= 3,68$), y el menos utilizado el de Religión ($m=7,17$ $DE= 2,32$).

Para comparar los estilos de afrontamiento de acuerdo a las variables independientes mencionadas se utilizó la prueba T de student. La única excepción se realizó para el estilo de afrontamiento basado en la Religión, dado que la distribución de los distintos grupos fallaba en cumplir los supuestos de normalidad, homocedasticidad e independencia (Martínez, Chacón y Castellanos, 2014), por lo que en ese caso se optó por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

En cuanto a la variable género, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los estilos: Expresión emocional abierta ($p < 0.01$), Búsqueda de apoyo social y Religión ($p < 0.001$), con puntajes más altos en las mujeres. Los resultados se pueden observar en la Tabla 3 (Anexos).

En relación a el tipo de institución en la que se cursaron los estudios de secundaria, sólo se observaron diferencias significativas en el estilo de Expresión emocional abierta ($p < 0.05$) con puntuaciones mayores en los estudiantes que asistieron a instituciones privadas. Se presentan estos resultados en la Tabla 4 (Anexos).

Con respecto a la situación laboral, se observaron diferencias significativas en el estilo de afrontamiento Focalizado en la solución del problema ($p < 0.001$) con mayores puntuaciones dentro del grupo de los que sí trabajaban. Asimismo, se observaron diferencias en los estilos de Evitación ($p < 0.001$), Autofocalización negativa y Expresión emocional abierta ($p < 0.05$) obteniendo puntuaciones más altas aquellos estudiantes que no trabajaban. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 5 (Anexos).

En cuanto a la variable edad, se observó que los mayores de 21 años empleaban más el estilo de afrontamiento Focalizado en la solución del problema ($p < 0.001$) y el de Religión ($p < 0.01$). Por otro lado, se observó que los menores de 20 años utilizaban más el estilo de Evitación ($p < 0.001$), Autofocalización negativa, Expresión emocional abierta ($p < 0.01$) y Búsqueda de apoyo social ($p < 0.05$). Se presentan los resultados en la Tabla 6 (Anexos).

Finalmente, se compararon los resultados de aquellos estudiantes que habían migrado a Montevideo para cursar la Licenciatura, y se observaron diferencias significativas sólo en el estilo de Expresión emocional abierta ($p < 0.05$), con puntuaciones más altas en aquellos estudiantes que no habían migrado. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 7 (Anexos).

Estos resultados nos permiten apreciar que en todas las variables independientes tomadas en consideración, hubo al menos una diferencia significativa entre grupos. Por otro lado, el único estilo de afrontamiento en el que no se observaron diferencias en ninguna de las variables es el de Reevaluación positiva. Como se mencionó anteriormente, este estilo fue el más utilizado por los estudiantes de toda la muestra de ingresantes.

4. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos es posible trazar una aproximación acerca de las estrategias de afrontamiento de los ingresantes a la Facultad de Psicología en el año 2017. En principio se trata de una población muy joven (aproximadamente el 70% tiene 20 años o menos), mayoritariamente femenina (77%) y residente en la capital y zona metropolitana. No obstante aproximadamente un 32 % de los estudiantes migró a Montevideo. El mecanismo de afrontamiento que prima en la muestra estudiada es el de la reevaluación positiva.

Siguiendo los estudios de Lazarus (1966, citado por Macías et al, 2009) las estrategias de afrontamiento pueden distinguirse en acciones directas y modos paliativos. Las primeras se dirigen al entorno y buscan una transformación concreta de las condiciones ambientales, mientras que los modos paliativos implican una conducta interna que tiene por objetivo la disminución del estrés. En 1986 Lazarus y Folkman (citados por Macías et al. 2009) diferencian entre el afrontamiento dirigido al problema y el afrontamiento dirigido a la emoción. El afrontamiento dirigido a la emoción supone una reevaluación cognitiva, en la cual se pretende modificar el significado que tiene la situación estresante para el sujeto. El afrontamiento dirigido hacia el problema se propone transformar las condiciones objetivas que han sido juzgadas como susceptibles de transformación a partir del análisis de los costos y beneficios. Por su parte, Carr (2007, citado por Macías et al, 2009) propone una categorización entre estrategias basadas en el problema, estrategias basadas en las emociones y estrategias basadas en la evitación. Las primeras serán utilizadas en situaciones de estrés controlable, mientras que el afrontamiento basado en la emoción tiende a tener lugar en situaciones extremas (de peligro de vida, por ejemplo). Los mecanismos basados en la evitación, por su parte, se juegan en aquellas situaciones en que el sujeto prefiere diferir la resolución del problema y fortalecer sus recursos psicosociales para abordar la situación estresante.

La reevaluación positiva está dentro del espectro de los estilos de afrontamiento dirigidos a la emoción. Se trata de la posibilidad de ver los aspectos positivos en situaciones adversas, rescatar aspectos positivos y ver el problema desde distintos ángulos, todo lo cual implica una reestructuración cognitiva (Martínez Ramón, 2015). Las personas que apelan a este mecanismo buscan extraer ventajas de las vivencias estresantes y por ello este mecanismo está asociado a la disminución del burn out (Morán, 2009).

Para el caso de la población estudiada es posible arriesgar que los estudiantes ingresantes se enfrentan a una institución de dimensiones exponencialmente superiores a las que conocen. Frente a ello ensayan estrategias que tienen que ver más con la transformación de sus propias emociones que con la transformación de las condiciones concretas con las que se enfrentan en el ingreso a la institución universitaria. En este sentido es pertinente la reflexión acerca de las posibles acciones a realizar desde los distintos servicios universitarios para hacer mayormente comprensible y asequible la dinámica universitaria a los jóvenes ingresantes. A su vez, esta posibilidad de ver aspectos positivos y percibir los problemas desde distintos ángulos dice también de las posibilidades creativas, adaptativas y saludables de los jóvenes ingresantes. Nuevamente es necesario reflexionar acerca de las acciones necesarias para que estas posibilidades se desplieguen de modo propositivo por parte de los estudiantes.

Aproximadamente el 70% de los ingresantes tienen 20 años o menos, alrededor del 75% no trabajan y 71% viven con familiares. Desde el punto de vista del desarrollo psicológico se ubican en el momento evolutivo de transición de la adolescencia a la adultez. Sin embargo, la ausencia de inscripción en el mercado laboral y la permanencia en la residencia familiar los ubican más cerca de una adolescencia tardía (Blos, 2003) en la cual el sujeto está buscando hacer efectivos sus deseos y proyecciones hacia el futuro en el mundo adulto (por ejemplo ingresando a la universidad) pero aún muy apegado a modos de comprensión y resolución de la realidad del funcionamiento adolescente. Los mecanismos utilizados en

mayor medida por estos jóvenes son la Evitación, la Autofocalización negativa, la Expresión emocional abierta y la Búsqueda de Apoyo social. La Evitación es un mecanismo de huida y distracción frente a aquello que el sujeto evalúa como superior a sus fuerzas; la Autofocalización negativa implica sentirse impotente e incapaz de transformar la situación; la Expresión emocional abierta alude a la descarga de la frustración y la agresión frente a aquello que obstaculiza; la Búsqueda de Apoyo Social va en pos del apoyo y la orientación por parte de otras personas para resolver los problemas y los malestares que ocasiona (Morán, 2009). La Focalización en la solución del problema no aparece como mecanismo significativo por parte de este grupo de la muestra. Por los mecanismos utilizados sería posible inferir que el ingreso a la educación superior podría vivirse como un suceso deseado y celebrado, pero a su vez pleno de desafíos y obstáculos que los jóvenes ingresantes afrontan en base a sus vínculos, que por momentos sienten como superior a sus fuerzas, que genera niveles de frustración y displacer que se descargan abiertamente o que en ocasiones se evitan mediante la huida. Si consideramos la edad cronológica de estos jóvenes ingresantes que mayoritariamente no trabajan y viven con sus familias, es posible expresar que el ingreso a la educación superior es el hito, el mojón que los ubica socialmente en una institución que forma profesionales a desempeñarse en el mundo adulto. Desde la perspectiva del enfoque del curso vital en Psicología del Desarrollo, Urbano y Yuni (2005) sostienen que los eventos de carácter normativos están vinculados a la asunción de nuevos roles sociales. Los jóvenes universitarios ingresantes se enfrentan a un evento de tipo normativo que está emparentado con la asunción del rol de estudiante universitario donde se espera mayor capacidad de autonomía en la administración de los aprendizajes académicos.

A su vez el 32% de los estudiantes migrantes comparte los estilos de afrontamiento predominantes en la muestra, salvo la Expresión emocional abierta, quizá sea posible aventurar que comparten vivencias y mecanismos con sus compañeros capitalinos, pero tienden a ser más restringidos en la expresión de su emotividad. En este sentido y de acuerdo a los objetivos de esta investigación interesa explorar lo que estos estudiantes tengan para expresar en relación a su proceso de ingreso que coincide con la migración a la capital. Dentro de este grupo migrante se encuentran también aquellos estudiantes provenientes del medio rural que constituyen un número extremadamente reducido que sin embargo es de gran interés para este equipo de investigación dado que en su biografía confluyen tres eventos: el ingreso a la universidad, la migración y la inserción en el medio urbano.

Dada la alta matrícula femenina dentro de los jóvenes ingresantes es pertinente vincular estilos de afrontamiento y género. Se considera interesante la interrogante acerca de los modos específicos en que varones y mujeres jóvenes hacen uso de la Búsqueda de Apoyo Social o la Expresión emocional abierta. ¿Existirían diferencias cualitativas entre varones y mujeres en estos aspectos? ¿Varones y mujeres apelan a similares referentes vinculares para compartir sus pesares?, ¿Eligen mayormente los pares o la familia?, ¿Cuáles son las emociones que expresan abiertamente varones y mujeres?. A su vez, la psicología es una profesión altamente feminizada, es importante reflexionar acerca de los estilos de afrontamiento en la construcción de la identidad profesional que ponen en juego las jóvenes ingresantes desde el inicio de su formación.

Llegados a este punto y a partir de los resultados de esta primera fase, el Programa de Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva se aboca hacia la realización de la fase cualitativa que busca indagar en los procesos relativos al ingreso y a la migración desde la perspectiva de los jóvenes. La tarea resulta motivadora y convocante ya que implica profundizar en los contenidos que conllevan los mecanismos de afrontamiento implementados. Por ejemplo si los jóvenes ingresantes hacen uso de la Reevaluación Positiva para afrontar las situaciones del primer año de ingreso, ahora se trata de explorar y de comprender los contenidos de estas transformaciones y el sentido que tienen en sus posibilidades de permanecer y superarse académicamente.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es producto del trabajo de equipo del Programa de Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva constituido por los docentes Prof. María Pimienta, Prof. Adj. Daniela Diaz, Asist. Dr. Daniel Camparo y las autoras. Se agradece el trabajo realizado en la búsqueda de antecedentes y recolección y tratamiento de los datos de los estudiantes Nelly Alvarez, Nicolás Gaitan, Fiorella Quagliata, Leticia Noguez, Antonella Clark, Claudia Moreira, Virginia Mónico, Karen Cantou, Nicole Bueno, Mariana Martínez y Pierina Pisu.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. y Varela P. (2010). Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.
- Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Recuperado de <<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>>.
- Blos, P. (2003) *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Carbajal, S. (2010). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la universidad de la República durante el año de ingreso*. Servicio: Facultad de Psicología. Tesis de maestría. (Inédito). Montevideo: Facultad de Psicología.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación en tiempo presente. Recuperado de

<http://jovenesenmovimiento.celaju.net/documento/la-experiencia-universitaria-y-las-rativas-estudiantiles-una-investigacion-sobre-el-tiempo-presente/>

- Casari, L. M., Anglada, J., y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Psicología*, 32(2), 243-269.
- Casas, M., A. Cabezas, A. Sanromá y G. Plachot (2003). *Proyecto Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la Universidad*. (Informe presentado ante la CSIC, inédito).
- Chávez, M., Contreras, O., y Velázquez, M. (2014). Afrontamiento y depresión: su relación con pensamiento constructivo y no constructivo en universitarios. *Revista Intercontinental De Psicología Y Educación*, 16(2), 31-49.
- Dweck, C. (2006). *Mind Set*. Bs. As: Vergara.
- Diconca, B. (coord.) (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de la carrera*. Montevideo: CSE, UdelaR.
- Frechero, A. y M. Syrbursky (2000). *La migración de cada año. Jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- González, M. & Artuch, R. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648. doi:<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>
- Macías, M.A., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M, Zambrano, J. (2013) Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe* 30(1), 123-145.
- Martínez, R., Chacón, J. y Castellanos, M. (2014). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud*. Madrid: EOS.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino A. y Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Revista Trabajo*, 2(3), 5-4.
- Morán, C. (2009). *Estrés, burnout y mobbing. Recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Martínez Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista De Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones*, 31(1), 1-9. doi:10.1016/j.rpto.2015.02.001
- Moysén, A., Villaveces, M. C., Balcázar, P., Gurrola, G. M., Garay, J. C., de la Luz, J. M., y Estrada, E. (2014). Consumo de alcohol y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios. Estudio empírico. *Avances En Psicología*, 22(2), 215-220.
- Palacios, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 535.
- Pimienta, M. (2011) *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a Facultad de Psicología de la Universidad de la República*. Colibrí, Facultad de Psicología.
- Sosa, F., & Zubieta, E. (2010). Afrontamiento y aculturación en estudiantes universitarios. *Revista De Psicología*, 6 (11), 65-84.
- Sandín B, y Chorot P. (2003) Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE); desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 39-54
- Urbano C., Yuni, J. (2005) *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

Tabla 2. Estilos de afrontamiento

Sub escala	N	Media	DE
FSP	412	18,02	4,66
AFN	371	13,38	4,18
REP	364	20,35	3,68
EEA	404	13,79	3,08
EVT	368	17,09	4,08
BAS	412	18,48	6,54
RLG	342	7,17	2,32

Tabla 3. Comparaciones según género.

Género		N	Media	DE	Sig.
FSPs	Femenino	319	17,83	4,77	,099
	Masculino	92	18,68	4,21	
EEAs	Femenino	311	14,11	3,74	,003
	Masculino	92	12,72	3,84	
BASs	Femenino	319	19,26	6,48	,000
	Masculino	92	15,91	5,96	
RLGs*	Femenino	264	179,86		,000
	Masculino	77	140,62		
AFNs	Femenino	288	13,57	4,24	,088
	Masculino	83	12,72	3,90	
REPs	Femenino	282	20,39	3,73	,594
	Masculino	82	20,16	3,51	
EVTs	Femenino	286	17,25	3,99	,173
	Masculino	82	16,52	4,35	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 4. Comparaciones según institución secundaria.

Secundaria		N	Media	DE	Sig.
FSPs	Pública	324	18,21	4,67	,098
	Privada	88	17,30	4,54	
EEAs	Pública	317	13,56	3,72	,025
	Privada	87	14,63	3,95	
BASs	Pública	324	18,33	6,56	,368
	Privada	88	19,03	6,43	
RLGs*	Pública	277	169,45		,357
	Privada	65	180,25		
AFNs	Pública	290	13,28	4,27	,357

	Privada	81	13,74	3,82	
REPs	Pública	283	20,33	3,67	,918
	Privada	81	20,38	3,69	
EVTs	Pública	287	16,98	4,13	,310
	Privada	81	17,49	3,90	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 5. Comparaciones según situación laboral.

Trabaja		N	Media	DE	Sig.
FSPs	Sí	108	19,87	4,53	,000
	No	299	17,28	4,49	
EEAs	Sí	106	13,10	3,48	,017
	No	293	14,07	3,88	
BASs	Sí	108	17,86	6,55	,267
	No	299	18,68	6,55	
RLGs*	Sí	88	183,18		,077
	No	250	164,69		
AFNs	Sí	88	12,46	3,79	,010
	No	279	13,70	4,25	
REPs	Sí	87	20,86	3,56	,123
	No	273	20,17	3,71	
EVTs	Sí	87	15,64	4,26	,000
	No	277	17,53	3,93	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 6. Comparaciones según edad.

Edad		N	Media	DE	Sig.
FSPs	≤20	289	17,09	4,59	,000
	≥21	120	20,20	4,06	
EEAs	≤20	282	14,13	3,90	,021
	≥21	119	12,85	3,35	
BASs	≤20	289	18,90	6,66	,026

	≥21	120	17,37	6,12	
RLGs*	≤20	245	162,52		,005
	≥21	95	191,07		
AFNs	≤20	267	13,69	4,20	,008
	≥21	101	12,43	3,98	
REPs	≤20	261	20,17	3,68	,110
	≥21	100	20,86	3,63	
EVTs	≤20	265	17,67	3,92	,000
	≥21	100	15,62	4,17	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Tabla 7. Comparaciones según situación migratoria.

¿Migró?		N	Media	DE	Sig.
FSPs	No	271	18,09	4,50	,835
	Sí	128	17,98	4,98	
EEAs	No	265	14,10	3,78	,028
	Sí	126	13,20	3,72	
BASs	No	271	18,39	6,52	,721
	Sí	128	18,64	6,50	
RLGs*	No	227	163,36		,241
	Sí	106	174,80		
AFNs	No	247	13,53	4,24	,157
	Sí	111	12,87	4,05	
REPs	No	243	20,30	3,68	,980
	Sí	110	20,31	3,71	
EVTs	No	245	17,16	3,96	,856
	Sí	110	17,08	4,15	

* Para el estilo RLG se muestran los rangos de media.

Transformación de la enseñanza

Incidentes Críticos en la docencia universitaria. Presentación de los resultados del estudio

EJE: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Alvarez de León, Alicia¹
Rubio Montaña, Virginia²
Santiviago Ansuberro, Carina³

1 Programa de Respaldo al Aprendizaje – Udelar, Uruguay

a.alvarez@cse.edu.uy

2 Programa de Respaldo al Aprendizaje – Udelar, Uruguay

3 Programa de Respaldo al Aprendizaje – Udelar, Uruguay

RESUMEN

Nos situamos en el campo de la Psicología de la Educación, desde una mirada socio-constructivista, partiendo de los postulados de Vygotsky para luego expandirnos a otros autores contemporáneos. Específicamente, nos centraremos en el paradigma de la enseñanza estratégica, el cual propone la estrategia de aprender a aprender como una alternativa posible para enfrentar los retos de la educación actual. Para Monereo este cambio en la concepción y prácticas docentes hacia una enseñanza estratégica instala la necesidad de pensar programas de formación docente basados en el análisis de la práctica personal y el intercambio entre pares, como veremos, las propuestas de formación a través de Incidentes Críticos (IC) se presentan como una alternativa posible ante esta necesidad. Partiremos de la conceptualización que de los IC realiza Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, en 2009, como un suceso, temporo-espacialmente determinando, que genera una crisis y

desestabilización del *self* del docente, a razón de haber superado alguno de sus límites emocionales, de manera que se genera un cambio en el self para lograr recomponer la situación, y no solamente un cambio local en la estrategia. Las preguntas que orientan nuestro estudio son: ¿Cuáles son los IC más comunes en las aulas de grado de los profesores de la Udelar participantes?, ¿Qué características tienen estos IC?, ¿Cómo resuelven los profesores participantes estos IC?, y finalmente, ¿Cómo han potenciado estos IC la formación de estos profesores? Respondiendo a estas preguntas, nos proponemos identificar y analizar los IC que los docentes de la Udelar que participan de la investigación han experimentado en sus aulas de grado, revisando las características de los mismos para lograr potenciar su carácter formador. Los sujetos participantes formaron parte de un curso corto (4 clases) de perfeccionamiento docente, llamado “Nuevas formas de enseñar,

para las nuevas formas de aprender” desarrollado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza, durante el año 2014. Se realizó un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, en coherencia con una orientación epistemológica fenomenológica, que se centra en la narrativa escrita de la experiencia subjetiva de los participantes. La herramienta de recogida de datos utilizada se construyó en base a la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos, elaborada por Monereo en 2010. Para el análisis del material se realizó un abordaje mixto, comenzando con una categorización de los fenómenos basada en la teoría

fundamentada, para luego profundizar a través de un análisis más estrictamente fenomenológico. Los resultados se presentan agrupados en tres secciones, tituladas: *Incidentes Críticos* -donde listaremos los tipos de IC más comunes y sus características, ordenados según su frecuencia-; *Resolución de los IC* -donde describiremos las respuestas a los IC, o las maneras de resolverlos que encontramos más comúnmente en las respuestas de los docentes participantes-; y *Potenciación de los IC* -es la única dimensión trabajada con una codificación completamente libre y que permitió aportar una propuesta original de clasificación-.

Palabras clave: Incidentes_Críticos, Docencia_Universitaria, Enseñanza_Estratégica

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca disciplinarmente en el campo de la Psicología de la Educación, específicamente, tomaremos como referencia al constructivismo socio-histórico-cultural, partiendo de los postulados vygotskianos para luego expandirnos a otros autores cronológicamente más cercanos. Uno de estos referentes es Neil Mercer, quien respecto a la enseñanza considera que los docentes más eficaces son los que además de enseñar los contenidos de las asignaturas, enseñan procedimientos para la resolución de problemas y para la comprensión de la experiencia, entendiendo al aprendizaje como un proceso de comunicación social, en el que la sola experticia en un área disciplinar, e inclusive la capacidad de transmitir los conocimientos de la misma, no es condición suficiente para ser un docente estratégico y eficaz (Mercer, 2001).

Otros autores, dentro de este marco, también se han encargado del tema de la docencia (Contreras, Monereo y Badía, 2010; Monereo, 2010; Monereo, 2007; Pozo y Monereo, 1999). Es el caso de Pozo y Monereo (1999), quienes profundizan el paradigma de la *enseñanza estratégica*, resaltando las estrategias basadas en la concepción de aprender a aprender como una alternativa posible para enfrentar los retos actuales en educación. En este sentido, el equipo SINTE (Seminari Interuniversitari d'investigació sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), coordinado por el Dr. Monereo, partiendo de la convicción de que el cambio en la concepción y prácticas docentes hacia una enseñanza estratégica instala la necesidad de pensar programas de formación docente basados en el análisis de la práctica personal y el intercambio entre pares, propone una modalidad de formación docente particular y novedosa, centrada en los Incidentes Críticos (a partir de ahora nos referiremos como IC).

1.1. Incidentes Críticos

Al hablar de IC en este contexto, nos referimos a acontecimientos claramente determinados temporo-espacialmente, vivenciados por el docente como experiencias significativas y desestabilizantes por su impacto cognitivo, social y/o emocional; instalando una situación conflictiva que lo cuestiona en su discurso, sus sentimientos, sus pensamientos y/o su actuación; dificultando su capacidad de resolución de la situación, así como desafiando sus concepciones sobre sí mismo y su rol

como profesional de la educación, sintiendo que no cuenta con los recursos necesarios para resolver el incidente estratégica y exitosamente (Monereo, 2010; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, y Weise, 2009).

Una particularidad muy importante de los IC es que, para poder sobrellevarlos el sujeto se verá obligado a modificar su identidad docente, no bastará con cambiar la estrategia de enseñanza en ese momento puntual. Se producirán cambios en el docente, generando nuevas versiones de sí mismo como tal. De este modo, al producirse un IC el docente se encuentra con una oportunidad para autorregularse, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y nuevos recursos cognitivos, emocionales y comunicacionales (Contreras et al., 2010).

Sin embargo, Rozendaal Minnaert y Boekaerts (2005) advierten del peligro que corren los docentes, cuando se enfrentan a situaciones desestabilizantes, de regresar a sus hábitos de enseñanza antiguos o reforzar sus concepciones más tradicionales y rígidas sobre la docencia. Para que esto no suceda, tanto el profesor, como los otros actores educativos, deben poder darse la oportunidad de reflexionar, disponerse al cambio y a aprender nuevas estrategias. Para esto, es de gran utilidad el análisis sistemático de los IC, lo que permite que los docentes puedan anticipar sus respuestas, ampliando el espectro de estrategias a las que recurrir ante estos (Contreras et al., 2010). Lo que pretende esta propuesta es formar docentes estratégicos, docentes que se encuentren en capacidad de ajustar deliberadamente sus acciones al contexto de cada situación áulica. Por tanto, por docente estratégico no se hace referencia, llanamente, a un docente bien formado en estrategias de enseñanza, contrariamente, muchas veces, estos docentes al encontrarse en una situación incómoda, en la que sienten que su identidad profesional es socavada, tienden a responder autoprotegiéndose, manteniendo su autoridad a toda costa, de modo de evadir el costo emocional de cambiar su estrategia, en lugar de actuar, precisamente, de manera estratégica (Hargreaves, 2000; Roberts, 2007; en Monereo et al., 2009) .

Por esto decimos que, cuando los docentes se encuentran ante una situación de conflicto en el aula, no basta con modificar las estrategias de enseñanza, es necesario un cambio más radical, que englobe concepciones, sentimientos y emociones asociadas a su identidad docente. En este sentido, Monereo (2010) identifica tres condiciones necesarias para que un IC despliegue su potencial formativo a través de la modificación de la identidad docente, que mencionamos anteriormente. Primeramente, el incidente debe ser reconocido como crítico por el propio docente que lo vivencia, visualizándolo como un acontecimiento que le genera un conflicto, desestabilizándolo emocionalmente y para el que no encuentra una solución fácilmente con las herramientas personales y profesionales que tiene en la actualidad. En segundo lugar, el IC debe ser analizado junto a otros docentes pares, en un contexto de intercambio y ayuda mutua. Por último, es necesaria la intervención de alguna herramienta o instrumento a través del que se logre describir el IC, permitiendo una aproximación distinta al mismo a través de su externalización, en este caso el autor propone la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC en Monereo, 2010).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En las últimas décadas las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina han estado marcadas por una importante expansión, no sólo en cuanto al crecimiento en el número de instituciones públicas y privadas, sino fundamentalmente en relación a la diversificación de las carreras y el incremento en la matrícula.

Si bien el aumento en el acceso de los estudiantes a la Educación Superior (ES) en los últimos 10 años es significativo, paralelamente aumentan los índices de desvinculación, particularmente en los primeros años. Ante este problema, Ezcurra (2011) plantea que la enseñanza, y particularmente la actividad docente son factores fundamentales para la permanencia y el egreso de la ES.

La Universidad de la República (Udelar) es uno de sus principales componentes de la ES en Uruguay, reuniendo el 80 % del estudiantado universitario y aumentando exponencialmente su ma-

trícula año a año (Ministerio de Educación y Cultura, 2013). Los estudiantes que acceden a esta institución vienen de contextos sociales no privilegiados, por esta razón el 60% trabaja y, según datos del VII Censo de Estudiantes de Grado 2012, aproximadamente el 54% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia (Universidad de la República, 2013).

Esta situación conlleva impactos cuantitativos, respecto a la masiva expansión del número de estudiantes; e impactos cualitativos, respecto a la gran diversidad en los orígenes y características de estos, por lo que es necesario, ahora más que nunca, integrar propuestas desde la mirada de la enseñanza inclusiva, que posibiliten que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de transitar los procesos de aprendizaje exitosamente.

Ante este encargo, la Udelar no tiene otra alternativa que transformarse y, como adelantáramos con el planteo de Ezcurra (2011), para esto la enseñanza es un componente fundamental, y dentro de ella la formación docente, la que deberá estar orientada a la adaptación activa a este nuevo contexto.

3. OBJETIVO GENERAL

Como objetivo principal nos proponemos *identificar y analizar los IC que los docentes de la Udelar experimentan en sus aulas de grado, revisando las características de los mismos para lograr potenciar su carácter formador*. Y como objetivos específicos esperamos poder:

1. Identificar los IC más comunes en las aulas de los docentes de grado de la UdelaR.
2. Establecer una clasificación de estos IC.
3. Describir las características de los IC naturales que estos profesores reconstruyen a través de la narrativa de su experiencia subjetiva de estos.
4. Determinar cuáles son los aspectos estratégicos más comunes en la resolución de los IC.
5. Identificar los aportes que el análisis de los IC naturales que se presentan en estas aulas nos ofrece para fortalecer la formación del profesorado universitario en la Udelar.

4. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar nuestros objetivos hemos optado por realizar un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, en coherencia con una orientación epistemológica fenomenológica, que se centra en la reconstrucción narrativa escrita de la experiencia subjetiva de los participantes. La herramienta de recogida de datos utilizada es un cuestionario con preguntas cerradas y preguntas abiertas de redacción libre, que se construyó siguiendo los lineamientos de la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos propuesta por el Dr. Carles Monereo (2010).

4.1. Dimensiones de análisis

La codificación del material se realizó utilizando el software Atlas.ti versión 7, tomando como referencia para la construcción del manual de códigos la clasificación de IC y posibles respuestas ofrecida por Aguayo, Castelló y Monereo (2015). Esta clasificación categoriza los IC en: (a) relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos; (b) relativos a las normas de conducta; (c) relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos; (d) relativos a los métodos de enseñanza; (e) relativos a la motivación; (f) relativos a la evaluación; (g) relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores.

Respecto a las respuestas de afrontamiento o maneras de resolver los IC utilizadas más comúnmente, también utilizaremos la clasificación realizada por Aguayo, Castelló y Monereo (2015), que propone la existencia de resoluciones: (a) de evitación; (b) reactivas; y (c) reflexivas.

En el caso de las maneras en que los participantes consideran estos IC han permitido potenciar su formación docente, se realizó una codificación bottom up con creación de códigos libres

para, posteriormente, realizar un agrupamiento de los códigos iniciales en nuevos códigos que fueran más abarcativos, menos repetitivos y con mayor potencial de uso. La clasificación que proponemos es la siguiente:

- (a) Anticipación: potenciación en la capacidad de anticipación de ciertas situaciones que puedan devenir potencialmente en nuevos IC (POT_anticipación).
- (b) Empatía: potenciación en la capacidad de desplegar mayor comprensión de las características y necesidades de los estudiantes (POT_empatía).
- (c) Discurso: potenciación en la modificación del estilo discursivo en pos de mejorar el relacionamiento interpersonal y el clima de trabajo (POT_discurso).
- (d) Encuadre: potenciación en el encuadre con firmeza y justificación de ciertos aspectos básicos y necesarios para el trabajo áulico armónico (POT_encuadre).
- (e) Rol docente: potenciación en términos de revisión del rol que cumple el docente (POT_rol).

4.2. Población

Los participantes de este estudio son docentes universitarios que asistieron a un curso corto (4 clases) de perfeccionamiento docente, llamado *Nuevas formas de enseñar, para las nuevas formas de aprender*, desarrollado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa) del Pro Rectorado de Enseñanza, de la Udelar, durante el año 2014. Entendemos que los mismos brindan una muestra representativa de la heterogeneidad de los docentes de la Udelar, que nos permitiría abordar los objetivos de esta investigación, en un espacio formativo controlado y orientado hacia la reflexión del rol docente.

Del total de docentes que participaron del estudio (47) hubo algunos casos que debieron ser excluidos por no haber contestado total o parcialmente la pauta, o por haber respondido en base a experiencias que no sucedieron en aulas de grado de la Udelar.

Respecto a la distribución en función del género, la representación femenina dobla en cantidad a la masculina, siendo que según el Censo de Funcionarios Universitarios 2015 (Universidad de la República, 2016), en la Udelar los cargos docentes desempeñados por mujeres ocupan poco más de la mitad, exactamente un 53.2%. Sin embargo, es coherente con la distribución de los grados por género, ya que es en los grados de inicio donde se concentra mayor ocupación de mujeres, mermando a medida que se avanza en la carrera docente. A este respecto, justamente, más de un 85% de los participantes del estudio se encuentren ocupando cargos de docencia en grados 1 y 2, es decir cargos de inicio de la carrera docente en la Udelar. Este aspecto puede considerarse una motivación para profundizar en herramientas que permitan un perfeccionamiento en su tarea docente, puesto que, en contraposición encontramos 1 representante de cada uno de los grados docentes de mayor jerarquía y responsabilidad (Grados 4 y 5). Por otro lado, una gran mayoría de los participantes del estudio (78%) son docentes universitarios desde hace 11 años o menos, y más de la mitad del total (58,4%) son docentes desde hace 5 años o menos.

Respecto a la franja etaria de los participantes, casi la mitad de los participantes se distribuyen en la franja entre los 30 y los 41 años (41,6%), luego le siguen los participantes de la franja siguiente (de 42 a 53 años) con una representación del 30,5%, posteriormente los docentes entre 18 y 29 años (19,4%) y, finalmente, los docentes entre 54 y 65 años con un 8,5%.

Por último, la distribución por Área de conocimiento de la Udelar de los docentes participantes resultó en un despegue del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, la que reunió al 46,5% de los participantes, mientras que las Áreas de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Artísticas se integraron con un 25,5 % de participación y Oficinas Centrales con un 2,5%.

5. RESULTADOS

5.1. Incidentes Críticos

Como se observa en la *Tabla 1* los IC más frecuentemente destacados por los docentes son los *relativos a la evaluación*. Las respuestas que encontramos aquí refieren a situaciones de estudiantes que no contestan al ser interrogados por los docentes; estudiantes que se sorprenden, se muestran disconformes o resisten una instancia de evaluación; así como a estudiantes disconformes con su calificación.

Tabla 1 Frecuencia de tipos de IC

IC relativos a:	Frecuencia absoluta	%
(f) la evaluación	10	27%
(c) la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	7	18,9%
(b) las normas de conducta	6	16,2%
(g) los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores	5	13,5%
(a) la organización del tiempo, espacios y recursos	5	13,5%
(d) los métodos de enseñanza	2	5,4%
(e) la motivación	2	5,4%
TOTAL	37	100%

Los siguientes IC más frecuentes son los *relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos*, aquí encontramos citas que hacen referencia a la no preparación de las clases por parte de estudiantes o docentes; discrepancias teóricas o metodológicas entre docentes, o de los docentes con los estudiantes; estudiantes que expresan dificultades para entender los contenidos; o docentes que quedan en blanco, en evidencia, o no saben qué responder.

Con una frecuencia mínimamente menor, encontramos los IC *relativos a las normas de conducta*, estos contemplan todas las conductas disruptivas que pueden alterar la dinámica áulica y afectar las relaciones interpersonales, incluyendo tanto modalidades presenciales como virtuales. En esta categoría también se incluye el plagio; mentiras; reacciones desmedidas y fuera de lugar tanto de estudiantes como de docentes; así como momentos de tensión, reclamos y críticas no relacionados con instancias evaluatorias.

Los próximos IC en aparecer más frecuentemente son los *relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores*, aquí encontramos situaciones conflictivas que van desde un nivel leve hasta niveles de gravedad, los ejemplos que han aparecido más frecuentemente son: estudiantes que se ofenden ante comentarios de los docentes; acusaciones injustas a los docentes; y emociones, generadas por los estudiantes, que desbordan a los docentes.

Luego, encontramos IC relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos, los ejemplos más claros para estos incidentes son: condiciones del lugar o tiempo inadecuados; falta de información institucional o del curso; y falta de coordinación del equipo docente.

Por último, con igual porcentaje de frecuencia encontramos IC relativos a los métodos de enseñanza y a la motivación. Los primeros suceden cuando hay un desajuste entre la necesidad

de innovar la metodología docente y los recursos necesarios para que esto suceda de forma satisfactoria, encontramos ejemplos de esto cuando los estudiantes no saben cómo actuar frente a una metodología a la que no están acostumbrados; los estudiantes reclaman metodologías más tradicionales o se sienten incómodos con la innovación de metodologías por diferentes motivos. En el segundo caso, nos referimos a situaciones en las que los estudiantes demuestran aburrimiento o desinterés que afecta tanto a su motivación propia como la del docente, lo cual interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Resoluciones de los Incidentes Críticos

Con respecto a las respuestas a los IC, o a las maneras de resolverlos, como se puede observar en la *Tabla 2*, las que encontramos más comúnmente entre los participantes, son las resoluciones reflexivas, aquellas que reflejan toma de conciencia de la situación así como, y por tanto, búsqueda de alternativas a la misma, en términos particulares, y del rol docente, en términos generales. El contenido de estas respuestas ha abarcado: generar instancias de diálogo con los estudiantes; pedir opinión o apoyo a colegas u otros estudiantes; tomarse tiempo para responder de forma acorde a la situación; expresar empatía hacia la situación planteada por los estudiantes; realizar acuerdos conjuntos; manifestarse en desacuerdo con lo expresado por otro u otros docentes sobre los estudiantes; reestructurar la clase o futuras clases para adaptarse a las necesidades de los estudiantes; introducir nuevas visiones del problema; analizar, reflexionar y/o resolver conjuntamente la situación; y sentirse interpelado por los planteos de los estudiantes.

Tabla 2 Frecuencia de tipo de resolución de los IC

Tipo de Resolución	Frecuencia absoluta	%
(c) Reflexivas	24	66,6%
(b) Reactivas	7	19,4%
(a) Evitativas	5	13,8%
TOTAL	36	100%

Muy lejos, en términos de frecuencia, encontramos las respuestas reactivas, aquellas que resultan agresivas, irónicas o de huida. Las citas que han aparecido en este sentido desestiman la opinión de los estudiantes; se relacionan con situaciones en las que se realizan chistes o bromas sobre conductas de los estudiantes; o en las que no se expresa nada, se calla, no se reacciona o resuelve en el momento; o expresiones de que no le compete a los estudiantes tomar decisiones sino a los docentes. Por último, encontramos algunas respuestas de tipo evitativas, en las que, básicamente, se niega el problema; o se lo considera transitorio o irresoluble. En las citas esto suele aparecer como expresiones de que la situación no afectó ni interpeló al docente de ninguna manera, aunque paradójicamente el propio docentes haya seleccionado ese incidente como crítico.

5.3. Potenciación de los Incidentes Críticos

En esta sección de los resultados contamos con un número significativamente mayor de respuestas, ya que un mismo IC puede potenciar el cambio en la identidad docente de diferentes formas, de manera no excluyente, por tanto será la única en la que tampoco se calculen porcentajes y se presente únicamente la frecuencia absoluta. Asimismo, es la única dimensión con la que se

ha trabajado con una codificación completamente libre y que ha resultado en una propuesta de categorización original de autoría propia.

Como se puede consultar en la *Tabla 3*, la presencia de cada una de las categorías de potenciación de los IC en la Identidad Docente de los participantes es bastante similar, destacándose, levemente, las respuestas relacionadas con la modificación en la manera de entender y, por tanto, desarrollar el rol docente.

Tabla 3 Frecuencia de tipos de potenciación de la Identidad Docente de los IC

Tipo de Potenciación	Frecuencia absoluta
(e) POT_rol	11
(a) POT_anticipación	9
(b) POT_empatía	9
(d) POT_encuadre	9
(c) POT_discurso	8
TOTAL	46

Respecto a esta categoría de potenciación de la Identidad Docente (*e POT_rol*), referida a modificaciones en el rol docente, las respuestas apelan, en términos generales, a valorizar en la práctica docente la dimensión ética profesional y no sólo los aspectos disciplinares; a modificaciones en la comprobación de la comprensión de los conceptos y refuerzo en los apoyos necesarios a tal fin; al planteamiento de interrogantes sobre el rol y la necesidad de intercambio con colegas; a aceptar y poder reconocer los errores propios; a cuestionamientos respecto a la ausencia de preparación para afrontar situaciones desestabilizantes y del rol docente en ciertos contextos; a la necesidad de implementar cambios innovadores en la metodología que promuevan la motivación; a revisar otras experiencias para capitalizar aprendizajes; a revisar el diseño del curso en función de la heterogeneidad de los estudiantes y los cambios en la enseñanza en el contexto de generalización del acceso a la Udelar; así como a valorar el vínculo con los estudiantes atendiendo a su diversidad y heterogeneidad, entendiéndolo como un vínculo enriquecedor para ambas partes.

Las tres categorías siguientes presentan la misma frecuencia, por lo que hemos decidido presentarlas en orden alfabético. En primer lugar, la categoría de potenciación (*a*) *POT_anticipación*, en la que encontramos respuestas referidas al ajuste en los tiempos de transmisión de la información; a tomar en cuenta el contexto y condiciones materiales para la enseñanza; a la necesidad e integración estratégica de una mayor preparación previa de las clases; a la necesidad de estar más pendiente e integrar recursos ante la posibilidad de futuras situaciones similares; a la implementación de respuestas más reflexivas y con posibilidad de transformar una situación de tensión en una de aprendizaje; y a la conciencia de la necesidad de mayor intercambio y apoyo entre los docentes. En segundo lugar, los ejemplos de la categoría (*b*) *POT_empatía* se centraron en la identificación con los estudiantes a través del recuerdo de su propia experiencia estudiantil; a tomar en cuenta las características, necesidades y emociones de los estudiantes, así como su opinión para proporcionar ayudas para la comprensión, guía y cuidado de los mismos; a preocuparse también por los aspectos vocacionales e intereses de los estudiantes; así como a integrar una mirada sobre la inclusión de la diversidad que, algunas veces, repercutió en una mayor flexibilidad por parte del docente. En tercer lugar, las respuestas identificadas con la categoría (*e*) *POT_encuadre* refieren a aspectos como la integración de aclaraciones y explicaciones, previas y durante las actividades de enseñanza, con mayor frecuencia, convicción y seguridad; a la toma en cuenta de los tiempos de la transmisión de la información; y a ajustar normas y sanciones con mayor firmeza y justificación de las decisiones tomadas.

Por último, la categoría (*d*) *POT_discurso* presentó respuestas en el orden de adecuar el discurso para evitar malos entendidos en la comunicación y para generar ambientes más distendi-

dos que favorezcan las condiciones para el aprendizaje, para lo cual también se suelen utilizar recursos jocosos e integración de aspectos de caldeoamiento; así como a propiciar el diálogo y el intercambio fluidos, de manera que los estudiantes puedan realizar los planteos que consideren necesarios.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Consideramos que uno de los aportes más claros de los resultados de este estudio en cuanto a la identificación de insumos para el diseño de propuestas de formación docente potentes, refiere a la necesidad de integrar en las trayectorias de formación de los docentes de la Udelar acercamientos, teóricos pero, especialmente prácticos sobre *evaluación*; que, desde la perspectiva del constructivismo socio-histórico-cultural; debe ser continua, es decir estar ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje para proporcionarnos información antes, durante y después del mismo; distribuida en distintas actividades y situaciones en diferentes momentos del proceso pero guardando una relación de coherencia y a la manera de un continuum; reguladora, en sentido formativo, aportando insumos e información para pensar y mejorar su actuación en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en sentido formador, ayudando al estudiante en su gestión del aprendizaje; y debe ser distribuida y mediada por instrumentos, distribuida en el tiempo de manera parcelada pero no fragmentada sino atendiendo a la globalidad y mediada por instrumentos que ayuden a orientar la actividad. Por otro lado, la evaluación debe ser auténtica, los aprendizajes de los estudiantes deben valorarse en relación a actividades socialmente relevantes para la comunidad de práctica; comprobando los aprendizajes de una manera situada, es decir contextualizada en su aplicación real; enfatizando la integración de los distintos contenidos; y promoviendo las competencias de metacognición y autorregulación de los aprendizajes; teniendo especialmente en cuenta que la evaluación refiere a un juicio de valor sobre los procesos de aprendizaje que se realiza para ser comunicado y que esa comunicación tenga ciertos efectos, por lo que el *aspecto discursivo* tiene gran relevancia y es menester tomarlo en consideración (Mauri y Rochera, 2010; Mauri y Barberá, 2007; Coll, Barberá & Onrubia, 2000).

Otro de los aportes del estudio refiere a la importancia de la integración de aspectos de la *enseñanza estratégica* a las prácticas de los docentes de la Udelar, ya que los participantes expresaron preocupación por aspectos como el manejo dinámico de los tiempos, la importancia de las características de los contextos en los que se desarrollan las propuestas de enseñanza, y las condiciones materiales cambiantes con las que se cuenta para desarrollar dichas propuestas, los otros significativos participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje -como ser los colegas, por ejemplo-, y las características de los contenidos. Algunos aportes teóricos en esta línea diferencian entre aquellos contenidos que refieren a acontecimientos y conceptos, y los procedimientos que habilitan a los estudiantes a adquirir modos de proceder y gestionar la información y que se interesan por incluir los diferentes contenidos asociados a sus prácticas cotidianas. Quienes defienden esta concepción entienden que las estrategias para aprender se pueden (y deberían) enseñar, y ajustan esta enseñanza a la de los contenidos, convencidos de que los mismos se aprenden a través de las prácticas (Monereo, 2007; Pozo y Monereo, 1999).

Por último, consideramos que la alta frecuencia de resoluciones reflexivas identificadas en el material, así como la riqueza reflexiva de la totalidad de los aportes que se pudo recoger en este estudio, puede deberse a que todos los docentes involucrados habían elegido realizar el curso *Nuevas formas de enseñar para las nuevas formas de aprender*, lo que da cuenta de sus intereses e inquietudes compartidos con los de este estudio. Igualmente, no consideramos que esto sea un demérito, por el contrario, esto apoya nuestra convicción de la necesidad de incorporar este tipo de abordajes de formación docente basados en enseñanza estratégica e IC, prueba de esto es la riqueza en la selección de acontecimientos que los docentes pudieron identificar como IC; así como que gran parte de las aportaciones de los docentes participantes refirieran a la nece-

sidad de intercambio entre docentes y a la importancia de momentos para la reflexión; ambas condiciones necesarias para que una propuesta con base en IC despliegue su potencial formativo a través de la modificación profunda de la identidad docente y no solamente de las estrategias de enseñanza puntuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo M, Castelló M, Monereo C. (2015). Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity. *Rev Bras Enferm.* 2015;68(2):219-27.
- Coll, C.; Barberá, E. y Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Contreras, C.; Monereo, C.; y Badia, A. (2010) Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estud. Pedagóg.*, 2010, vol.36, no.2, p.63-81.
- Ezcurra, A.M. (2011): Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Argentina: IEC-UNGS.
- Mauri, T. y Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje* 30(4), 483-497.
- Mauri, T. y Rochera, MJ. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Anuario estadístico 2012. Recuperado el 17/7/2017 en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/44209/2/mecweb/anuario-2012?search=ye>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, de self y de las emociones. *Revista electrónica de investigaciones psicoeducativas*. 5(3). 497-534.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (3)
- Pozo, J. y Monereo, C. (Eds.) (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Rozendal, J.S., Minnaert, A. y Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Universidad de la República, (2016). Censo de Funcionarios Universitarios 2015. Docentes, Funcionarios T/A/S, Pasantes, Becarios, Honorarios. Principales características de los funcionarios universitarios en 2015. Dirección General de Planeamiento - Dirección General de Personal, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.
- Universidad de la República, (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.

Lógica, *al revés*

EJE TEMÁTICO 2: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Fernando Carpani¹

Camila Sanz¹

Ximena Otegui¹

Luciana Canuti¹

Clara Raimondi¹

1 Facultad de Ingeniería, Universidad de la República, Uruguay,
 {carpani,csanz,xotegui,lcanuticraimondi}@fing.edu.uy

RESUMEN

Se presenta la experiencia de implementar una propuesta de *clase al revés* o *flipped classroom* para el curso de Lógica, obligatorio en las carreras de Ingeniería y Licenciatura en Computación de la Facultad de Ingeniería.

El curso tradicional de Lógica sigue la metodología habitual en la Facultad. Tiene cerca de 400 estudiantes y se organiza de forma que cada uno reciba 4h/sem de teórico (un solo grupo), 2 h/sem de práctico de pizarrón (en dos grupos), 1,5 h/sem de consulta sobre su propio trabajo (en cuatro grupos). Ninguna de estas actividades es obligatoria y totalizan 7,5 horas semanales de las 12 horas que se espera que el estudiante dedique al curso. En la modalidad *al revés*, las clases de teórico, práctico y consulta se sustituyen por clases teórico-prácticas totalizando 4h/sem con asistencia obligatoria, a

las cuales los estudiantes deben asistir habiendo trabajado previamente sobre los temas a desarrollar según las pautas brindadas por los docentes semanalmente, dedicando 8h semanales para ello.

El trabajo previo a clase del estudiante es central en esta propuesta así como que los docentes conozcan sus dudas sobre la temática antes de cada clase, dado que las mismas se diseñan en función de las preguntas de los estudiantes.

El curso implementado integró diversos recursos como el EVA, las clases de teórico filmadas en el marco del proyecto OpenFING y un software desarrollado específicamente basado en el modelo de *Notas Cornell*.

Se comparten en este trabajo las características de la propuesta desarrollada así como resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos en la edición 2017.

Palabras clave: Clase al revés, Lógica, Ingeniería

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria continúa principalmente centrada en la transmisión de información del docente hacia el estudiante, a pesar de que en la última década se ha puesto énfasis en cambiar esta situación y pensar en estrategias que fomenten que el centro del acto educativo esté en el alumno (Fink, 2013; Goodhew, 2010). En particular en la Facultad de Ingeniería (FIng), la *clase de teórico* se asocia casi directamente con un profesor exponiendo y la *clase de práctico*, con un docente resolviendo ejercicios en el pizarrón. En este contexto, la mayoría de los docentes dedican la mayor parte del tiempo de clase a explicar, dejando poco tiempo para la interacción.

El paradigma de la educación superior centrada en el estudiante considera que el punto de partida a la hora de pensar en la enseñanza, debe ser el aprendizaje del estudiante (Fink, 2013). Para que esto sea posible, la interacción docente y estudiante se vuelve un aspecto a potenciar en el diseño de propuestas didácticas. Se hace necesario que el docente cambie su rol tradicional de transmisor de información para transformarse en guía del estudiante en su proceso de aprendizaje (Biggs & Tang, 2003; Goodhew, 2010; Miguez, 2012).

La propuesta del curso de Lógica al revés (LógicaR) se centra en el desarrollo de un modelo didáctico conocido como *clase al revés* o *flipped classroom* (Bergmann & Sams, 2012), que puede definirse como un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Tiene como premisa básica que aquellos aspectos vinculados a la trasmisión de contenidos no se realizan en el tiempo de clase grupal y presencial, sino que se realizan individualmente y fuera del aula. Por tanto, el tiempo de clase presencial se dedica a trabajar sobre los contenidos estudiados y las dudas de los estudiantes, transformando la clase en un ámbito real de intercambio y de generación de espacios de aprendizaje significativo.

En este curso en particular, la propuesta se apoya en la utilización de recursos preexistentes como puede ser el libro del curso (van Dalen, 2013), la existencia de los videos de las clases teóricas publicados en la web y la construcción de nuevos recursos en la plataforma EVA de la FIng.

El equipo docente a cargo de la propuesta se integró con 2 docentes del Instituto de Computación (InCo) - a cargo del curso propiamente dicho - y 3 docentes de la Unidad de Enseñanza de la FIng (UEFI) a cargo del seguimiento y evaluación.

En la siguiente sección se presenta la propuesta y su contexto. En la sección 3 se describen los objetivos y en la 4 la metodología. En las secciones 5 y 6 se presentan los primeros resultados y las conclusiones de la experiencia.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El curso de Lógica se brinda en el 3º semestre de las carreras de Ingeniería en Computación y Licenciatura en Computación de la FIng. Su contenido se centra en los conocimientos básicos de Lógica Matemática Clásica, con un enfoque altamente formal. Se trata del primer curso en donde los estudiantes manejan la idea de lenguaje formal y alguna noción de “verdad”, trabajando la idea de sintaxis, semántica y manipulación del lenguaje además de la corrección y completitud de las manipulaciones con respecto a la semántica.

La Lógica es el fundamento de los lenguajes de consulta de Bases de Datos, de diversos mecanismos de desarrollo de software y de una forma u otra, de todos los lenguajes de especificación que se utilizan en informática; por tanto, se trata de un curso relevante y fundamental para ambas carreras.

En el curso, las clases de teórico y práctico se basan en una metodología principalmente

expositiva mientras que las clases de consulta se desarrollan en función de las dudas que los estudiantes plantean a los docentes. Esta asignatura, que otorga 12 créditos, se aprueba mediante dos parciales; es posible la exoneración del examen si en los dos parciales se obtiene un puntaje mayor o igual a 60/100 puntos. La aprobación del curso es requisito para cursar varias asignaturas de 4° semestre y la aprobación del examen es requisito para la mayoría de las asignaturas del 3° año de ambas carreras. Por tanto, la reprobación del mismo implica para los estudiantes un entretimiento en el avance en la carrera

Con respecto al rendimiento académico, considerando el período 1998-2015, en promedio, 14% de los estudiantes exonera el examen, 32% obtiene la suficiencia en el curso y debe rendir examen y 54% reprueba el curso. En el período, 52% cursa por primera vez y 27% cursa por segunda vez; el 12% debe cursar más de 3 veces para obtener la suficiencia en el curso.

Con respecto a la participación estudiantil, la misma varía significativamente con el avance del curso. Al inicio, asisten típicamente 300 estudiantes al teórico y al final del semestre unos 40; en un grupo de práctico, participan al inicio unos 200 estudiantes y al finalizar el semestre unos 50. A las clases de consulta, no asisten más de 20 estudiantes en el pico máximo del curso.

Los desafíos principales que deben enfrentar los estudiantes en este curso están relacionados con el carácter formal y abstracto de la disciplina, así como con el carácter de fundamento básico de su formación como ingenieros en computación que tiene la misma. Estos desafíos se tornan más complejos de sortear si se analizan en función del comportamiento general que los estudiantes demuestran en términos grupales cuando cursan la asignatura. Según la percepción docente, este comportamiento puede sintetizarse en los siguientes puntos: i) dedican menos tiempo de estudio a la asignatura que el necesario y/o no lo hacen con las estrategias adecuadas para la asignatura, lo que lleva a que el tiempo dedicado siempre sea insuficiente; ii) la comprensión de los conocimientos matemáticos básicos previos necesarios para la asignatura no resulta adecuada; iii) si bien parecen comprender con facilidad mecanismos de cálculo, presentan dificultades importantes para comprender cuándo aplicarlos y cómo adaptarlos a cada caso; iv) la asistencia a clase es irregular y disminuye a lo largo del semestre.

Estas percepciones docentes sobre los estudiantes de Lógica son acordes con las estrategias de aprendizaje de quienes ingresan a FIng, que han sido relevadas en la investigación de Míguez (Míguez, 2008, 2012). Allí se indica que un 40% de los estudiantes afirma no consultar en clase al profesor cuando tiene dudas; más de la mitad se caracteriza por tomar apuntes de todo lo que dice el docente sin que opere filtro crítico de su parte, estudiando en mayor medida lo que se pregunta siempre; y más de la quinta parte manifiesta intentar memorizar todo cuanto estudia y sobre todo, lo que no entiende. A nivel internacional es compartida la necesidad de transformar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la ingeniería, enfatizando en el rol activo del estudiante (Biggs & Tang, 2003; Goodhew, 2010).

Con la propuesta LógicaR se busca enfatizar el rol activo de los estudiantes generando espacios para el trabajo antes, durante y luego de las clases. Se centra en adaptar la metodología de *clase al revés* para un curso formal, abstracto y fundamental para la carrera como es Lógica. Esto implica el rediseño de la metodología de aula así como el desarrollo de herramientas digitales para favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y poder realizar un seguimiento continuo del trabajo de los estudiantes. La herramienta digital diseñadas se apoyan y a su vez buscan potenciar el uso del video de las clases filmadas en el marco del proyecto OpenFING y del EVA.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la propuesta consiste en modificar la metodología de enseñanza del curso de Lógica, a través de la implementación de un modelo de clase al revés, centrado en el alumno, que favorezca el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas a la disciplina, potencie el rol activo de los estudiantes en su aprendizaje y fortalezca el vínculo entre estudiantes y

docentes.

Como objetivos específicos se proponen: implementar propuestas didácticas presenciales y virtuales que promuevan el aprendizaje activo y el compromiso de los estudiantes en su formación en el curso de Lógica; potenciar los usos del EVA y de la biblioteca de videos de clases OpenFING para apoyar la implementación del modelo de clase al revés; desarrollar nuevos recursos educativos que apoyen el fortalecimiento de sus estrategias de aprendizaje, entre ellos, una herramienta de registro digital de notas basada en el modelo de Notas Cornell que permita que los estudiantes aprendan a estudiar de los videos para asistir preparados a las clases presenciales; incrementar el porcentaje de exoneración y disminuir el porcentaje de reprobados que tiene el curso de Lógica.

4. METODOLOGÍA

Durante el primer semestre 2017 se implementó el curso LógicaR, en paralelo al curso tradicional de Lógica. Los contenidos a abordar en ambas modalidades fueron exactamente los mismos, así como las instancias de evaluación parciales. También serán idénticos los exámenes para quienes deban rendirlos, independientemente de la modalidad de cursada. Se inscribieron voluntariamente 44 estudiantes, cubriendo el cupo disponible. Se distribuyeron en 2 grupos con un docente cada uno; las clases teórico-prácticas tuvieron una duración de 4 horas semanales y la asistencia obligatoria al 80% de las mismas.

El cambio en la metodología de enseñanza implicó modificar dos aspectos del curso tradicional de Lógica: la forma en que el docente lleva adelante la clase y la forma en que un participante estudia. En la tabla 1 se presenta un esquema del proceso de trabajo semanal para el estudiante y para el docente.

Tabla 1 Esquema del proceso de trabajo semanal de estudiantes y docentes

	Estudiante	Docente
Previo a la Clase	<ul style="list-style-type: none">● Estudiar los temas indicados en la semana, hacer las NC y subirlas al EVA.● Intentar realizar los ejercicios prácticos, registrando dificultades y consultas en las NC.	<ul style="list-style-type: none">● Preparar tareas de la semana y disponerlas en el EVA.● Revisar las NC recibidas y organizar las clases de acuerdo a las dudas planteadas.● Preparar actividades para disponer en el EVA a partir de las NC recibidas.
Durante la Clase	<ul style="list-style-type: none">● Participar activamente en las discusiones con compañeros y docente	<ul style="list-style-type: none">● Discutir las dudas sobre el contenido teórico. Fomentar el armado de grupos para la discusión de ejercicios de práctico.● Revisar grupo a grupo las dudas planteadas
Posterior a la Clase	<ul style="list-style-type: none">● Realizar actividades indicadas en EVA	<ul style="list-style-type: none">● Revisar los resultados de las actividades en EVA y enviar feedback.

Entre las sugerencias de Bergmann y Sams (Bergmann & Sams, 2012) para el trabajo con los estudiantes - y que el equipo docente de esta propuesta considera relevante- se encuentra el uso de las Notas Cornell (NC). En el marco de esta propuesta se desarrolló un prototipo que permite generar una versión digital de las mismas y que busca potenciar tanto el trabajo de los estudiantes como el de los docentes, basándose en los recursos existentes que son los videos disponibles en OpenFING, el EVA y el libro de texto.

Las NC en su versión original son un mecanismo estructurado para tomar notas en una clase

presencial. Se divide la hoja en la que se toman notas en tres partes: una para los títulos de las ideas relevantes que se detectan, otra para los resúmenes de esas ideas y otra para las dudas que surgen. De esta forma, el estudiante puede, luego de la clase, revisarlas y trabajar directamente sobre los temas registrados. Bergmann y Sams proponen usar las notas para estudiar desde las clases en video.

Cabe mencionar en este contexto, que el curso teórico de Lógica fue filmado en su totalidad por el Proyecto OpenFING (<http://open.fing.edu.uy>). Este proyecto se basa en la filmación y edición de clases por parte de grupos de estudiantes, y los vídeos resultantes son publicados en la web del proyecto. Las clases filmadas tienen una gran potencialidad como herramienta educativa que aún no está desarrollada en la Fing y que se busca potenciar en el curso LógicaR. El uso de las Notas Cornell parece ser una metodología adecuada para ordenar al estudiante en su estudio usando los videos.

El uso del EVA (<https://eva.fing.edu.uy/>) está extendido en todos los institutos de la Fing y se evidencia a través de la cantidad de cursos y de usuarios creados (Canutti & Raimondi, 2015). En particular, en el curso de Lógica se usa para publicar las diapositivas que presentan las ideas fundamentales de cada tema y los foros en donde los estudiantes preguntan y tanto otros estudiantes o docentes responden dudas. Los estudiantes de LógicaR contaron con estos recursos y lo utilizaron también como apoyo para la preparación de las NC. Además, para LógicaR, se diseñaron especialmente cuestionarios con corrección automática en el EVA con el objetivo de que los estudiantes, luego del desarrollo de cada tema en clase, pudieran medir su comprensión sobre los mismos así como realizar consultas sobre conceptos que no les hubieran quedado claros. Esta herramienta permite además a los docentes evaluar las dificultades que existen en el grupo y retomar temas y/o hacer énfasis en determinados conceptos que no quedaron claros.

A partir del seguimiento del curso, la realización de las actividades propuestas y la asistencia a clase, los estudiantes inscriptos a LógicaR podían obtener hasta 10 puntos para la exoneración del examen.

El seguimiento y evaluación de la implementación de la propuesta se realizó durante todo el semestre y estuvo a cargo de las integrantes UEFI. Se realizaron reuniones semanales de intercambio y valoración del desarrollo de la propuesta, así como observaciones de clase no participantes.

Para recabar la opinión de los estudiantes, se diseñaron y aplicaron 2 encuestas presenciales: una intermedia, la semana siguiente al primer parcial, y otra final en la última semana de clase.

5. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados del seguimiento realizado a los cursantes de LógicaR (de aquí en adelante: *población*). En primer lugar, se realiza una descripción general de la población y de quienes cursaron en paralelo Lógica en su modalidad tradicional; en segundo lugar, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas y en tercer lugar se presentan los resultados académicos obtenidos en ambas modalidades del curso.

5.1. Descripción de la población

El hecho de que la inscripción a LógicaR fue voluntaria, supone una fuente potencial de sesgo al analizar los resultados. Para tener en cuenta ese problema, se realizó una comparación entre ambas poblaciones utilizando diferentes variables de corte. Los resultados de esa comparación muestran que la población de LógicaR corresponde al 11% de la matrícula total de 2017 y es similar a ésta en : i) *género* (20% mujeres, 80% hombres); ii) *generación de ingreso* (2016: 18%; 2015: 16%; 2014 y anteriores: 66%), iii) *veces de cursadas previas en Lógica* (0 vez: 36%; 1 vez: 30%; 2 y más veces: 34%); iv) *créditos logrados (cl) en asignaturas de semestres anteriores en la*

currícula: Cálculo 1 (cl: 25%), Cálculo 2 (cl: 23%), Geometría y Álgebra Lineal 1 (cl: 30%), Geometría y Álgebra Lineal 2 (cl: 25%), Programación 1 (cl: 93%), Matemática Discreta 1 (cl: 93%).

5.2. Opinión estudiantil a partir de las encuestas aplicadas

Las encuestas intermedia y final fueron respondidas por el 80% y el 73% respectivamente, de la población inscrita a LógicaR. La escala de valoración utilizada corresponde a 1-muy malo/totalmente en desacuerdo a 5-muy bueno/totalmente de acuerdo. A continuación se destacan los principales aspectos que surgen del análisis de las mismas.

La valoración general del curso fue muy positiva, con una media de 4.4 para el juicio global sobre el curso, y una media de 4.8 para el ítem *“Considero que inscribirme a LógicaR fue una buena alternativa al curso de lógica.”* Los estudiantes manifiestan que no asisten al teórico y práctico de Lógica, además de a las clases teórico-prácticas de LógicaR.

En el espacio abierto, exponen razones de esta valoración positiva: *Yo pienso que LógicaR es una buena alternativa al curso de Lógica ya que permite llevar la materia al día con la realización de las Notas Cornell y su entrega en EVA, además de brindar herramientas de apoyo como los cuestionarios. Que las clases sean obligatorias es un plus a no faltar y la no pasividad las hace más personales.* Otro estudiante indica: *Se nota la diferencia en el entendimiento del curso comparado con la gente de Lógica normal. Ayuda bastante y “obliga” a seguir la materia y tenerla al día. Las clases se prestan más a sacarte dudas, a diferencia de un teórico normal. Es más fácil crear un grupo de estudio.*

En su amplia mayoría (superior al 80% en valoraciones 4 y 5) los estudiantes manifestaron que las clases se desarrollaron a un ritmo que pueden seguir adecuadamente, que se sienten a gusto asistiendo a clase, que los docentes muestran disposición por atender las dudas, que luego de las clases se han respondido la mayoría de las dudas que tenían, que la presentaciones teóricas que se realizan permiten comprender los temas trabajados. En igual proporción manifiestan que la planificación semanal publicada en el EVA les permite organizar el trabajo semanal.

Los recursos utilizados por los estudiantes son: diapositivas correspondientes al teórico de Lógica (100%); videos del teórico de Lógica disponibles a través de OpenFING (95%); el libro del curso (23%); 95% usa diapos y videos. Un tercio de los estudiantes indica que realiza las NC mientras mira los videos o mientras lee las diapositivas; otro tercio indica que en primer lugar lee las diapositivas y luego completa las NC mirando los videos.

Con respecto a las NC, la amplia mayoría indica que les resultó fácil comprender cómo utilizarlas. Sobre su utilidad y aportes, las opiniones son variadas. Algunos estudiantes destacan que las mismas: *“...ayudan a ya tener un resumen de los temas hecho para cuando me siente a hacer el práctico”; “...ayudan a sintetizar el teórico y anotar las dudas para después preguntar.”* Otros indican que lo positivo es que completarlas organiza el estudio durante el semestre: *“El hecho de tener que resumir ideas importantes permite estructurar los temas y profundizar en ellos. Es una forma de mantener el ritmo del curso. Es una buena solución, para los alumnos, está bueno sentir la responsabilidad constante”; “no me parecieron algo positivo, lo que me pareció bueno es la constancia que estas requieren, como que te obligan a hacer un poquito cada semana, pero el mecanismo específico de las NC, no me pareció que ayudara”.* Los aspectos negativos que destacan se refieren al uso del software así como del tiempo que implica completarlas.

Los cuestionarios en EVA son valorados muy positivamente; la amplia mayoría manifiesta haberlos utilizado, considera que realizarlos favorece su comprensión sobre los temas trabajados y le resultan una herramienta adecuada para realizar una autoevaluación sobre los temas trabajados.

En cuanto al trabajo grupal, la mitad de los estudiantes manifiesta trabajar individualmente para la resolución de ejercicios. Algunos destacan al respecto que *“Conseguí grupo de estudio con otros 4 de lógica al revés y siempre estudiábamos juntos, eso me sirvió porque lo que uno no entendía, entendían los otros, algunos tenían menos materias para estudiar y se concentraban más*

en lógica y nos ayudaba”; “Es bueno trabajar en grupos, se aprende más en menos tiempo si se hace bien. Soy más de estudiar solo, pero después de estudiar y saber los temas me gusta estudiar con otra gente para afirmar más los conocimientos”.

5.3. Resultados académicos

Los resultados académicos para las ediciones 2017 de Lógica y LógicaR se presentan en la Tabla 2; no se consideran en el total de estudiantes aquellos que no se presentaron a las instancias de evaluación.

Aún no se han realizado los análisis estadísticos que permitan afirmar si hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de los estudiantes que cursaron en cada modalidad; estos datos se aportarán en la presentación oral del trabajo. Sin embargo, a priori, parece haber una tendencia mayor a exonerar para los estudiantes de LógicaR.

Tabla 2 Resultados académicos de los estudiantes que cursaron Lógica y LógicaR¹

	Lógica	LógicaR
	%	%
Reprueban	38.4	17.1
A examen	42.4	39.0
Exoneran	19.2	43.9
Total	100	100

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El trabajo planificado en el marco del proyecto presentado a la CSE se pudo llevar adelante con los recursos financiados. Fue posible en este contexto realizar una propuesta de clase al revés para el curso de Lógica, utilizando recursos existentes en la FIng como el EVA y los videos disponibles a través de OpenFING. Además, se logró desarrollar una herramienta de registro digital de notas basada en el modelo de las NC. Este recurso educativo brinda una nueva alternativa para fortalecer estrategias de estudio que posibiliten el trabajo activo y continuo de los estudiantes, así como para favorecer el intercambio entre estudiantes y docentes en cuanto a la comprensión de los contenidos trabajados.

A la fecha de presentación de este artículo, el equipo de trabajo se encuentra en etapa de evaluación de los resultados de la propuesta implementada. Sin perjuicio de esto, a partir de los datos incluidos en el ítem resultados, es posible adelantar algunas valoraciones, considerando las dos perspectivas fundamentales de la actividad: los estudiantes y los docentes.

A partir de la opinión estudiantil recabada en las encuestas, en su amplia mayoría valoran positivamente la propuesta, destacando aspectos en los cuales se puso énfasis en el diseño: el contenido teórico fue suficiente a partir de los materiales disponibles; las dudas se pudieron consultar en clase, la asistencia obligatoria y las entregas pautadas favorecieron el trabajo continuo durante el semestre; el trabajo grupal fue favorecido.

Los resultados académicos deben analizarse estadísticamente pero muestran una tendencia a incrementar el porcentaje de exonerados en LógicaR, que era uno de los objetivos específicos de la propuesta.

¹ Los datos de esta tabla están calculados excluyendo los “abandonos” o sea, los estudiantes que no se presentaron a ninguno de los dos parciales.

Desde el punto de vista docente, se valora la experiencia como muy positiva, destacando la cercanía con los estudiantes que permite preparar clases adaptadas a las necesidades puntuales del grupo y genera un entorno de trabajo favorable para el planteo de dudas. Además, los recursos producidos durante el transcurso del curso, como las evaluaciones en EVA, no solo fueron de gran utilidad en esta edición del curso sino que pueden reutilizarse en un futuro. Por otro lado, la experiencia dejó claro que es necesario contar con un entorno de aprendizaje que permita escribir textos matemáticos con más flexibilidad que lo que lo hace Moodle. Entre los mayores problemas encontrados fue la implementación de los cuestionarios, ya que el texto matemático no se puede mostrar correctamente en los tipos de preguntas que se deseaban utilizar.

El software desarrollado para las NC si bien requiere mejoras, se valoró como positivo para el intercambio de los estudiantes con los docentes y la organización de las clases. Para los docentes fue una herramienta que permitió integrar las NC de todos los estudiantes, permitiendo visualizar todas las dudas a la vez y facilitando la preparación de las clases.

Se considera importante la consolidación de propuestas que incluyan cambios en las metodologías de enseñanza y que apunten a proponer nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que superen los tradicionales que tienen aún un fuerte anclaje en la FIng.

Se espera seguir trabajando para encontrar estrategias que permitan escalar aspectos positivos de la experiencia hacia todos los estudiantes de Lógica y a otros cursos de FIng.

AGRADECIMIENTOS

A la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar por la financiación del Proyecto de Innovación Educativa “Acigol: modalidad al revés para el curso de Lógica” (período de ejecución 2016-2017).

Al Mag. Ramón Caraballo por la consulta a la base de datos de Bedelía y al Lic. Daniel Alessandrini por los análisis estadísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon. Alexandria, Virginia: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Open Univ Press.
- Canutti, L., & Raimondi, C. (2015). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos semipresenciales de FIng. Presentado en Encuentros entre docentes de FIng sobre Educación Semipresencial y Tutorías Didácticas, Facultad de Ingeniería. Udelar.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses* (1st ed). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses* (Revised and updated edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodhew, P. J. (2010). *Teaching engineering : all you need to know about engineering education but were afraid to ask*.
- Miguez, M. (2008). *Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes del Área Científico Tecnológica de la Universidad de la República* (Tesis de Doctorado). Facultad de Química. UDELAR., Montevideo. Uruguay.
- Miguez, M. (2012). *Estrategias Didácticas para Enseñanza Media y Superior*. Montevideo. Uruguay: Grupo Magro.
- van Dalen, D. (2013). *Logic and Structure*. London: Springer London.

CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN LA EDUCACION FISICA ESCOLAR.

Transformación de la enseñanza

Oroño, M.

Universidad de la República. ISEF. CURE. Maldonado. Uruguay.

marcelaorolu@gmail.com.

Resumen:

En esta investigación se estudian las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de educación física en escuelas públicas de Maldonado. Para ello se identificaron diferentes prácticas de enseñanza, reconociendo y describiendo en ellas sus configuraciones didácticas. Metodológicamente el trabajo se abordó desde la perspectiva cualitativa (fenomenológica y exploratoria). Se construyó una muestra inicial formada por 31 Profesores de Educación Física (efectivos y con más de 4 años de ejercicio de la tarea docente), a quienes se les aplicó un cuestionario. A partir de este mapeo inicial se definieron las unidades de análisis y se seleccionaron 6 casos para trabajar en profundidad. A estos docentes se les realizó una entrevista en profundidad a partir de cuatro temáticas: planificación, contenidos, evaluación

y educación física escolar. El análisis de los datos se divide en tres apartados, en los que se estudian respectivamente los contenidos de enseñanza, los enfoques de enseñanza, la relación entre enseñanza y evaluación. La investigación permitió observar el modelo educativo que predomina en las configuraciones didácticas de los profesores estudiados, así como la conceptualización de la planificación y la evaluación y su vínculo con la enseñanza. También se pudo constatar que la escuela no desarrolla la buena enseñanza, es decir no se atiende los aspectos morales y epistemológicos implicados en ella, sino sólo sus aspectos morales. La Educación Física corre el riesgo, de este modo, de perder su espacio escolar en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable.

Palabras claves: Didáctica, Configuraciones Didácticas, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN

La educación física es habitualmente reconocida desde una lógica de actividad física -ya sea para el mantenimiento o mejoramiento de la salud- o como práctica deportiva. Ella ha servido, según la crítica académica contemporánea, al control y disciplinamiento de los cuerpos, cuestión que se afirma como fundacional en su campo.

Las configuraciones didácticas son siguiendo a Litwin (1997: 13) “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esto refiere a la toma de decisión y necesario recorte en relación a los contenidos, tratamiento de los objetivos y de la evaluación, abordaje académico de la disciplina, supuestos respecto del aprendizaje, tratamiento metodológico de las prácticas, así como la relación entre la teoría y la práctica. Las configuraciones didácticas por lo tanto-con mayor o menor claridad sobre su propósito teórico, con mayor o menor conciencia sobre tales teorías- delinean en las prácticas educativas alguna idea respecto al hombre, la cultura y la educación física dentro del sistema educativo formal. En suma, la propuesta de enseñanza del docente define sutilmente en su recorrido, su idea sobre la educación física: para, en y de la escuela.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Abordar la problemática sobre cuáles son las configuraciones didácticas de las prácticas de los docentes de Educación Física sigue siendo una deuda pendiente en materia de campo disciplinar. Saber sobre las formas particulares que asumen las prácticas de Educación Física en el sistema educativo, esto es, qué saberes son privilegiados en ellas, qué tipo de relación proponen al aprendizaje respecto a ese conocimiento-saber de la Educación Física, qué prácticas asociadas (planificación, metodologías y evaluación), permitirá construir algún sentido particular en el sistema didáctico-sistema de enseñanza en concreto, aportará a reconocerlas, reconocer sus tensiones al interior del campo profesional y escolar, sus intenciones y sus posibilidades en tanto prácticas de enseñanza de y en el sistema educativo.

En esta investigación se estudian las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Física en el Consejo de educación inicial y primaria (CEIP) de Maldonado, Uruguay.

La problemática a ser investigada es relevante para: a) el campo de producción académica de la Educación Física (y de las Ciencias de la Educación) b) el cuerpo docente de Educación Física, c) los beneficiarios de los procesos de enseñanza de la Educación Física (alumnos, los egresados y la

sociedad en general). El proyecto se enmarca en una línea institucional de investigación del ISEF-UDELAR.¹

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación es indagar sobre las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza en educación física escolar, llevadas a cabo por sus docentes.

4. METODOLOGÍA

Atendiendo la naturaleza del objeto de estudio, las configuraciones didácticas sostenidas por los docentes de educación física en la escuela, se desarrolló un diseño de corte cualitativo cuya unidad de análisis es el docente. Se intentó establecer desde sus discursos y en base a sus ideas sobre la enseñanza las configuraciones didácticas que despliegan.

Debido a los escasos antecedentes con que se cuenta respecto a esta temática en Uruguay, se trató de una investigación exploratoria. Este análisis si bien no permite alcanzar resultados generalizables, se constituye en un aporte para futuros análisis dentro del área o la temática.

Asimismo y en concordancia con el enfoque cualitativo adoptado, la investigación tuvo una perspectiva *fenomenológica* del objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1987), siendo central por tanto la propia perspectiva del actor, en el caso particular de esta investigación, la mirada de los docentes de educación física entrevistados, para lo cual se ha privilegiado la entrevista en profundidad.

En suma, se trató de analizar las prácticas de los docentes de educación física escolar desde la propia mirada de los actores, realizando un análisis descriptivo de la realidad para intentar comprender esas prácticas.

Para seleccionar a los docentes se consideró en principio el criterio de “selección de contextos relevantes al problema de investigación” (Valles 1997, p. 91), en nuestro caso los docentes que en la actualidad trabajan en las escuelas públicas del departamento de Maldonado, con más de cuatro años de ejercicio de la tarea de enseñanza de la educación física en la escuela, buscando que los entrevistados no fueran docentes *novatos* como (Huberman 1992). Del total de los docentes que trabajaban en el año 2012 y 2013 (cuando se construyó la muestra y se realizó el trabajo de campo) en la escuela pública (42), 31 de ellos cumplían con las características señaladas.

Definir las unidades de análisis, esto es, definir a aquellos sujetos posibles a ser entrevistados en profundidad, supuso metodológicamente y en primer lugar una entrada al campo amplia a modo de mapeo inicial o (pre) entrada, en la cual se aplicó un cuestionario a los 31 docentes. El cuestionario constó de 11 preguntas cerradas seguido de 11 preguntas abiertas en relación a su enseñanza de la educación física en la escuela. En un segundo momento y a partir del análisis de cuestionarios recabados en aquel primer ingreso se seleccionaron “casos individuales”(Valles. 1997, p. 91).

1 ISEF: Instituto superior de Educación Física. UDELAR: Universidad de la República. Uruguay.

Para la elección de esos casos se consideró particularmente la triangulación entre aquellas respuestas sensiblemente diferentes entre los docentes, que podrían evidenciar diferentes formas de presentar la enseñanza (*criterio de heterogeneidad*, Valles, 1997), la validación de las diferentes prácticas mediante la consulta a informantes calificados (coordinadores de Educación Física en Primaria) y la disposición de los docentes a participar de la investigación (*criterio de accesibilidad*, Valles, 1997).

Se seleccionaron 6 casos para trabajar en profundidad. Todos estos docentes son egresados del Instituto Superior de Educación Física, sus cargos son de carácter efectivo en las escuelas donde desempeñan su labor, tienen a su cargo todos los grupos de la escuela (es decir de nivel inicial a 6º año) y hace más de 4 años que trabajan en la enseñanza de la educación física escolar. A ellos se les realizó una entrevista en profundidad, que contó con 4 preguntas abiertas en relación a 4 temas generales: enseñanza, planificación, contenidos, evaluación y educación física escolar.

En relación con las estrategias de investigación empleadas, la triangulación fue la base del trabajo. A partir de las diferentes respuestas de los docentes encuestados, la validación de las diferentes prácticas por los coordinadores de educación física y la disposición de los docentes a ser entrevistados se construyó la muestra de docentes a ser entrevistados en profundidad. Las opiniones surgidas de las entrevistas fueron analizadas a la luz del programa escolar vigente y de los conceptos teóricos presentados.

5. RESULTADOS

5.1 ¿Se enseña en la escuela?

En términos generales podríamos definir enseñanza, como la relación asimétrica frente al conocimiento entre por lo menos dos sujetos, uno que tiene el conocimiento y otro que carece de éste, el primero con la intención de transmitirlo y el segundo con la intención de apropiárselo. La buena enseñanza, en cambio, refiere a la tarea intencional del docente, en la que hace todo lo posible para que el otro (alumno) aprenda, atendiendo a cuestiones relativas a lo moral y lo epistemológico (Fenstermacher, 1989). Existe una relación ontológicamente dependiente entre la enseñanza y el aprendizaje (sin el concepto de aprendizaje difícilmente existiría el concepto de enseñanza).

En base a esta postura, podríamos decir que de los seis profesores entrevistados, cinco enseñan en la escuela desde el concepto genérico de enseñanza, es decir, entendiendo que enseñar es básicamente traspasar cierto conocimiento de quien sabe a quien no sabe; por otro lado, uno de ellos piensa la enseñanza desde la mera exposición de ideas sin considerar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como configuraciones no didácticas (Litwin, 1997).

Aunque estos cinco docentes conciben la enseñanza en términos similares, se observan diferencias entre ellos, cuando explican su concepción. En este sentido, dos docentes determinan la enseñanza de acuerdo a la capacidad del docente de transmitir lo que sabe. Eso que "sabe" es la

consecuencia de aquello obtenido a partir de su propia experiencia como docente y como alumno, e independientemente de la realidad particular (histórica, política y teórica) de sus estudiantes, de ellos mismos y del campo de conocimiento producido por lo sujetos en aquella. Otros tres docentes piensan parcialmente su desempeño desde el concepto de buena enseñanza propuesto por Fenstermacher (1989), es decir desde la perspectiva moral (aquella que se desarrolla en el marco de acciones docentes justificables desde los principios morales).

La perspectiva epistemológica de la enseñanza, que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante -es decir, lo que vale la pena ser enseñado- no se refleja en las opiniones de los docentes entrevistados. Podemos decir que para estos docentes la educación física o bien es una técnica a reproducir de forma gradual, o bien es un medio para otras cuestiones como humanización o para trasladar aquello técnico -preguntas mediante- a la vida. Por lo tanto, epistemológicamente hablando, no habría referencia en los discursos al lugar del conocimiento propio y específico de la educación física en la práctica de enseñanza, o a algún interés respecto a su manipulación de parte del alumno a fin de eventualmente, permitirle a éste apropiarse de ese recorte de la cultura.

En términos generales podríamos plantear que habría enseñanza de la educación física en la escuela en términos genéricos (Feldman, 1999). Se percibe una tendencia por parte de los docentes entrevistados a utilizar criterios tradicionales para la selección y secuenciación de los contenidos. Este reduccionismo – plantea Morín (2002)- dificulta la comprensión en lugar de facilitarla. Propone que los contenidos y su secuenciación deben elaborarse en términos áulicos, por lo tanto, en términos sociales y culturales. Finalmente aparece lo moral y relacional como asunto considerado por los docentes.

5.2 Enfoques de enseñanza

En relación con el enfoque de la enseñanza, se puede observar la tendencia a una didáctica tradicional. Los docentes entrevistados definen previamente al encuentro con sus estudiantes los objetivos, la selección de los contenidos, el desarrollo de las actividades y alguna técnica de evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos. Por otro lado se destaca un docente que concibe la tarea docente redefiniendo constantemente los objetivos, modificando las actividades, atendiendo a sucesos emergentes en la clase, privilegiando la interacción con el alumno, planteando interrogantes. Esto implica, para el docente, reflexionar sobre el conocimiento.

Litwin (1997) denomina a esta forma particular de presentar la enseñanza como clase reflexiva, dado que apunta a generar reflexiones. Para lograrlo, el autor presenta cinco principios generadores de la comprensión: enseñar a partir del conocimiento del alumno, promover el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, utilizar simulaciones y proveer entornos de apoyo, y, por último, considerar la relación entre lo que aprende el estudiante en clase con las situaciones reales a las que se enfrentará.

Respecto a la idea que tienen los docentes sobre el modo de aprender de sus alumnos y por tanto en cuanto a su forma de entender la tarea de enseñar, se observa que los docentes entrevistados se identifican con alguno de los sentidos explicados por Feldman (2010). Este autor considera que existen tres formas de entender el modo en que el estudiante aprende: el aprendizaje por "recepción" (en el que el alumno fundamentalmente repite lo que dice el docente), el aprendizaje por "imitación" (que prioriza el "saber cómo") y el aprendizaje por "reflexión" (que apunta a que el alumno razone, dialogue, interprete, produzca, y comprenda).

Como se ha señalado, los docentes entrevistados se adscriben a alguna de estas tres perspectivas. Se puede decir que en relación con los enfoques sobre la enseñanza, la tendencia es explicar la relación entre enseñanza y aprendizaje como mediacional (un alumno aprende porque es capaz de hacer algo con el material aportado por la enseñanza realizada por el docente). La enseñanza operaría principalmente sobre el logro observado de la actividad del alumno, y poco sobre la importancia del conocimiento del campo y su circulación en el sistema.

Podemos decir que se estarían planteando tres modelos didácticos que según los docentes que participaron en el estudio, están presentes en la escuela: el tradicional, el técnico y el psicologizado. No estaría presente con claridad el crítico o alternativo, dado que en ningún caso aparece un profesor que exprese que su intención de enseñanza es atender a la manipulación del conocimiento propio de la educación física (epistemológico), el cual se pretendería que el estudiante aprehendiera a los efectos de comprender sus efectos sobre sí y la construcción de cierto proyecto colectivo, cultural y político.

5.3 Relación entre enseñanza y evaluación

En relación al sentido y el valor asignado a la evaluación, podemos decir que la tendencia es concebirla de acuerdo a los modelos tradicional y tecnocrático; es decir, la evaluación es entendida como la observación por parte del docente de la ejecución correcta del ejercicio físico por parte del alumno. La observación es entendida a su vez como mecanismo de control.

Sólo un docente considera la evaluación en función de la enseñanza, es decir, entiende que lo observado le sirve para transformar la enseñanza y entonces brindar mayores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes.

Podría decirse que la tendencia general entre los docentes entrevistados es la de adoptar una perspectiva observacional, es decir, realizar juicios informales sin criterios preestablecidos ; el sujeto que observa decide qué es lo "bueno" y lo "malo", hace esto además y sobre todo en relación a la conducta y no en relación a los saberes enseñados, y sin concebir la elaboración de algún dispositivo de evaluación que evidenciara el resguardo de lo técnico, por lo que los aspectos técnicos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad no forman parte de la evaluación. Al respecto Sarni (2004:10) destaca la importancia de que estos requisitos técnicos sean cumplidos por los instrumentos de

recolección de información, y alerta que cualquier forma de evaluación (como ésta y todas) lejos de ser una herramienta neutra, es profundamente política.

Así mismo podemos observar que los docentes no expresan el relacionar a la evaluación con las configuraciones didácticas, es decir, con estrategias de enseñanza y de aprendizaje, planificación, metodología, estilo del docente, y la propia evaluación.

Por lo tanto no se considera a la evaluación del aprendizaje como mecanismo de aprendizaje para el estudiante, ni se reflexiona sobre si le sirve al estudiante para aprender el contenido o únicamente al docente para controlar el resultado esperado, en este caso sobre la enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha intentado mostrar el modelo educativo que predomina en las configuraciones didácticas de los profesores estudiados, así como la conceptualización de la planificación y la evaluación y su vínculo con la enseñanza. En cuanto a los modelos de enseñanza de la educación física, podemos decir que se reconocen tres modelos: tradicional, tecnocrático y psicologizado. Sin embargo aparece con mayor posicionamiento el segundo (tecnocrático), es decir, el docente es quien domina y administra las técnicas de enseñanza; el estudiante es repetidor de los modelos correctos aplicados por parte del docente y el saber es el ideal proveniente de los diseñadores del currículum, a aplicar como el científicamente válido. De esta manera, el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el método de enseñanza.

En relación al modelo psicologizado como práctica de la enseñanza de la educación física, predomina la concepción del docente como guía de los procesos de aprendizaje, el estudiante a cultivar según su desarrollo evolutivo y el saber cómo el medio para el desarrollo del sujeto en cada etapa etaria. De esta manera el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el segundo.

En relación con las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) puede decirse que la evaluación no forma parte de las tareas cotidianas de los docentes; no se la relaciona con la enseñanza ni con la construcción del conocimiento. La tendencia general en este sentido es a comprender la evaluación como mecanismo de control y no como integrante de la enseñanza.

La planificación se conceptualiza en términos generales como un dispositivo a aplicar y por tanto se entiende que la enseñanza se vuelve eficaz cuanto mejor sea el dispositivo. Se observa de todos modos una mirada diferente, hay un docente que concibe la planificación como una configuración más de la enseñanza y por lo tanto posible de ser construida y re construida permanentemente en procura de la buena enseñanza. Sin embargo, el eje fundamental es moral y no epistemológico.

En relación a la enseñanza, puede decirse que la tendencia general es conceptualizarla como la tarea que desarrolla el docente para provocar el aprendizaje del estudiante. Es decir, la relación

entre la enseñanza y el aprendizaje es de "causa y efecto". Se reconoce sólo a un docente que conceptualiza la enseñanza en su relación ontológica con el aprendizaje: el docente realiza todo lo moralmente posible para que el estudiante aprenda, pero es consciente de que no necesariamente el aprendizaje ocurrirá. En este sentido podemos decir que en la escuela no se desarrolla la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), es decir, no se atienden los aspectos epistemológicos implicados en ella; sólo se atienden sus aspectos morales.

La educación física corre el riesgo, de este modo, de perder su espacio escolar en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable. La educación física no parece perseguir un objetivo epistemológico; predomina la idea (sostenida institucionalmente) de que el lugar en el que se enseña es el aula y que en la clase de educación física se recrea.

Es necesario reinaugurar la enseñanza de la educación física en la escuela con centro en el saber atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dota de legitimidad con su entorno. Seguir pensando en una educación física tangencial a la escuela y sin problematización epistemológica propia decantaría en dar cuenta del recreo como centro del asunto.

La instancia del encuentro entre el docente y el escolar da comienzo a su interrelación, de cuyas características dependerán los logros educativos que se obtengan. En esa interrelación se ponen en juego las configuraciones didácticas de los docentes que participan de ella. Su estudio permitió conocer los modelos de interrelación didáctica que rigen la acción educativa de los docentes, aspecto fundamental para poder proyectarnos hacia la creación de estrategias que permitan modificar las configuraciones predominantes en búsqueda de un modelo didáctico-pedagógico que dé lugar a aprendizajes más significativos y a posicionar de otro modo la educación física escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). Programa de educación inicial y primaria. ANEP: Uruguay.
- Díaz Barriga, Á. (1991). Didáctica, aportes para una polémica. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, En: M. Wittrock La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós Educador. 150-179.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva visión.
- Sarni, M. (2004). La evaluación aspectos generales. Ponencia en los talleres de trabajo para docentes del ISEF. Montevideo: Udelar.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Construyendo Universidad en la Unidad de Personas Privadas de Libertad N°13. El Desafío de adecuar una experiencia curricular de Educación Superior a un contexto de encierro.

EJE: Transformación de la Enseñanza

**Guillermo Timote,
Analía Correa,
Lucía Fernández Gadea**

Centro Universitario Regional del Este (CURE) – Udela,
ranalia.correa@yahoo.com

RESUMEN

El planteo problematiza la experiencia de los cursos presenciales del Centro Universitario Regional del Este (CURE) - Universidad de la República, que se desarrollaron durante el primer semestre del 2017 en la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad (IUPPL) N°13 "Las Rosas" - Maldonado.

Las experiencias educativas a nivel superior en unidades penitenciarias traen consigo cierto campo de tensión en relación a la intervención del otro. En un espacio caracterizado por aspectos de seguridad y marginación, fácilmente los procesos educativos pueden constituirse como dispositivos de intervención para el control y dejar a un lado los aspectos de emancipación del sujeto. Las discusiones en este sentido han llevado a generar propuestas educativas que conciben al sujeto de una manera integral, buscando dotarlo de herramientas técnicas y conceptuales para el análisis crítico y la integración. (CAEC: 2007).

Las características dónde se dan los procesos educativos en esta Unidad no difieren de otras tantas que se observan en el país o en la región: espacios

caracterizados por la superpoblación y el hacinamiento, condiciones de marginalidad, disciplinamiento, sistema de castigos, máxima seguridad, etc. La actual ausencia de espacios mínimos de intimidad, falta de entornos adaptados a las características y necesidades de una adecuada ergonomía escolar, conllevan a la negociación continua de los significados y sentidos de las cosas que allí suceden. Es por ello que desde diferentes enfoques se tratará de aportar información sobre los desafíos e implicancias que tiene el acto educativo en el encuentro de una institución condicionada por aspectos de seguridad, con una institución de características de pensamiento libre y crítico.

El hincapié estará dado en la experiencia curricular en las siguientes dimensiones: figura del docente y formas de enseñanza, plan de estudios, la institución y su normativa, los contenidos curriculares y los tránsitos hacia la Educación Superior, generándose variados insumos para la evaluación, revisión y rediseño de las prácticas educativas actuales en dicha Unidad.

1. Introducción

La Universidad de la República cuenta con una experiencia acumulada de acciones educativas en contextos de encierro. Entre las actividades podemos mencionar proyectos de extensión universitaria con o sin la participación directa de personas privadas de libertad en cursos universitarios. Sobre este aspecto encontramos varios antecedentes en el Programa Integral Metropolitano (PIM) desarrollando desde el 2012 un Espacio de Formación Integral en la unidad penitenciaria número 6 de punta de rieles. Esta propuesta articuló con docentes y estudiantes de Facultad de Agronomía, Facultad de Ciencias Sociales y Escuela de Nutrición y se desarrollaron actividades de acompañamiento de procesos productivos en las quintas del establecimiento.

En este marco en agosto de 2016 se celebra el convenio UDELAR- INR generando las herramientas institucionales para el desarrollo de actuales y futuros procesos de colaboración.

En lo que respecta al Centro Universitario Regional Este a partir de marzo del 2016 en el marco del Programa Piloto Educativo - Laboral (financiado por la OIT y encuadrado en el Programa Justicia e Inclusión) comenzó a ofrecer una opción de carrera de grado en la Unidad de internación para personas privadas de libertad N° 13 Las Rosas (en adelante UIPPL Las Rosas). En la primera experiencia se dictaron cursos de la Licenciatura en Turismo (con servicio de referencia académico es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). El dictado de cursos se realizó a través de vídeo conferencias desde la sede Maldonado de forma simultánea al desarrollo presencial del mismo. De esta manera los cursos se dictaron a 90 estudiantes en la sede Maldonado, y a 5 estudiantes privados en la UIPPL Las Rosas. El dictado de cursos por videoconferencia se inició en el mes de abril incluyendo los cursos de : Introducción al Turismo e Introducción a la Economía en el primer semestre, en el segundo semestre Portugués y Metodología de la investigación siendo la primera instancia donde la formación universitaria de Grado se dictará en un recinto penitenciario en el departamento de Maldonado.

En el año 2017 se inicio el primer semestre con la opción de cursar Taller interdisciplinario de tópicos regionales A, e Introducción a la Universidad, de manera presencial en el centro de internación penitenciaria. El encuentro educativo encierra el vínculo entre de una institución condicionada por aspectos de seguridad con una institución que fomenta la investigación y el pensamiento libre y crítico.

En este escenario nos interesa problematizar el campo de la enseñanza desde la experiencia generada en el encuentro de CURE-UDELAR con UIPPL “Las Rosas”.

2. Desarrollo.

Caracterización de la oferta educativa en las Rosas.

Al aproximarnos al Instituto Nacional de Rehabilitación encontramos una serie de términos que dan cuenta de cambios en el sentido que se le atribuye a las cárceles. La reconstrucción incluye el uso de nuevas terminologías que aportan un sentido distinto a los contextos de encierro. Nos interesa mencionar entre otras, el término *Personas Privadas de Libertad (PPL)*, en lugar de presos, reclusos o reos. El cambio de terminología reconoce la afectación de la libertad ambulatoria y el mantenimiento de otros derechos constitutivos. En este sentido las personas privadas de libertad se conciben como sujetos de derecho en el ámbito educativo y desde este marco se posiciona las prácticas educativas que se desarrollan en “Las Rosas”. Al concebir la educación como un derecho, la propuesta educativa presentada, se garantizó a los estudiantes de las rosas iguales condiciones que al resto de los estudiantes del servicio académico, adecuando la oferta a las limitaciones materiales puntuales.

OPtativo de Ciencia y Tecnología y del Área Social, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Gestión Ambiental entre otros.

En lo que respecta al Taller Interdisciplinario es un curso que se compone de dos partes, módulo A perteneciente al primer semestre y módulo B presente en el segundo semestre. La aprobación de ambos semestres tiene una asignación total de 24 créditos, siendo obligatorio la aprobación del primer semestre para ingresar al segundo.

Ambos módulos tienen objetivos diferentes pero de carácter complementario. En el caso del módulo A, se busca un acercamiento al trabajo grupal e interdisciplinario, introducirlos a aspectos básicos sobre el conocimiento científico y la metodología de la investigación, y por último un acercamiento a las nociones de Teoría de Sistemas, sistemas complejos y sistemas socio-ecológicos.

Para alcanzar estos objetivos el taller se desarrolla mediante dispositivos didácticos como: exposiciones teóricas, lecturas, material educativo audiovisual y tareas domiciliarias semanales en el espacio virtual de aprendizaje (EVA) activados semanalmente. En correlación a las actividades teóricas, el taller consta de actividades prácticas semanales en subgrupos de 15 a 20 estudiantes. Allí se retoma lo trabajado en los teóricos poniendo en juego el conocimiento en actividades y situaciones reales. Al finalizar el semestre se realiza un parcial presencial de carácter eliminatorio de análisis de caso.

En consecuencia el taller interdisciplinario implica para el estudiante atender 3 horas de trabajo presencial en los prácticos, 2 horas de teóricos subidos a eva, la lectura de bibliografía y elaboración de tareas domiciliarias semanales.

En lo que respecta a Introducción a la Universidad es un curso de carácter no obligatorio pero altamente recomendado. Se dicta en el primer semestre con una asignación de 2 créditos y con los objetivos siguientes:

Introducir a los estudiantes a las características de nuestra universidad y del Centro Universitario Regional del Este.

Orientar a los estudiantes al ingreso a la universidad.

Brindar las herramientas para la participación en la vida universitaria.

Brindar herramientas para el desempeño como estudiantes.

Apoyar en la construcción de un proyecto de vida en relación a la educación.

(CITA de PROGRAMA)

Estos objetivos se buscan alcanzar desde la modalidad semi presencial con dos instancias presenciales no obligatorias y el resto de los contenidos a través de la plataforma EVA. Se prevé la combinación de materiales audiovisuales junto con una selección de textos acordes para la comprensión de las unidades temáticas. La evaluación consistirá en varias tareas y cuestionarios sobre cada unidad temática.

Vínculo Interinstitucional.

El desarrollo de los cursos en la UIPPL Las Rosas implica adaptar un conjunto de elementos presentes en las prácticas educativas. La realidad penitenciaria presenta limitaciones y potencialidades para el desarrollo de los cursos. De esta forma las concepciones de sujetos, objetivos, contenidos y metodologías (Freire 1996:76/77) resultan un campo de negociación continua, reformulando metodologías y concepciones de sujetos para mantener los objetivos de los cursos. Estas situaciones son interpretables desde conceptualizaciones referidas al funcionamiento de una institución dentro de otra. Sobre

Esto hace que se ponga en manifiesto prácticas y lógicas institucionales diferentes e inclusive opuestas. Por un lado, tenemos los elementos que rigen el funcionamiento de la institución carcelaria: el disciplinamiento, la vigilancia, y el castigo, utilizados para garantizar el “buen gobierno” de las personas detenidas. Por otro lado nos encontramos con las instancias educativas que tienen como premisas desarrollar procesos pedagógicos y de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de la persona. Esta tensión existe entre la lógica de la seguridad y la lógica de la educación tanto más se agravará cuanto más crítico sea el espacio cedido por la cárcel para la educación del detenido. (kouyoumdjan: 2010: 2)

El espacio de clase constituye un vínculo entre los sujetos de la práctica educativa así como también un espacio de relacionamiento entre módulos y sectores de la unidad penitenciaria. El reconocimiento de los internos como sujetos de derecho habilita la participación de estudiantes de distintos módulos, siendo el espacio de clase un lugar de diálogos. Asimismo la lógica educativa tensiona a la unidad penitenciaria a generar espacios de estudio colectivos autorregulados por los estudiantes y acceso a bibliografías disponibles en webs y video conferencias.

La asistencia a clases y a espacios de estudios implica para el UIPPL Las Rosas, una serie importante de planificación y logística, con la participación de operarios y policías de distintos niveles de seguridad. Este aspecto tensiona las posibilidades de horas de estudio y acceso a eva y lleva a una tensión continua sobre el curriculum, en las formas de trabajo con los estudiantes, atendiendo las limitaciones y posibilidades que el establecimiento brinda, en ciertos casos puntuales la docentes del CURE han tenido que readecuar las propuestas para que puedan ser recibidas por los estudiantes.

Otro aspecto presente en el acto educativo refiere al espacio de encuentro de competencias de tres poderes gubernamentales. Las competencias del poder ejecutivo representado por el Ministerio del Interior a través de UIPPL Las Rosas; las competencias del poder legislativo que atiende al conjunto de leyes intrínsecas en las posibilidades de relacionamiento y las competencias del poder judicial que establece la posición singular de cada estudiante en la relación. Este intersticio de competencias de los poderes influye sobre la organización curricular, atendiendo el acceso que tienen los estudiantes a consulta de materiales, acceso a internet y a videos conferencias. Ciertas pretensiones de generar un espíritu crítico frente a preguntas, la búsqueda y la profundización bibliográfica se ven obstaculizadas por las limitaciones centradas en la seguridad que encontramos en la UIPPL.

Finalizado el primer semestre hemos comparado la propuesta inicial con la propuesta final y coincidimos que lo planificado fue reformulado varias veces desde los inicios, no sólo por las dificultades de acceso a la tecnología o ambiente de estudio. Por ejemplo en el caso de Introducción a la Universidad la propuesta semipresencial tuvo que adaptarse por completo a la presencialidad por las características de los estudiantes, las dificultades de acceder a materiales fuera del espacio de clase, el nivel de seguridad y de organización de los módulos¹ y la nula conexión a Internet, estos aspectos pueden señalarse en algunos casos como negativos en el proceso educativo pero en otros aspectos puede concebirse como un desafío e interpelación del docente a adaptar su propuesta a las necesidades del estudiante y peculiaridades de esta institución y garantizar la calidad educativa en cada uno de los casos. Esta experiencia sin duda ha dejado un acumulado a los docentes sobre el rol que cumplimos en la Universidad y sobre la necesidad de contemplar los diversos contextos en los que provienen los estudiantes pero también sobre la preparación o no que tenemos como docente para abordar estas propuestas que surgen en el marco de la descentralización

Consideraciones finales:

Desde el primer semestre del año 2016 el Centro Universitario viene desarrollando cursos de grado en la UIPPL "Las Rosas". Las formas de acceder a los cursos se ha dado a través de cursos por video conferencias y cursos presenciales. El desarrollo de los cursos permite visualizar diferencias entre las lógicas de seguridad y las lógicas de educación que habilitan a pensar el curriculum como un espacio de tensión y negociación interinstitucional. La propuesta educativa sufrió reformulaciones de contenidos, de formas didácticas y pedagógicas a fin de responder a las situaciones materiales que se plantearon. Atendiendo los problemas de acceso a computaras y conexión a internet, se reorganizó la participación en EVA, a fin de hacer posible la participación en los cursos. Asimismo se adaptan las tareas domiciliarias atendiendo la imposibilidad por parte de los estudiantes de realizar búsquedas o profundización de materiales de consulta.

1 Existía uno de los módulos que alojaba a tres estudiantes que tenía pocos guardias generando que los estudiantes se retrasaran a llegar a la clase por falta de personal que les abriera la celda.

Es importante señalar que para continuar con estos procesos en esta UIPPL o quizá en otras es importante contemplar desde el inicio los aspectos metodológicos, de curriculum, el acceso a los materiales y ambiente de estudio propiciados por la UIPPL y la posibilidad de ser flexible a adecuar la experiencia actual de formación universitaria a las posibilidades que la UIPPL ofrece.

Bibliografía

Kouyoumdjian, L., & Machado, M. A. P. (2010). " Un punto de fuga". La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. Revista de Trabajo Social (Argentina), 3(4), 220-257.

FREIRE, Paulo (1996). Política y Educación. México: Siglo Veintiuno editores

Goffman, E. (2001). *Internados*. Barcelona: Amorrortu.

C.A.E.C (2007). La educación en cárceles del Uruguay. Balances y perspectivas.

Formularios de Programa,(2017) Taller Interdisciplinario de Tópicos Regionales A.

Formularios de Programa,(2017) introducción a la Universidad.

El Emprendimiento en las Universidades. Retos para las Ciencias Administrativas.

EJE TEMÁTICO: Transformación de la enseñanza

Azuaje Rondón, Vanessa Alejandra¹

1 Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela,
azuaje82@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación es un trabajo teórico de diseño documental, que tiene como propósito presentar diversos elementos conceptuales entorno al emprendimiento, el perfil de un emprendedor, características del emprendedor venezolano, la función de la universidad en la generación de las capacidades emprendedoras, así como la importancia del emprendimiento para el desarrollo endógeno en el contexto político, económico y social de Venezuela; aspectos que se abordarán desde la mirada de las ciencias administrativas, entendida ésta como una disciplina clave para el fomento del espíritu emprendedor de los futuros profesionales. Entre las conclusiones destacan el drástico cambio que ha tenido el perfil del emprendedor

venezolano en las últimas dos décadas; el incipiente fomento de la actividad emprendedora en las universidades; de allí la necesidad de superación el modelo arcaico de formación universitaria para “empleados” por uno que privilegie la formación de “emprendedores-innovadores”, adaptado a las necesidades socio-productivas del país. La formación de emprendedores se perfila como un compromiso que debe asumir la universidad desde la transversalidad del currículo, la investigación y la extensión; pero que además requiere de una política de estado que favorezca la actividad emprendedora y un entorno propicio para la creación y consolidación de nuevos emprendimientos.

Palabras clave: Desarrollo Endógeno, Emprendedores, Innovación, Universidades.

1. INTRODUCCIÓN

La creación y consolidación de nuevas empresas se considera hoy día uno de los aspectos más importantes de la actividad económica. Las nuevas iniciativas empresariales generan puestos de trabajo, intensifican la competencia en los mercados e impulsan la innovación. Es decir, favorecen el desarrollo económico en todos sus planos (Acs, 2006; Reynolds y White, 1997 citados en Contín, Larraza y Mas, 2007). La creación de estas nuevas empresas depende en gran medida de la capacidad de sus emprendedores locales.

El desempleo y el subempleo como fenómenos macroeconómicos presentes en el contexto local y global, son otros de los factores que impulsan a la población, sobre todo a los más jóvenes, a plantearse nuevos emprendimientos, en la búsqueda de su independencia económica. Para ello, estas organizaciones requieren de profesiones competentes.

Los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, promovidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996), son los principios que deben fundamentar la formación de emprendedores.

En este sentido, la educación universitaria debe convertir al estudiante en centro del aprendizaje, promoviendo su capacidad emprendedora e innovadora desde el inicio de su trayecto en la carrera profesional.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La sociedad global actual enfrenta grandes desafíos: la recesión mundial, el deterioro ambiental, el desplome de los precios del petróleo, el rápido crecimiento de las economías en vías de desarrollo, el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la economía y la cultura, la pérdida de valores, los cambios demográficos, todo ello con fuerte impacto en la estructura del empleo, vivienda, servicios, seguridad, entre otros (Anzola, 2002).

Ante estos escenarios se requiere de organizaciones con una rápida adaptación al cambio. Aceptar desafíos, cambiar y aprender continuamente, son imperativos para cualquier empresa en el mundo globalizado (Concha, Álvarez y Sáez, 2004).

En caso de Venezuela las universidades tienen el reto de contribuir en la transformación del vigente modelo de desarrollo económico del país, basado en la renta petrolera, por un desarrollo económico determinado por la capacidad emprendedora de quienes viven en este territorio, así como su contribución al fortalecimiento de las redes sociales asociadas a la actividad emprendedora (Bello, 2006).

Los nuevos emprendimientos requieren de líderes profesionales, con una alta creatividad. De allí el papel de la universidad en la formación de un profesional integral, que no sólo tenga dominio de ciertos conocimientos, sino también la habilidad y disposición para aprender a lo largo de su vida (formación continua), de innovar para generar valor agregado a la industria nacional, de conformidad con la potencialidades de su entorno (desarrollo endógeno) y capaces de asumir riesgos controlados.

Pero además, la universidad tiene el compromiso de generar soluciones a las empresas ya creadas, favorecer su supervivencia y el crecimiento, en esa construcción colectiva del tejido industrial que ameritan nuestros países.

3. OBJETIVO GENERAL

La presente investigación tiene como propósito presentar diversos elementos conceptuales entorno al emprendimiento, el perfil de un emprendedor, características del emprendedor venezolano, la función de la universidad en la generación de las capacidades emprendedoras, así como la importancia del emprendimiento para el desarrollo endógeno en el contexto político, económico y social de Venezuela; aspectos que se abordarán desde la mirada de las ciencias

administrativas, entendida ésta como una disciplina clave para el fomento del espíritu emprendedor de los futuros profesionales.

4. METODOLOGÍA

Ésta investigación es un trabajo teórico de diseño documental, de tipo descriptiva y analítica, sustentada en fuentes secundarias tales como libros, artículos publicados en revistas académicas especializadas nacionales e internacionales e informes oficiales de instituciones gubernamentales, fundaciones privadas e instituciones educativas.

A continuación se presenta matriz de recopilación de información que permite identificar las fuentes documentales utilizadas en este estudio y las técnicas e instrumentos empleadas para acceder a dichas fuentes de información.

Campo Conceptual	Variables	Fuente Documental (1)	Técnicas Operacionales	Técnicas de Análisis Documental
Perfil del Emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valores ○ Competencias ○ Actitudes ○ Habilidades ○ Capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bilbao y Pachano (2002); ○ Anzola (2002); ○ Castellanos, Chávez y Jiménez (2003); ○ Martín, Hernangómez y Rodríguez (2005). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fichas de Contenido ○ Técnicas para la presentación de cuadros. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación Documental.
Características del Emprendedor Venezolano	<ul style="list-style-type: none"> ○ Económicas ○ Sociales ○ Género ○ Grupo Etario ○ Localización ○ Nivel Educativo ○ Sectoriales 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vainrub y Arevalo (2004); ○ Instituto de Estudios Superiores de Administración-IESA (2011). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sistematización de Informes Publicados ○ Técnicas Bibliográficas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación Documental. ○ Resumen Analítico
Emprendimientos y Desarrollo Endógeno	<ul style="list-style-type: none"> ○ Innovación ○ Crecimiento ○ Localización 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vásquez Barquero (1999); ○ Petit (2007). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fichas de Contenido ○ Técnicas Bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación Documental. ○ Resumen Analítico.
Función de la Universidad en la Generación de las Capacidades Emprendedoras	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rol Docente ○ Currículum ○ Estrategias de Aprendizaje ○ Divulgación del Conocimiento ○ Actividad de Extensión ○ Relación Universidad-Empresa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Arraez (2011); ○ González, Peña y Vega (2010); ○ Consejo Nacional de Universidades (2015); ○ Ripollés (2011); ○ Marín, Bohórquez y Gutiérrez (2015); ○ Bilbao y Pachano (2002); ○ A.L Simons, comunicación personal (03 julio, 2017); ○ Bello (2006). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fichas de Contenido. ○ Técnicas Bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación Documental. ○ Análisis de Contenido.

Cuadro N° 1. Matriz de recopilación de información

(1) Para mayor detalle ver referencias bibliográficas al final del estudio.

RESULTADOS

5.1 Perfil del Emprendedor

Es importante identificar y definir los principales elementos que conforman el perfil del emprendedor, teniendo en cuenta los valores, capacidades, competencias y actitudes que requieren como profesionales universitarios para desempeñarse en su entorno local y nacional.

En el caso de las ciencias administrativas, es particularmente necesario considerar los elementos distintivos de un emprendedor, entre los cuales debe estar su capacidad de enfrentarse al cambio, desenvolverse en los niveles superiores de las organizaciones o definiéndose como empresario, desarrollar formas de aprender de manera permanente, auto motivación y liderazgo.

Para Venezuela Competitiva, de acuerdo al estudio realizado por Bilbao y Pachano (2002) con el apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), los emprendedores cuentan con los siguientes rasgos distintivos:

Cuadro N° 2. Rasgos de los Emprendedores

1. PASIÓN	Dicho en una sola frase, amar lo que se hace, sentirse a gusto con lo que se hace y en la manera como se hace.
2. CONSTANCIA	Llámesse tenacidad, persistencia o perseverancia, esta forma de comportamiento está presente en todas las experiencias evaluadas. El hecho es que la continuidad en la ejecución de una idea, sueño, proyecto o empresa, ser tenaz ante los fracasos se muestra en las experiencias como un factor decisivo para el logro del éxito.
3. FLEXIBILIDAD	Entendiéndola como la capacidad para adaptarse o plegarse a situaciones imprevistas o bien como la apertura y disposición favorable para propiciar cambios, pero también como la capacidad para aprender de los errores y hacer de ellos fortalezas, o bien para aceptar y adaptarse a los constantes cambios en las cambiantes políticas económicas gubernamentales, o para adaptarse a las necesidades del mercado o a las exigencias del cliente o usuario.
4. LIDERAZGO	Se han distinguido tres tipos de conductores de procesos: uno, los hacedores, esto es aquellos hombres y mujeres que convocan a la acción y hacen que otros actúen junto a ellos; dos, los visionarios, quienes ejercen la fuerza de su poder de acción trazando el largo plazo; y, tres, un tipo de líder cuya sola presencia impone un estilo para hacerlas cosas, dejando una impronta en el lugar donde desarrollan su acción.
5. SABER COMPETITIVO	Se refiere a cómo el conocimiento, sea técnico, académico-universitario, o bien se trate del puro conocimiento práctico o el dictado por el sentido común y la experiencia (y la reflexión que se haya hecho de ella) ha sido el soporte decisivo para el logro de resultados exitosos.
6. COHESIÓN Y PERTENENCIA	Bien sea entendida como formas de convivencia organizacional, bien como sentido de misión (arreglo medios a fines del proyecto institucional, bien sea también entendida como el profesionalismo de un equipo. Todas ellas, de distintas maneras y en formas de articulación diversa, han generado sentidos de pertenencia, membresía, identidad institucional.
7. RAZÓN SOCIAL-SOLIDARIDAD	Entendida como búsqueda del bien común, o como responsabilidad hacia sus semejantes, o bien como compromiso comunitario, se revela como un factor que condiciona la acción exitosa. Es importante distinguir aquí, aquellas organizaciones cuya razón de ser está motivada por la búsqueda del bien común, de aquellas cuya misión se orienta hacia otros fines. Sin embargo, en ambos casos observamos que aceptar la responsabilidad social es un factor determinante en su búsqueda del éxito.
8. CREDIBILIDAD	Son experiencias que generan confianza en el sentido de que son creíbles. La credibilidad se expresa de distintas maneras: porque se confía en la transparencia en el manejo de los recursos, o porque el cliente confía en el servicio o porque el prestador de un servicio confía en el usuario delegando responsabilidad en él para el mantenimiento del servicio.
9. SENTIDO DE COMPETENCIA	Es una actitud que se expresa en el reconocimiento de competidores y en saber ubicar sus fortalezas y debilidades y cómo sacar provecho de ellas en relación a los eventuales competidores, o en saber ubicar el mercado apropiado o bien el cliente preciso.
10. CREATIVIDAD	Entendida esta como la concepción que da vida y razón de ser a la experiencia, la innovación o el ingenio desplegado bien sea en la creación de un producto, en la prestación de un

servicio, en la respuesta y solución a un problema o en la concepción organizativa.

Fuente: Bilbao y Pachano (2002)

Esto nos indica que un emprendedor no sólo es alguien que crea una empresa o genera un emprendimiento lucrativo o no. Tiene unos rasgos, valores y actitudes distintivas, más allá de los que es un administrador, un gerente o un empresario común.

Existe un mito que señala que los emprendedores nacen no se hacen. En ese sentido, no se descarta que existan personas con habilidades naturales para el emprendimiento, o que su entorno sociocultural le facilite su desenvolvimiento como emprendedor en comparación con otros. Sin embargo, está demostrado que la formación profesional puede generar de manera exitosa el desarrollo de capacidades emprendedoras (Anzola, 2002; Castellanos, Chávez y Jiménez, 2003; Martín, Hernangómez y Rodríguez, 2005).

5.2 Características del Emprendedor Venezolano

El emprendedor venezolano se caracteriza a partir de los resultados de los informes realizados en el Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA), como representante de Venezuela ante en el Monitor Global de la Iniciativa Empresarial (GEM, por las siglas de Global Entrepreneurship Monitor), el cual es un el proyecto de investigación internacional dedicado a medir la actividad empresarial de los países.

El protocolo de investigación utilizado por GEM mide la actividad emprendedora en el transcurso de un año mediante el índice TEA (por las siglas en inglés de actividad emprendedora total) y clasifica a los emprendedores de varias maneras. Las dos clasificaciones más importantes son: 1.) emprendedores por necesidad y emprendedores por oportunidad y 2.) mujeres y hombres.

En el 2003, Venezuela alcanzó el segundo índice TEA entre los 31 países participantes (27,3). Al mismo tiempo, 42% de los emprendedores venezolanos son los que se clasifican como “emprendedores por necesidad” forzados a crear su propio negocio porque no tienen empleo, a diferencia de los “emprendedores por oportunidad” cuya iniciativa y visión de negocios son los impulsores de su vocación empresarial. Pero curiosamente Venezuela ocupa también el segundo lugar en el índice de iniciativa empresarial por oportunidad.

Para el 2003 encontramos que el emprendedor venezolano se ubicaba mayoritariamente en un rango de edad de 25 a 44 años, 31% pertenecía al estrato social A-B. El 42% de la población soñaba con abrir un negocio propio. El andino era más emprendedor que el llanero. La mujer venezolana era la más emprendedora un grupo de 31 países. El 94% de las iniciativas empresariales se localizaban en el sector comercio y servicios. (Vainrub y Arevalo, 2004).

Por su parte, el último informe GEM en el que participó Venezuela, publicado por el IESA (2011), muestran que en el año 2009 el país se ubica en el octavo lugar en el índice de actividad emprendedora temprana (TEA=18,7) y en el primer lugar en el índice de actividad emprendedora social (SEA= 3,4), lo cual es evidencia de la amplia oferta de propuestas emprendedoras que buscan incrementar el bienestar de las comunidades. Sin embargo, este potencial aún no es aprovechado a plenitud, como evidencia el repetirse una de las más altas tasas de mortalidad de empresas nacientes, pues muchas iniciativas no logran sobrevivir a los tres años y medio de operaciones o consolidarse como realidades generadoras de empleo estable.

En cuanto a las características del típico emprendedor venezolano para el año 2009, tenemos que mayoritariamente pertenecía al género masculino, tiene una edad comprendida entre los 25 y los 34 años, se encuentra auto-empleado, es decir, que no cuenta con más trabajadores en su iniciativa aparte de él mismo; ha alcanzado el grado de bachiller en su educación formal, habita en la ciudad capital (Caracas) y pertenece al estrato socioeconómico E

de la población (IESA, 2011).

El análisis comparativo de los resultados de los informes 2003 y 2009, indican cambios considerables en las características del emprendedor venezolano, entre ellos se destaca: la reducción de la edad promedio de los emprendedores, la reducción de la actividad emprendedora de las féminas, así como el estrato socioeconómico de los emprendedores que inicialmente se ubicaban mayoritariamente en clases A y B, mientras que en el informe del año 2009 estos sectores apenas abarca el 2% de los nuevos emprendimientos, siendo estos sustituidos por emprendedores del estrato socioeconómico E.

Estos cambios podrían asociarse al contexto político y socioeconómico en Venezuela durante ese periodo. Entendiendo que el emprendimiento en Venezuela se asocia a la necesidad, podríamos indicar que ante la gradual reducción de la tasa de desempleo durante este periodo (pasó de 19,2% en 2003 a 7,6% en 2009, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas), esto pudiese haber hecho que las mujeres optaran por empleos formales, antes de arriesgarse a nuevos emprendimientos.

Así mismo se evidencia que los sectores de las clase A y B han reducido sus inversiones en Venezuela, por cuanto esto redundaría en su participación en nuevos emprendimientos. Siendo el estrato socioeconómico E de la población, con menos recursos, nivel educativo, más jóvenes y por ende menos oportunidades laborales, los que lideran los emprendimientos en Venezuela para el año 2009.

5.3 Emprendimientos y Desarrollo Endógeno

El desarrollo endógeno es un paradigma que consiste en afirmar que el sistema productivo de los países crece y se transforma utilizando el potencial de desarrollo existente en las regiones y en las ciudades, mediante las inversiones que realizan las empresas y los agentes públicos, bajo el control creciente de la comunidad local (Vásquez Barquero, 1999).

Las capacidades emprendedoras pueden colaborar en dicho proceso, a través de dos caminos: favoreciendo la creación y el crecimiento de empresas, y cooperando con la organización social. Cabe mencionar en este apartado la importancia de fomentar la cultura de la innovación para acelerar el desarrollo endógeno. El verdadero significado económico de la innovación consiste en explotar este recurso no sólo con fines comerciales, sino primordialmente como una tarea colectiva (Vargas, 2005, citado por Petit, 2007), para maximizar la utilidad e incrementar la eficiencia de los procesos productivos, de manera que, sea factible impulsar el crecimiento, el bienestar social, el desarrollo endógeno y sostenible de la nación.

Las naciones necesitan urgentemente un número mayor de agentes emprendedores e innovadores para convertir el conocimiento en riqueza, además, un entorno propicie y premie esa actitud porque en ella está la mayor fuente de valor para la sociedad (Petit, 2007).

5.3 Función de la Universidad en la Generación de las Capacidades Emprendedoras

La matrícula universitaria en Venezuela pasó de 862.862 estudiantes en el año 2000 a 2.629.312 estudiantes en 2013. Ahora bien, el acceso de grandes masas de venezolanos a las instituciones de educación universitaria, plantea un reto futuro, de corto plazo, referido a la generación de empleo para los numerosos profesionales que egresan de estas instituciones (Arraez, 2011).

En ese sentido, cabe mencionar que en la sesión ordinaria del Consejo Nacional de Universidades-CNU del 24 de marzo de 2015, donde participan todas las universidades nacionales públicas y privadas del país, a petición del ministro, se inició un debate respecto al tema de la "Articulación de la Capacidad Productiva de las Universidades con la Economía Nacional", en el cual salieron a relucir las diversas experiencias de las universidades entorno a este tema, donde la

innovación y el emprendimiento estuvo presente en el discurso de varios de los participantes (CNU, 2015).

Para Gallego (1999, citado por González, Peña y Vega, 2010) la formación emprendedora “es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal de la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-comunidad”. Conlleva en saber ser, saber aprender, saber convivir y saber hacer del emprendedor bien sea por formación o apoyado en inteligencia innata. Sin embargo, todo esto no puede ocurrir como un fenómeno meramente individual y aislado, sino que la interacción del individuo con los entes participantes de este proceso formador, es fundamental para que la ocurrencia emprendedora sea más frecuente.

Son muchas las estrategias que se pueden utilizar desde la universidad para la generación de las capacidades emprendedoras. Un aspecto primordial a considerar es la formación docente. Tal como lo señala Ripollés (2011) el profesorado universitario tiende a primar la formación específica de cada disciplina en detrimento de la formación emprendedora, entre otros motivos por su desconocimiento de cómo enseñar su disciplina de manera emprendedora. Además, en los sistemas de evaluación de la docencia del profesorado no se contempla la utilización de manera efectiva metodologías docentes que promuevan la innovación y el desarrollo de oportunidades de negocio en las materias docentes que imparten.

El docente debe pasar de su rol de tradicional de trasmisor de conocimiento a un gestor del proceso de aprendizaje. Convertirse en un asesor-guía que motive al estudiantado a pensar de manera creativa, animarles a buscar nuevas fuentes de información, y a la experimentación.

Para Castillo (1999, citado por Marín, Bohórquez y Gutiérrez, 2015), existen tres herramientas para la enseñanza del emprendimiento: la elaboración de un plan de empresas; segundo, el contacto con la realidad y la interpretación; y tercero, los casos de estudio.

En el plan de la empresa se plantea los objetivos, las metas y la manera de alcanzarlo, incluye el estudio de mercado, el estudio técnico, organizacional, económico, la evaluación ambiental, social y financiera del proyecto. Esta es una de las estrategias de aprendizaje que conllevan al aprender haciendo. La segunda herramienta es la participación de los estudiantes en investigaciones o actividades que involucren el trabajo directo con emprendedores y su posterior análisis. La pasantía es una actividad propicia para ello. Los casos de estudio se refieren a análisis de situaciones presentadas en el entorno local o regional para ilustrar una condición particular y fortalecer la toma de decisiones. Los casos generalmente se complementan con lecturas de teorías para permitir una discusión nutritiva y promover el pensamiento estratégico (Marín, Bohórquez y Gutiérrez, 2015).

Destaca también la creación de redes, sistemas de intercambio y de aprendizaje (Bilbao y Pachano, 2002). Esto se puede lograr a través de eventos nacionales, donde participen los diferentes sectores relacionados con los temas de emprendimiento, innovación y desarrollo endógeno. En estos eventos se presentarían experiencias locales o regionales en el desarrollo de capacidades emprendedoras e iniciativas empresariales que poseen las universidades y otras instituciones.

Es importante avanzar en la estructuración de cursos obligatorios y/o electivos como parte de la transformación curricular para la promoción del emprendimiento, o de talleres extracurriculares, cursos de extensión y cátedras libres en temas de: emprendimiento, liderazgo, motivación, formulación de planes de negocios, innovación, trabajo en equipo, programas de apoyo financiero para las PyMES, responsabilidad social, propiedad intelectual, entre otros.

La ejecución de proyectos socio-productivos como parte de la actividad de extensión, con la participación de los estudiantes a través del servicio comunitario, es una oportunidad ideal para promover las capacidades emprendedoras e innovativas en concordancia la vocación productiva de las regiones, con el objeto de contribuir con el desarrollo endógeno, en alianza con las comunidades organizadas. Tal es el caso de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, la cual desde la filosofía del “Aprender haciendo”, promueve desde hace muchos años actividades socioproductivas

en los distintos espacios de esta casa de estudio, como el cultivo de café, producción de miel, cría de gallinas ponedoras y producción de huevos a mediana escala, entre otros. Así mismo desde el año 2016 ejecuta un programa de financiamiento de proyectos socio-productivos para estudiantes con vocación emprendedora, el cual incluye formación, acompañamiento y asistencia técnica. Algunos proyectos en curso son: Unidades de producción avícola, Producción de clones de cacao, siembra de legumbres y hortalizas, producción de artículos de limpieza, elaboración de calzados, entre otros (A.L Simons, comunicación personal, 03 julio, 2017).

Otra estrategia interesante para la generación de capacidades emprendedoras son los servicios de asistencia técnica que pueden ofrecer las universidades al sector empresarial. Un ejemplo de ellos son Servicios de Atención al Emprendedor de la Universidad Metropolitana, dirigido a atender y dar orientaciones a quienes tienen interés en definir como realidad operativa y sostenible una idea (Bello, 2006). En la misma línea de acción están los servicios de incubación de empresas y de solución de problemas de desarrollo industrial que presta la Universidad Simón Bolívar a las empresas a través de la Fundación de Investigación y Desarrollo (FUNINDES) y la Fundación del Parque Tecnológico Simón Bolívar (PTS).

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El fomento a la actividad emprendedora es una tarea ineludible que tenemos como sociedad, y en especial quienes conformamos comunidades universitarias. Esto implica una serie de tareas y transformaciones estructurales de las instituciones de educación universitaria, pero sobre todo requiere de la voluntad y el compromiso de quienes dirigen la política universitaria.

Los conceptos aquí estudiados, nos dan una idea clara sobre el camino a recorrer a fin coadyuvar en la generación de las capacidades emprendedoras. La población estudiantil universitaria, en particular, se perfila como un instrumento potencial del desarrollo. En ese sentido, es importante considerar que si bien hay actitudes innatas que caracterizan a los emprendedores, es posible también formar y capacitar emprendedores, pero no solo con la educación tradicional, si no través del fomento de actitudes, intereses y valores propicios para el emprendimiento y el liderazgo. La innovación es un elemento clave que propicia el emprendimiento y con ello el desarrollo y crecimiento de las naciones.

En coyunturas como las que hoy vive Venezuela, la prestación de servicios de asistencia técnica para nuevos emprendimientos, las asesorías y formación a comunidades organizadas, así como el diseño, ejecución y/o financiamiento de proyectos socio-productivos, son acciones que las universidades también pueden desarrollar y que contribuirían en un corto y mediano plazo en el mejoramiento de las condiciones socio-económicas del país para la reactivación del aparato productivo nacional, la generación de empleos, divisas e ingresos.

Para ello es necesario incorporar como eje transversal de los planes de estudios el fomento del desarrollo endógeno, las capacidades emprendedoras e innovadoras, indistintamente de la carrera que se ofrece, así como impulsar y fortalecer la investigación y las actividades de extensión en dichas áreas; todo ello debe formar parte de los planes estratégicos institucionales, de los criterios para otorgamiento de recursos financieros y de los sistemas de evaluación y acreditación universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzola Castillo, Iván (2002). La formación de emprendedores. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia, Vol. X, Nº 1, julio, 2002, pp.45-54.
- Arraez, Freddy (2011). Universidad, Conocimientos y Proyectos Socioproduktivos. Aporrea. Disponible: <http://www.aporrea.org/educacion/a130418.html> [Consulta: 2016, Enero 06].

- Bello, José (2006). La preparación emprendedora y la formación de graduados universitarios. Cuadernos Unimetanos, Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela, Año 2, N° 9, pp. 02-13.
- Bilbao, Arantza y Pachano, Susana (2002). Rasgos y Actitudes de los Emprendedores. Caracas, Venezuela: Corporación Andina de Fomento – CAF – Venezuela Competitiva. Proyecto Andino de Competitividad. Disponible: http://www.cid.harvard.edu/archive/andes/documents/workingpapers/razgosyactitudes/razgos_actitudes_venezuela_competitiva.pdf [Consulta: 2015, Diciembre 15].
- Castellanos, Oscar; Chávez, Renzo y Jiménez, Claudia (2003). Propuesta de formación en Liderazgo y emprendimiento. INNOVAR: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales. Colombia. N° 22, pp. 145-156.
- Concha, Alejandro; Álvarez, Cecil y Sáez, Eugenio (2004). Programa de Formación de Emprendedores en la Universidad de Concepción. En Roig, S.; Ribeiro, D.; Torcal, R.; De la Torre, A.; Cerver, E. (2004): El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+I. España: Servei de Publicacions Universitat de Valencia, cap. 18, pp. 311-322.
- Consejo Nacional de Universidades (2015) Informe Preliminar: Articulación de la Capacidad Productiva de las Universidades con la Economía Nacional. Caracas, Venezuela: Secretariado Permanente-Consejo Nacional de Universidades. Disponible: <https://www.spcnu.gob.ve/index.php/banco-de-documentos/convenciones/la-universidades-y-la-economia-nacional-julio-2015/download> [Consulta: 2017, Julio 03]
- Contín, Ignacio; Larraza, Martín y Mas, Iñaki (2007). Características distintivas de los emprendedores y los empresarios establecidos: evidencia a partir de los datos REM de Navarra. Revista de Empresa. España. N° 20, Abril - Junio 2007, pp. 11-19.
- Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, Francia: Ed. UNESCO.
- González, Frank, Peña, María y Vega (2010). Formación Emprendedora en el Contexto de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales. Barquisimeto, Venezuela. N° 1 (2), pp. 11-31.
- Instituto de Estudios Superiores de Administración-IESA (2011). Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo, Venezuela 2009-2010. Caracas, Venezuela: IESA-GEM. Disponible: [file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/1319834969GEM_Venezuela_2009-2010_Report%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/1319834969GEM_Venezuela_2009-2010_Report%20(1).pdf) [Consulta: 2015, Diciembre 17]
- Marín, María; Bohórquez, Elizabethy; Gutiérrez, Carmen (2015). Estrategias para el fomento del espíritu emprendedor de los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago. Revista Visión Gerencial. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, Año 14, N° 2, Julio - Diciembre 2015, pp. 301-324.
- Martín, Natalia; Hernangómez, Juan y Rodríguez, Ana (2005). Análisis de la formación y la Experiencia Laboral como Determinantes del Espíritu Emprendedor de los Estudiantes Universitarios. Revista Asturiana de Economía. España. N° 34, pp.131-145.
- Petit, Elsa (2007) La gerencia emprendedora innovadora como catalizador del emprendimiento económico. Revista de Ciencias Sociales (RCS). Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Vol. XIII, No. 3, pp. 495 – 506.
- Ripollés, María (2011). Aprender a Empezar en las Universidades. Revista Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura. España. Vol. 187 - Extra 3 - diciembre 2011, pp. 83-88.
- Vainrub, Roberto y Arévalo, Gastón (2004): Global Entrepreneurship Monitor. Venezuela 2003. Caracas: IESA y Mercantil Servicios Financieros.
- Vásquez Barquero, Antonio (1999). Desarrollo, redes e innovación: lecciones sobre desarrollo endógeno. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

La virtualidad y la educomunicación una propuesta para la enseñanza en la Educación Superior en las Ciencias Sociales.

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Carlos Martínez Bonilla ¹

Inmaculada Tello²

¹ Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, carlosamartinezb@uta.edu.ec

² Universidad Autónoma de Madrid, España,

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en el Ecuador presentan cambios en el desarrollo académico; a su vez la inclusión de las modalidades virtuales de aprendizaje establece un tratamiento especial, en lo referente a como se deben tratar los contenidos de las asignaturas en las diferentes áreas del conocimiento. La educomunicación y la virtualidad con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), generan nuevas formas de estudio; así mismo los medios digitales en línea crean espacios de discusión para generar conocimientos desde la realidad y contexto de la sociedad en red o de la globalización digital; gracias a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que se han convertido en herramientas digitales dentro de las modalidades de estudio en las actividades académicas; como es el caso de la modalidad *b-learning* (presencial - virtual), donde existe la flexibilidad de que las actividades se las desarrolle desde casa o en el aula utilizando Internet y herramientas virtuales, además con apoyo de las plataformas digitales como Moodle. Por otro lado, los *mass media* y los *social media* pueden ser utilizados en la Educación Superior; sin embargo, es necesario tratarlos metodológicamente, ya que los medios tienden a influir en la percepción y

comportamiento de la gente. El objetivo de investigación es proponer una metodología que permita una enseñanza con apoyo de la virtualidad y educomunicación mediante el tratamiento de la realidad del contexto de estudio en las Ciencias Sociales. El trabajo de investigación se lo desarrolló mediante una investigación – acción, ya que permitió indagar por parte de las participantes situaciones sociales, cuyo objetivo es el de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar; además mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo permitió obtener datos para analizarlos y relacionarlos, a su vez mediante el trabajo en encuestas, grupos focales y entrevistas aplicado a los estudiantes y docentes; además para el análisis y comprobación de las hipótesis se utilizó una herramienta digital para el análisis estadístico, donde permitió buscar las correlaciones de las variables. Se propone una metodología llamada PENSAMIENTO en donde se basa en la participación, experimentación, navegación, sensibilización, actitud, motivación, interés, evaluación, novedad, temporización y organización; basada a su vez en la metodología PACIE presencia, alcance, capacitación, e-learning.

Palabras clave: Virtualidad, Educomunicación, *Mass media*, *Social media*.

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, la virtualidad se ha convertido en uno de los modelos de educación que han permitido el desarrollo de la formación en especial a distancia, gracias a la virtualidad se han propuesto distintas modalidades y metodologías de estudio en las Instituciones de Educación Superior (IES), como son *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* entre otras; gracias al adelanto de nuevas herramientas tecnológicas digitales y virtuales que exigen al docente estar a la par con el avance de la tecnología; de otro modo los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) han sido una herramienta para flexibilizar el aprendizaje y la enseñanza. Por tanto, la virtualidad responde a una educación afirmativa, en donde los procesos de enseñanza aprendizaje tanto del docente como del estudiante amerita estar en constante actualización en el uso de herramientas digitales virtuales en el aula; a su vez las conexiones en red son una guía directa al aprendizaje, ya que permiten el accionar de los contenidos en las redes sociales digitales (Siemens, 2006).

En la enseñanza virtual el docente actúa como el eje del aprendizaje, a su vez debe evitar la desmotivación y deserción del estudiante; donde las comunidades educativas virtuales deben nutrirse de contenidos significativos, prácticos y sencillos; de hecho apoyado por las herramientas de educación virtual como por ejemplo la plataforma Moodle. El poder de la información se relaciona a Internet convirtiéndose en el tejido de las vidas humanas; los sistemas tecnológicos se producen socialmente y vienen determinados por la cultura, de hecho se establece una cultura comunitaria virtual la cual tiene una dimensión social de acuerdo a una cooperación tecnológica (Castells, 2001).

La virtualidad se ha convertido en un proceso tecnológico humanista en la educación, donde la finalidad es incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para mejorar la calidad de vida de las personas, de hecho la virtualidad funciona de forma sincrónica y asincrónica garantizando la formación de la sociedad de acuerdo a los modelos y metodologías aplicadas en las IES; gracias a la flexibilidad, cooperación, personalización, interactividad que son características propias de las modalidades virtuales de estudio; se puede acceder a la educación eliminando la distancia y utilizando el ciberespacio; de hecho forma una nueva cultura en educativa, ampliando los escenarios donde el estudiante se convierte en un actor activo del proceso enseñanza aprendizaje. Los EVA son un complemento o apoyo a las modalidades de estudio como la presencial, virtual o aquellas modalidades que comparten características como la llamada *b-learning* (Picciano, Dziuban, & Graham, 2013).

Con la aplicación de las TIC y el aprendizaje electrónico, en la educación el aspecto conceptual se ha dificultado, es por ello que actualmente existen un sin número de conceptos de lo que las TIC hacen en la educación utilizando modalidades de estudio virtuales; de hecho aportan a los actores del aprendizaje y enseñanza para interactuar y navegar en los EVA y los materiales didácticos en línea; además existen términos frecuentes que se relacionan al aprendizaje virtual como por ejemplo tele aprendizaje, tele enseñanza educación virtual, educación vía Internet y aprendizaje electrónico (*e-learning* en sus distintas modalidades) (Martínez, 2005)

La conexión entre personas y recursos a través de las TIC tiene un propósito de aprendizaje, conocido como tele – aprendizaje, cuyo objeto era el de desarrollar cursos y otras actividades educativas, sin que los estudiantes deben estar en el mismo lugar simultáneamente (Collins & Pascarella, 2003), por otro lado se produce en la actualidad una revolución en los sectores de la comunicación y la tecnología que conducen hacia una sociedad informatizada conectados con todo el planeta donde existe una transformación de la sociedad; a su vez el desarrollo de contenidos a través de medios digitales electrónicos, Internet, Intranet, audios, videos, entre otros, ofrecen posibilidades novedosas, interactivas y motivadoras; sin embargo se requiere una mayor capacitación para enfrentar la cultura del e-aprendizaje (Tiffin & Rajasingham, 1997).

Las IES a nivel mundial se transforman significativa en la educación formal, sin embargo el trabajo axiológico es importante para regular y conducir las secuencias de intervención que se deben plantear las Instituciones, ya que es importante saber lo que hacemos, que valores o metas de formación se tiene como objetivos, es decir saber que se va a enseñar para una mejora en los saberes, competencias y finalidades pedagógicas; la educación virtual busca la flexibilidad, además de una actualización constante, para cambiar la forma de pensar e interactuar en la educación; es importante un trabajo colaborativo, de hecho, los cambios para la educación e investigación requieren de estrategias pedagógicas de acuerdo a los contextos donde se desarrolla el proceso educativo. La masificación de la demanda, nuevos tipos de estudiantes, las TIC, el aumento de la oferta, la complejidad en la educación digital hace que las IES trabajen en modelos mixtos de estudio virtual (Rama, 2015), como es el caso de la modalidad *b-learning*.

La incorporación de la tecnología al sistema educativo es una transformación de la práctica pedagógica para integrar herramientas digitales en el aula, gracias a ello se puede trasladar el proceso de aprendizaje también fuera del aula o centro de estudios; de otro modo al hablar de los medios de comunicación en el que también ha existido un cambio significativo, se habla de la educomunicación vinculando a la comunicación y la educación, implicando la enseñanza formal e informal, misma que es influenciada en diferentes sectores de la sociedad, así mismo la educomunicación tiene más de 40 años en América Latina como un paradigma u orientación de acciones (UNESCO, 1984), a partir de los derechos de la expresión convirtiéndose en una forma de organizar las cosas, dentro de los sistemas formales de enseñanza, siendo esta un conjunto de acciones organizada y crítica hasta la gestión de los espacios educativos, la educomunicación es un conjunto de esfuerzo en espacios e instituciones en función de elementos cognoscitivos de expertos en una sociedad de redes para relacionarnos entre todos (PLAN CEIBAL, 2017).

La educomunicación (Kaplún, 1998); va más allá del muro del aula, son contextos más inmediatos donde los docentes viven una revolución profunda (De Oliveira Soares, 2000); además el aprender a utilizar los medios para las actividades de enseñanza, lleva a la comunicación entre redes grandes, donde las experiencias mediáticas deben ser participativas con el uso de los *mass media* y en la actualidad los *social media*; de otro modo es importante el aprender a cambiar el significado del producto mediático deconstruyendo y modificando el mensaje para desarrollar nuevos aprendizajes mediante el experimento; de hecho, los jóvenes en la actualidad se interesan más por las redes sociales que la televisión; siendo la tendencia interactuar, discutir y analizar los contenidos mediáticos. Todo proceso educativo es un proceso comunicativo; cuando se habla de educomunicación se refiere a la educación para la comunicación y a la educación para la enseñanza de los medios y de la nueva narrativa digital; así mismo habría

que hablar de cómo la irrupción de la Web 2.0 posibilita que la ciudadanía se pueda convertir en productora y distribuidora de sus propios mensajes (Aparici, 2005).

El factor político es un proceso que hay que controlar cuando se trabajó en la educomunicación, ya que históricamente en América Latina ha creado conciencias el uso de los medios de comunicación, para crear condiciones de vida; de hecho el uso de los *mass media* y *social media* son parte de la virtualidad, es por ello que los aprendizajes se presentan en este escenario de aprendizaje, en donde el uso de esta modalidad virtual y la educomunicación hace necesaria una metodología adecuada para el tratamiento de la información que se genera en los *mass* y *social media*; por otro lado el objetivo del trabajo investigativo es el de identificar si puede existir una nueva metodología de estudio utilizando los *mass media* y los *social media* para el desarrollo de las actividades académicas de enseñanza por parte de los docentes y aprendizaje por parte de los estudiantes; además, el trabajo investigativo se lo realizó mediante un trabajo de campo con encuestas y entrevistas a los actores de la educación permitiendo hacer un análisis de los datos obtenidos de acuerdo a los instrumentos utilizados en el proceso de toma de datos; donde al parecer la relación entre la virtualidad y la educomunicación son nuevas formas pedagógicas para aplicarlo en la educación de las Ciencias Sociales en la Educación Superior.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el contexto universitario ecuatoriano las IES ofertan actividades académicas en modalidades de estudio o aprendizaje presencial, semi presencial, dual, en línea y a distancia; de hecho la modalidad presencial permite que los componentes y prácticas de la docencia se lo realice insitu en tiempo real entre el docente y los estudiantes, a su vez la modalidad en línea, el componente de docencia y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías informáticas y entornos virtuales que organizan la interacción educativa del docente y el estudiante en tiempo real o diferido, sin embargo las IES deben garantizar la organización, ejecución, seguimiento y evaluación y la utilización de una plataforma tecnológica y académica apropiada; por otro lado la modalidad a distancia está mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales y por la articulación de múltiples recursos didácticos (físicos y digitales) así mismo para su desarrollo es fundamental la labor tutorial sincrónica y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo; por otro lado la modalidad dual el aprendizaje del estudiante se produce tanto en entornos institucionales educativos como en entornos laborales reales, virtuales y simulados, los procesos son mediante la inserción del estudiante en contextos y procesos de producción; además la modalidad semipresencial se produce a través de la combinación de actividades insitu y virtuales en tiempo real o diferido con apoyo las TIC para organizar los componentes de docencia, de aprendizaje práctico y autónomo (CES, 2013).

El trabajo que se desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas técnicas es diferente al trabajo que se realiza en las Ciencias Sociales; donde el discurso de la pedagogía de las Ciencias Sociales es propio de un saber hacer, se caracteriza por la construcción a través de un proceso de reflexión-acción-reflexión, se enmarca en teorías, enriqueciéndolas y restructurándolas, mediante la observación, recordada, imaginada y deseada, que no está exenta de la reflexión. La permanente relación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico, es indudable que, en la actualidad, el status epistemológico de la didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones (Ferry, 2003).

La enseñanza de las Ciencias Sociales constituye una tarea compleja, ya que exige diferentes técnicas o métodos para resolver los problemas comunes; observando, analizando y evidenciando la problemática propia de los contenidos con los que se debe trabajar; por otro lado la respuesta a cuestiones epistemológicas posibilita la integración de las diferentes áreas de las Ciencias Sociales y el valor de la verdad o certeza del conocimiento social, y la relación con los valores y la acción del hombre mediante la objetividad; además, en el terreno didáctico diferentes autores desarrollaron propuestas curriculares muy interesantes que procuraban dar respuesta al estudio de las Ciencias Sociales, por ejemplo, se menciona que la enseñanza de las Ciencias Sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se da un tratamiento serio, en la construcción de una didáctica se revela la complejidad del objeto (Bruner, 1977).

La investigación desarrollada es en la Universidad Técnica de Ambato - Ecuador, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, en donde la modalidad presencial es la que prevalece de acuerdo al currículo de la IES; incluso se determina el uso obligatorio de la plataforma virtual, para la creación de espacios de aprendizaje virtuales creados por los docentes; así mismo en la Facultad donde se recogieron los datos se determina que en un 70% usan la plataforma virtual Moodle para el desarrollo de actividades virtuales, donde se determina que aún en la Universidad no se ha propuesto una modalidad o metodología virtual y educomunicativas de estudio para el área de las Ciencias Sociales.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo del trabajo investigativo es el de identificar si puede existir una metodología de estudio utilizando los *mass media* y los *social media* mediante la virtualidad; para el desarrollo de las actividades académicas de los docentes en la enseñanza y de los estudiantes en el aprendizaje para el tratamiento de las Ciencias Sociales.

4. METODOLOGÍA

El proyecto planteado se apoya en un enfoque socio crítico, cuyo objetivo es estudiar la situación social, con el fin de mejorar la calidad de la educación. La metodología que se aplicó es la de una investigación – acción, donde permitió investigar a la educación como un proceso de enseñanza aprendizaje y una búsqueda continua, que consintió entender la tarea del docente, integrando la reflexión como un elemento esencial de la actividad educativa. La exploración reflexiva de la práctica profesional permitió introducir mejoras progresivas con el fin de optimizar los procesos educativos (Bausela, 1984), además la propuesta planteada permitió indagar a los participantes situaciones sociales, cuyo objeto es el de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Latorre, 2003); por otro lado, se recogió información utilizando instrumentos y técnicas (encuesta) para el análisis de datos cuantitativos mediante el software estadístico, como también (grupos focales, entrevistas) que permitirán validar los datos cualitativos descritos por la población entrevistada; además la encuesta fue realizada a 302 estudiantes de las tres carreras Comunicación Social, Trabajo Social, Derecho de los tres primeros niveles en donde se les consultó sobre el uso de los dispositivos digitales, plataforma virtual, uso de la educomunicación y actividades relacionadas a las actividades de enseñanza aprendizaje; así mismo a los docentes que son parte de la Facultad en estudio.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la Investigación se basan en el uso de los dispositivos digitales y conexión a Internet que es importante para el trabajo de la virtualidad, de otro modo la educación como una propuesta para aplicarla en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, gracias a los estudiantes (302) y docentes (56) que proporcionaron los datos mediante una encuesta aplicada en la Institución de Educación Superior.

El dispositivo que más se usa en las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes es la Pc, computadora u ordenador, a su vez el celular o móvil también es uno de los dispositivos que tiene en la actualidad incidencia en los estudiantes, ya que además usan las redes sociales para compartir información, gracias a la conexión a Internet tanto en casa como en el aula se tiene acceso para el desarrollo de las actividades en el aula y virtuales.

Tabla 1: Uso de dispositivos digitales e Internet por parte de los estudiantes

			Dispositivos e Internet					Total
			Pc	Internet IES	Internet casa	IPad	Celular	
Sexo	hombre	Recuento	105	99	89	19	100	110
		% dentro de Sexo	95.5%	90.0%	80.9%	17.3%	90.9%	
	mujer	Recuento	177	164	154	35	160	186
		% dentro de Sexo	95.2%	88.2%	82.8%	18.8%	86.0%	
Total		Recuento	282	263	243	54	260	296

Los docentes en la IES, usan en las actividades de enseñanza la computadora o PC, gracias a la conexión a Internet pueden tener acceso a la virtualidad, de hecho en la actualidad existen normativas para el uso de las plataformas virtuales por parte de las IES, docentes quienes acceden a diario a sus espacios virtuales creados para principalmente compartir información, enlaces, tareas entre otras actividades propias de Moodle; así mismo resaltar que casi nunca usan el celular o Ipad en los procesos de enseñanza con los alumnos.

Tabla 2: Uso de dispositivos digitales e Internet por parte de los docentes

			Dispositivos e Internet				Total
			Pc	Conexión a Internet	IPad	celular	
sexo	hombre	Recuento	32	27	17	12	34
		% dentro de sexo	94.1%	79.4%	50.0%	35.3%	
	mujer	Recuento	18	18	8	6	22
		% dentro de sexo	81.8%	81.8%	36.4%	27.3%	
Total		Recuento	50	45	25	18	56

Las actividades desarrolladas en el aula por parte de los estudiantes usando los medios de comunicación masiva no es frecuente, incluso en la Carrera de Comunicación Social no es común el uso de los mass media, de otro modo hay que recalcar que en la actualidad los medios de comunicación están conectados o tienen enlaces en el Internet, por lo que se tiene la oportunidad de utilizarlos por medio de la red, así mismo los social media o las redes sociales son parte de la vida estudiantil para compartir archivos, comunicarse con otras personas es decir formado redes colaborativas de

aprendizaje. El nivel de significación es de 0.02, por lo que se valida la hipótesis en la que tanto la virtualidad como la educomunicación pueden relacionarse para ser utilizadas en el estudio de las Ciencias Sociales como una metodología de aprendizaje por parte de los estudiantes, acorde al avance del mundo digital.

Tabla 3: Correlación entre el uso de la educomunicación y virtualidad en estudiantes.

			Actividades de aprendizaje aula la educomunicación	Uso de la virtualidad
Rho de Spearman	Actividades de aprendizaje aula la educomunicación	Coeficiente de correlación	1.000	.182**
		Sig. (bilateral)	.	.002
		N	299	298
	Uso de la virtualidad	Coeficiente de correlación	.182**	1.000
		Sig. (bilateral)	.002	.
		N	298	298
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).				

Los docentes en sus actividades diarias usan la virtualidad para el proceso de enseñanza, utilizando la plataforma virtual, gracias a ella puede compartir información, recibir archivos, tareas, compartir enlaces, entre otras actividades. Los medios de comunicación masiva aún no son aplicados para el desarrollo de actividades en clase; los social media y los mass media actualmente debería ser parte de las actividades académicas. El nivel de significancia es de 0.000 por lo que se valida la relación en el uso de la virtualidad y la educomunicación por parte de los docentes para que puedan aplicarlo en las clases como un proceso de enseñanza en las clases.

Tabla 4: Correlación entre el uso de los mass media y la virtualidad de los Docentes

			Uso de la Educomunicación	Uso de la Virtualidad
Rho de Spearman	Uso de la Educomunicación	Coeficiente de correlación	1.000	.774**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	56	54
	Uso de la virtualidad	Coeficiente de correlación	.774**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	54	54
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).				

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ofrecen una variedad de metodologías de estudio y enseñanza en la Educación Superior, de hecho con una capacitación continua por parte de los docentes, quienes deben estar a la par del desarrollo tecnológico, en donde utilicen las TIC como una herramienta de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; gracias al Internet la virtualidad se ha convertido en una herramienta flexible que permite trabajar entre docentes y estudiantes, por otro lado la educomunicación que es una relación entre la educación y la comunicación donde entran en juego los medios masivos y las redes sociales digitales hay que codificar y decodificar adecuadamente los mensajes para que el uso de los *mass media* y *social media* tengan el efecto claro y adecuado en la educación de las

Ciencias Sociales; de hecho usando una metodología correcta.

La capacitación debe ser continua por parte de los docentes en herramientas tecnológicas digitales, para que puedan servir como un medio pedagógico en clase; además el uso de la virtualidad es una de las competencias que requiere el docente y el estudiante para desarrollar correctamente las actividades académicas; por otro lado los medios de comunicación pueden formar parte de las actividades académicas pero hay que saber utilizar, a su vez los *social media* forman parte actualmente de la vida universitaria, por lo que se debe encaminar el trabajo de forma adecuada para que no se salga del contexto de estudio de las Ciencias Sociales.

Se propone una metodología flexible, organizada y metodológicamente estructurada llamada PENSAMIENTO (Participación, Experimentación, Navegación, Sensibilización, Actitud, Motivación, Interés, Entretenimiento, Novedoso, Temporización, Organización), tomando como base la metodología PACIE (presencia, alcance, capacitación, interacción, e-learning), cuyo nombre puede tomarse como *Mass Media and Social Media learning*.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, 338, 85–99. Tomado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf
- Bausela, E. (1984). La Docencia a Través De La Investigación–Acción. *Sirius.Une.Edu.Ve*, 1–10. Tomado de <http://sirius.une.edu.ve/une/blogs/serviciocomunitario/wp-content/uploads/2012/05/La-docencia-a-traves-de-la-investigacion-accion1.pdf>
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. (Harvard University Press, Ed.).
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Tomado de <http://gestiondelainformacionylacomunicacion.wikispaces.com/file/view/Castells,+Manuel+-+La+galaxia+Internet.pdf>
- CES. Reglamento de Régimen Académico (2013).
- Collins, J., & Pascarella, E. T. (2003). Learning on campus and learning at a distance: A randomized instructional experiment. *Research in Higher Education*, 44(3), 315–326. <http://doi.org/10.1023/A:1023077731874>
- De Oliveira Soares, I. (2000). Educomunicación: Una experiencia norte-americana. *Revista Brasileira de Comunicação, Arte E Educação*, 2. Tomado de www.eca.usp.br/nucleos/nce
- Ferry, G. (2003). Le trajet de la formation.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, (64), 4–8. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Latorre, A. (2003). La investigación - acción Conocer y cambiar la práctica educativa. In Editorial Graó (Ed.), (pp. 7–21). Barcelona.
- Martínez, F. (2005). *E-aprendizaje en bibliotecología: perspectivas globales*. (UNAM, Ed.).
- Picciano, A., Dziuban, C., & Graham, C. (2013). *Blended Learning: Research Perspectives Volumen 2*. (Routledge, Ed.).
- PLAN CEIBAL. (2017). Un enfoque diferente. *Red Global de Aprendizajes*.
- Rama, C. (2015). Nuevos marcos regulatorios en la educación a distancia y virtual : Garantía de democratización , igualdad de oportunidades , inclusión y calidad de la Génesis de la Ead y modelo de regulación. Tomado de http://www.ces.gob.ec/doc/cecilia-jornada/claudio_rama-virtualdeduca.pdf
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. (Lulu.com, Ed.). Tomado de <http://siemensinspanish.pbworks.com/w/page/8547087/FrontPage>
- Tiffin, J., & Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*. (Grupo Planeta (GBS), Ed.).
- UNESCO. (1984). *Media Education*. (Scientific and Cultural Organization, Ed.). Francia.

Modelos de enseñanza con TIC en los cursos de Grado de Facultad de Enfermería

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Rodríguez Enríquez¹ Carolina
Czerwonogora², Ada
Doninalli³, Marián

1 Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay, carolinacabocla@gmail.com

2 Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay

3 Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

La Unidad de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje (UnEVA) constituye el ámbito de referencia para la integración con sentido didáctico de las tecnologías educativas en los diseños curriculares de Facultad de Enfermería.

Nuestra investigación se enmarca en el campo de la didáctica universitaria y aborda las prácticas de enseñanza desarrolladas con Tecnologías de Información y Comunicación como medio. Se asocia con el seguimiento y evaluación curricular de las propuestas implementadas en la Facultad.

Nuestro objetivo es analizar los modelos de enseñanza con TIC en los cursos de Grado de Fenf que utilizaron el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República en el periodo 2015-2016 en las sedes de Montevideo, Rocha y Rivera.

Se realizó un abordaje cuantitativo descriptivo, con dimensiones de análisis didáctico. Los cursos fueron clasificados considerando modelos formativos de aulas virtuales en función del grado de presencialidad o distancia observados en la interacción entre docente y

estudiantes. Además se caracterizaron según los modos de uso de EVA sugeridos por el Departamento de Apoyo Técnico Académico. También se analizó la calidad de los cursos utilizando los indicadores para evaluación de cursos en EVA vigentes en Fenf. Los resultados indicaron que se utilizó el EVA para 89 cursos con participación de 8950 estudiantes.

En los modelos de enseñanza se obtuvo la moda en la docencia presencial con el aula virtual como apoyo seguida de la docencia semipresencial. Con respecto a los indicadores de uso se observaron los cuatro modelos definidos. Los indicadores de calidad con mayor cumplimiento fueron los correspondientes al Modelo Pedagógico General y Administración. En los indicadores de Aprendizaje y Tecnologías se destacó la presencia de procedimientos para fomentar el aprendizaje independiente de los estudiantes. Consideramos que la metodología de análisis desarrollada constituye un aporte de interés, aplicable para la evaluación de los cursos que se desarrollan en el EVA de la Udelar.

Palabras clave: Educación Superior, Enseñanza Enfermería, tecnología educativa

1. INTRODUCCIÓN

Desde la creación del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República (UR) por parte del Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), la Facultad de Enfermería (Fenf) cuenta con un espacio en esta plataforma educativa. En este espacio se alojan sus aulas virtuales y es administrado por la Unidad de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje (UnEVA). La UnEVA constituye el ámbito de referencia para la integración con sentido didáctico de tecnología educativa (TE) en los diseños curriculares de la Fenf. Es la encargada de establecer los estándares para contribuir al diseño de propuestas de educación de calidad que involucran el uso de TE, que permiten profundizar en la accesibilidad de la educación superior, disminuyendo la brecha digital y geográfica. Ha desarrollado un plan de formación en TE destinado a docentes y profesionales, estructurado en un núcleo de cursos en tres niveles de profundización (Rodríguez Enríquez, Czerwonogora, Verde y Doninalli, 2014). Esta formación se enmarca en el Programa de Educación Permanente del Centro de Posgrados dirigido a docentes y graduados de la UR.

Algunos de los objetivos de la UnEVA señalados anteriormente coinciden con el propósito del Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (PROEVA, 2010), el cual ha acompañado desde su inicio. Se pretende así aportar en las acciones de promoción y generalización del uso del EVA como estrategia para apoyar la expansión de la enseñanza activa en todo el territorio nacional.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Como se señaló anteriormente, y en coincidencia con los objetivos centrales de PROEVA, es de interés para la UnEVA generalizar el uso de la plataforma y de otras TE que favorezcan la expansión de la educación superior. En este sentido, el desafío se plantea en la necesidad de generar propuestas de enseñanza basadas en enfoques centrados en el estudiante, constructivistas, interactivos, colaborativos, en sintonía con los planteamientos de la educación flexible. Es relevante además contemplar la flexibilización de la formación desde de la visión del aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, en particular para la actualización profesional (Salinas, 2009). En la actualidad estos modelos se plantean en un contexto general de cambios educativos que son necesarios en las aulas a partir de la revolución digital. Desde la UnEVA se propone una inclusión genuina de TE (Maggio, 2012), con el sentido propio de la didáctica de la educación superior, en un escenario que se presenta como de alta disposición tecnológica. Estas condiciones de inclusión apuestan a enriquecer las propuestas de enseñanza, en un marco que favorece la comprensión profunda en términos de pensamiento y conocimiento (Perkins 1995).

Las líneas de trabajo de la UnEVA comprenden la formación de docentes, estudiantes y graduados en TE, el diseño y producción de materiales educativos y apoyo a equipos docentes en dicha tarea, el asesoramiento a estos equipos en el diseño de cursos y en la implementación y uso de recursos de TE, entre otras. Esta investigación se enmarca en la línea de seguimiento y evaluación curricular de las propuestas educativas que se desarrollan en el espacio en EVA de la FEnf. En esta línea se incluye: la caracterización de los modelos de enseñanza que desarrollan los docentes según la interacción con los estudiantes, la clasificación del tipo de uso que despliegan los docentes con relación a los recursos y actividades disponibles en la plataforma, y finalmente, la

evaluación de las propuestas de enseñanza a partir de los indicadores de calidad para los cursos de educación a distancia y semipresencial de la Fenf.

Con relación a los modelos de enseñanza en educación a distancia, es posible identificar tres modelos formativos caracterizados por el uso de Internet y de aulas virtuales alojadas en plataformas educativas, en función del grado de presencialidad o distancia observado en la interacción entre profesor y estudiantes (Área y Adell, 2009). Se plantean tres posibilidades para dicha interacción: 1) un modelo de docencia presencial con Internet, en el cual el aula virtual funciona como complemento o recurso de apoyo; 2) un modelo de docencia semipresencial, en el cual el aula virtual actúa como espacio combinado con el aula física (también llamado *blended learning*); y 3) un modelo de docencia totalmente a distancia, en el cual el aula virtual es el único espacio educativo de intercambio.

Desde el Plan Estratégico de la Fenf (Pérez, González, Gerpe, Almuiñas y Galarza, 2015) se destaca la misión de la facultad como institución formadora de profesionales con criterios de calidad y excelencia académica, interesada en desarrollar en sus egresados y también en la comunidad universitaria, un espíritu crítico, creativo, responsable y comprometido con la sociedad. En este sentido, desde el inicio de la implementación de cursos en EVA con los diferentes modelos señalados, ha sido preocupación de la UnEVA aportar al fortalecimiento de propuestas educativas con tecnología de calidad en la facultad. En el año 2011, en el marco del Plan de Mejora de la Fenf, la Unidad elaboró un documento de indicadores de calidad para la evaluación de cursos a distancia aprobado por el Consejo y vigente desde entonces (Rodríguez Enríquez, 2011). Por otra parte, la calidad de los entornos educativos mediados por TIC puede medirse por la calidad de la interacción docente-estudiante-contenidos de aprendizaje y en concreto, por la calidad de las ayudas educativas desarrolladas para sostener, orientar y guiar la construcción del alumno para apropiarse de los contenidos. Las TIC forman parte de las diferentes formas, tipos y grados con que el profesor desarrolla ese sostén, desde la preparación de la actividad o tarea de enseñanza propiamente dicha, durante su ejecución, y en el acompañamiento del proceso de apropiación de nuevos conocimientos (Barberà, et al., 2004). Consideramos que una forma de visualizar dicha interacción es mediante el análisis de las estrategias de enseñanza con tecnología que despliega el docente en el aula virtual, a través de las actividades que planifica y de los recursos que utiliza. En esta línea se inscribe la categorización del uso que hacen los docentes de los recursos y actividades disponibles en la plataforma para desarrollar su acción didáctica.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo es analizar los modelos de enseñanza con TIC en los cursos de Grado de la Fenf que utilizaron el EVA de la UR en el periodo 2015-2016. Se estudiaron las sedes de Montevideo, Rocha (Centro Universitario Regional del Este, CURE) y Rivera (Centro Universitario de Rivera), en las cuales la UnEVA cuenta con rol de administrador en EVA.

4. METODOLOGÍA

Para desarrollar esta investigación se propuso un diseño metodológico con un enfoque cuantitativo descriptivo que involucró dimensiones de análisis didáctico. Se contabilizaron los cursos de grado en EVA por sede para el periodo considerado, con el detalle de número de docentes y estudiantes participantes. Los cursos fueron clasificados según el modelo de enseñanza observado de acuerdo al grado de presencialidad o distancia (Área y Adell, 2009).

Se aplicó la caracterización de grados de uso de EVA elaborada por el DATA según la definición de elementos de diseño de aprendizaje (Rodés, Canuti, Peré, Pérez Casas, 2012). Esta

caracterización combina la tipología descrita en Salinas (2009) y la terminología usada en Moodle. Fue construida basada en grados incrementales y acumulativos para clasificar los recursos virtuales, los cuales fueron categorizados según el tipo y cantidad de actividades, herramientas y recursos de EVA utilizados. Como resultado se distinguen cuatro tipos de cursos: 1) cursos de tipo repositorio, que contienen materiales en diversos formatos (texto, imágenes, videos), recursos como etiquetas, directorios, páginas web, y un foro de novedades; 2) cursos definidos como de autoevaluación, que son repositorios y están centrados en el uso de herramientas autoadministradas (por ejemplo, cuestionarios o consultas); 3) cursos participativos, que son repositorios, con evaluaciones autoadministradas e incluyen foros de discusión y/o tareas. En esta categoría se requiere un mayor nivel de interacción por parte del estudiante. 4) Cursos colaborativos, que funcionan como repositorios, con evaluaciones autoadministradas y foros de discusión y/o tareas; además incluyen actividades colaborativas (wikis o glosarios) y son utilizados con webconferencia y/o chat.

Con relación a los indicadores de calidad, se aplicaron los indicadores de evaluación de cursos a distancia vigentes en la Fenf (Rodríguez Enríquez, 2011). Estos indicadores se centran en la evaluación de cinco categorías: 1) Modelo pedagógico general, 2) Aprendizaje y tecnologías, 3) Material didáctico, 4) Tutoría, y 5) Administración. Los parámetros incluidos en cada categoría están expresados en términos de elementos considerados como imprescindibles o deseables para cada indicador.

El relevamiento de datos se realizó a partir de la observación de las aulas virtuales correspondientes, utilizando una pauta específica desarrollada en la UnEVA. Este instrumento ha sido sistematizado a partir de su uso sucesivo desde el año 2012 para recoger los datos de las aulas en EVA, con miras a la elaboración de los respectivos informes anuales de la Unidad. La pauta incluye la información de docentes y estudiantes participantes en el curso, así como los detalles de recursos (presentaciones, textos, videos, imágenes, etc.) y actividades de EVA utilizados (foros, wikis, tareas, etc.). Además, detalla el modelo de enseñanza desarrollado en el curso (Área y Adell, 2009), la clasificación del mismo según el uso de EVA (Rodés, et al., 2012) y el cumplimiento de los indicadores de calidad para cursos de educación a distancia de la Fenf (Rodríguez Enríquez, 2011). Esta sistematización del relevamiento de la información que ofrecen las aulas virtuales, con observación y registro de las prácticas que allí se desarrollan, «...son el camino necesario, desde una perspectiva metodológica, para el análisis y la construcción de categorías didácticas, es decir, para generar teoría acerca de las prácticas de enseñanza» (Maggio, 2012, p. 86).

5. RESULTADOS

Para el periodo 2015-2016 se analizaron en total 89 cursos, 42 correspondientes a 2015 y 47 a 2016. La mayoría de los cursos se brindó en Montevideo (44 cursos, 49% del total). Las asignaturas dictadas en el CURE constituyeron el 38% del total (34 cursos) y el 12% (11 cursos) correspondió a Rivera. El total de roles de estudiantes matriculados ascendió a 8950¹.

5.1. Modelos de enseñanza e indicadores de uso de EVA

Con relación a los modelos de enseñanza observados en los cursos del periodo analizado, la mayoría (52%) se realizó con un modelo de enseñanza semipresencial. Los cursos desarrollados con un modelo de enseñanza presencial con apoyo de Internet se ubicaron en segundo lugar (45% del total), y un pequeño porcentaje (3%) se brindó totalmente a distancia. En la tabla 1 se detallan

¹Este número incluye los estudiantes matriculados en cada curso, por lo cual es mayor que el número real de estudiantes cursantes.

los modelos observados por año y los totales del periodo estudiado.

Tabla 1 Modelos de enseñanza en cursos de grado (FA: frecuencia absoluta; FR: frecuencia relativa)

Modelo de docencia	Año 2015		Año 2016		Totales	
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
Presencial	15	36	25	53	40	45
Semipresencial	25	60	21	45	46	52
A distancia	2	5	1	2	3	3
Total	42	100	47	100	89	100

En la tabla 2 se presentan los resultados referidos a los indicadores de uso de EVA en los cursos estudiados. La mayoría de los cursos (46%) de todas las sedes se clasificaron como de autoevaluación, es decir que además de ser repositorios de material incluyeron foros de consultas o cuestionarios. Este nivel de uso evidenció cierto grado de interacción docente-estudiante. A continuación se ubicaron los cursos de tipo repositorio (34%), en los cuales el aula virtual es soporte para disponer los materiales a los estudiantes. La interacción docente-estudiantes ocurre a través del foro de novedades que se genera por defecto con la creación del curso. Señalamos que esta comunicación es unidireccional, ya que en este foro los estudiantes no tienen posibilidad de responder al docente y/o formular consultas.

Tabla 2 Indicadores de uso de EVA en cursos de grado (FA: frecuencia absoluta; FR: frecuencia relativa)

Indicadores de uso	Año 2015		Año 2016		Totales	
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
Repositorio	16	38	14	30	30	34
Autoevaluación	19	45	22	47	41	46
Participativo	4	10	8	17	12	13
Colaborativo	3	7	3	6	6	7
Total	42	100	47	100	89	100

5.2. Indicadores de calidad para evaluación de cursos a distancia

Los indicadores que mostraron mayor cumplimiento fueron aquellos correspondientes al **Modelo Pedagógico General** y **Administración** (ver tablas 3 y 4). Con relación al Modelo Pedagógico, se observó que la mayoría de los cursos de todas las sedes cumplieron con los indicadores 1 y 2. En estos cursos se desarrolló una guía didáctica que detalla objetivos, contenidos y unidades temáticas del curso, así como la metodología de trabajo y la modalidad de evaluación (indicador 1, 79% para el año 2015 y 62% para 2016). También se especificaron los medios por lo cuales se estableció la comunicación entre los protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (indicador 2, 74% y 64%, respectivamente). Con relación a la **Administración** de los cursos, los niveles de cumplimiento superan el 80% en todos los indicadores, lo cual no sorprende debido a que en la mayoría de los cursos es desarrollada por el equipo de la UnEVA. Además en algunos casos los cursos cuentan con docentes capacitados y formados por la Unidad y con experiencia en el rol docente, a quienes se les adjudica también el rol de administrador en el curso.

En los indicadores referidos a **Aprendizaje y Tecnologías**, se destaca el cumplimiento del primero de ellos, que señala la presencia de procedimientos para fomentar el aprendizaje independiente de los estudiantes (76% para 2015 y 77% para 2016).

Con respecto los indicadores de calidad referidos a **Materiales didácticos**, se observó que los cursos cumplen en buena medida con los primeros dos aspectos. Más de la mitad incluyen en

Tabla 4 Indicadores de calidad correspondientes a los cursos de grado (año 2016)

SEDE	PROG.	DEPTO.	ASIGNATURA	INDICADORES DE CALIDAD																						
				Modelo pedagógico				Aprendizaje y tecnologías			Materiales Didácticos			Tutoría				Administración								
				1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4					
MDEO.	Plan 93'	Enfermería Comunitaria	Epistemología I	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
			Metodología Científica I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
			Salud Individual y Colectiva	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x					x	x	x		
			Diagnóstico Salud Individual y Colectiva	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
			Enfermería Comunitaria	x	x	x	x	x		x			x			x						x		x		
		Nutrición I						x			x										x	x	x	x		
		Materno - Infantil	Metodología Científica III	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
			Enfermería Materno-Infantil 2do Semestre	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	
			Enfermería Materno-Infantil 1er semestre	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	
		Enfermería en Salud Mental	Atención al Usuario Crítico	x	x	x	x	x														x	x	x	x	
			Bioética y aspectos legales II	x	x	x							x	x								x			x	
			Epistemología Crítico	x	x																		x	x	x	x
	Adulto y Anciano	Adulto y Anciano	x	x	x	x	x					x	x								x	x	x	x		
		Metodología Científica II (de Adulto)						x				x		x							x	x	x	x		
		Microbiología y Parasitología (de Adulto)				x								x							x	x	x			
	ESFUNO	ESFUNO	x	x	x			x	x			x	x								x	x		x		
		Administración 200 horas					x	x														x	x	x	x	
		Internado Plan 93'-CEE 2016						x														x	x	x	x	
	Adm.	Internado 2do semestre Plan 93'-CEE						x														x	x	x	x	
		Enf. Com.	x	x	x	x	x				x			x								x			x	
Adm.		Internado 2do semestre						x														x	x	x	x	
	Administración 200 horas						x														x	x	x	x		
Total sede Montevideo				14	14	13	13	19	3	7	12	10	11	3	9	8	7	19	21	18	21					
ROCHA	Plan 93'	Enf. Com.	Diagnóstico de Salud Ind y Colectiva	x	x	x	x	x			x		x							x	x	x	x			
			Materno - Infantil	Metodología científica III CURE-CUR	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x							x	x	
		Niño y Adolescente	Nutrición y ENSAME (Bioética)																			x	x	x	x	
			Epistemología II	x	x			x	x			x		x									x	x	x	x
			Metodología IV																				x	x	x	x
		Adulto y Anciano	Proceso de Atención de Enfermería en el Adulto y Anciano	x	x	x	x	x				x	x	x								x	x	x	x	
	Educación para la Salud II																					x	x	x	x	
	Sociología																					x	x	x	x	
	Microbiología y parasitología		x	x	x			x	x			x	x									x	x	x	x	
	Bioética y aspectos legales																						x	x	x	x
	MEC	Enf. Com.	Metodología Científica II																			x	x	x	x	
			Nutrición	x	x	x	x	x			x	x	x			x	x	x	x			x	x	x	x	
Adm.		Farmacología																				x	x	x	x	
		Bioestadística		x	x	x	x				x				x							x	x	x	x	
		Administración 200 horas						x	x		x											x	x	x	x	
Total sede Rocha				6	7	6	7	8	1	7	4	6	2	2	2	1	3	14	14	15	15					
RIVERA	Plan 93'	Materno-Inf	Enfermería Materno-Infantil 2016	x	x	x			x	x		x	x							x	x	x				
			Niño y Adol.	Metodología IV	x	x	x			x	x			x	x										x	
				ESFUNO	ESFUNO Plan 93' Rivera 2016	x	x	x			x	x			x	x							x	x		x
	Enfermería Comunitaria	Bioestadística I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
		Educación para la Salud	x	x	x			x	x			x												x		
		Epistemología I	x	x	x			x	x			x	x									x	x	x	x	
		Metodología Científica I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		Salud individual y colectiva	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		Diagnóstico en Salud Individual y Colectiva																								
		Epistemología II	x	x	x			x	x			x	x									x	x	x	x	
Esc.	ENSAME	Atención al usuario en situación crítica	x	x	x			x	x			x	x											x		
		Total sede Rivera				9	9	9	2	9	9	2	9	8	2	2	2	2	2	2	6	6	5	8		
Total indicadores cumplidos				29	30	28	22	36	13	16	25	24	15	7	13	11	12	39	41	38	44					
Total indicadores cumplidos (%)				62	64	60	47	77	28	34	53	51	32	15	28	23	26	83	87	81	94					

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Como conclusiones de este trabajo, se destaca el uso generalizado de la plataforma como soporte para los distintos modelos de enseñanza con TIC que brinda la Fenf en sus cursos de grado, en particular para la modalidad definida como semipresencial. Por otra parte, con relación a los modos de uso de EVA que desarrolla el cuerpo docente, el desafío está en promover un incremento en los cursos participativos y colaborativos. El diseño y desarrollo de EVA como plataforma para la enseñanza y el aprendizaje se basa en principios socio-constructivistas (Moodle.org a, b). Los cursos participativos destacan las funcionalidades de EVA para la interacción, a través del mayor desarrollo de la comunicación entre estudiantes y docentes a través de foros, tanto de consultas como de discusión. En los cursos colaborativos se incorporan además herramientas para construir conocimiento en conjunto, como wikis y glosarios. Estas propuestas permiten el desarrollo de estrategias didácticas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos que la metodología de análisis implementada y el instrumento desarrollado para el relevamiento de la información que describimos en este trabajo constituyen un aporte de interés para la evaluación de los cursos que se desarrollan en el EVA de la Udelar, que puede ser personalizado para adaptarse y ser implementado teniendo en cuenta las peculiaridades de los distintos servicios.

BIBLIOGRAFÍA

- Área Moreira, M. y Adell, J. (2009). ELearning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *La tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Editorial Aljibe.
- Barberà, E., Badia, A., Colomina, R., Coll, C., Espasa, A., de Gispert, I.,... Sigalés, C. (2004). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación. [documento de proyecto en línea]. IN3:UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moodle.org a (s.f) Philosophy <https://docs.moodle.org/33/en/Philosophy#>
- Moodle.org b (s.f) Pedagogy <https://docs.moodle.org/33/en/Pedagogy>
- Pérez, González, Gerpe, Almuñías y Galarza, (2015). Plan Estratégico de la Facultad de Enfermería 2015-2019. Recuperado de http://www.fenf.edu.uy/images/planificacion_estrategica/PE%202015-2019.pdf
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República (2010). Recuperado de: <http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/proeva.pdf>
- Rodés, V., Canuti, L., Perú, N., Pérez Casas, A., y Motz, R. (2012). Categorization of learning design courses in virtual environments. Conference Proceedings 1st Moodle Research Conference, 46-52
- Rodríguez Enríquez, C. (2011). *Indicadores de calidad de educación a distancia y semi presencial. UnEVA 2011*. Montevideo: Facultad de Enfermería, UdelAR; 2011. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=vypid=sitesysrcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx1bmV2YXBydWVlYXxneDoyNDk3MzRhYmZiMjY5M2Ni>
- Salinas, J. (2009). Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje. *Congresso Internacional Edutec 2009*: Sociedade do Conhecimento e Meio Ambiente: Sinergia Científica. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/Modelos-emergentes-en-entornos-virtuales-de-aprendizaje.pdf>

LOS DISPOSITIVOS DE REALIMENTACIÓN EN EpC Y CONFIGURACIONES DE BUENA ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Civarolo, María Mercedes¹
Bruzzo, Carolina
Pérez Andrada, Mónica

¹ Los autores son investigadores docentes del GIDED,
Universidad Nacional de Villa María, Córdoba,, Argentina

mmciva@hotmail.com

www.gided.unvm.edu.ar

RESUMEN

La siguiente comunicación desarrolla los avances de investigación del proyecto “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión” que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” (2016-17), que articula tres proyectos de investigación en didáctica, desarrollados por investigadores del Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos -GIDED- de la Universidad Nacional de Villa María. El propósito del mismo es caracterizar configuraciones didácticas que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de comprensión profunda en los estudiantes.

Los resultados de investigaciones sobre la

enseñanza en la educación superior y la enseñanza comprensiva (Stone Wiske, 1998; Perkins, 1994, 1997, 2008, 2010) junto a enfoques complementarios permiten proyectar una enseñanza universitaria que promueva aprendizajes comprensivos, superando el síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre descrito por Perkins (1997). La definición de configuraciones de buena enseñanza (Litwin, 1997) y del aula como cultura de pensamiento y ámbito de reflexión (Perkins, 2007), junto a la idea de una cultura evaluativa que promocióne la metacognición y la comprensión como desempeño definen el sentido y propósito de este proyecto que apunta a la transformación de la enseñanza en la educación superior.

El problema consta de dos interrogantes: ¿Qué características deben tener los desempeños de comprensión y las matrices de evaluación para favorecer la comprensión profunda en la Educación Superior universitaria? ¿De qué manera diferentes tipos de realimentación facilitan el pensamiento y la expansión de la comprensión de los estudiantes?

En concordancia, se plantea el diseño de desempeños de comprensión exploratorios de diferente tipo, para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión profunda; desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través de matrices de evaluación que permitan determinar niveles de calidad de la comprensión; y modalidades de realimentación que faciliten la actividad metacognitiva y la expansión de la

comprensión.

El diseño metodológico se organiza en torno a los procesos de investigación-acción, en permanente retroalimentación entre procesos de programación de la enseñanza y el diseño sistemático de desempeños de comprensión y matrices de evaluación que se complementa con un dispositivo de realimentación -presencial y virtual- del trabajo de los estudiantes que garantiza una peculiar manera de interacción. Dispositivo que permite a investigadores docentes y a estudiantes conocer procesos y niveles de comprensión de los mismos, así como ajustar la propuesta de enseñanza, avanzando en construcciones que contribuyen a la caracterización de buenas configuraciones didácticas.

Palabras clave: Enseñanza para la comprensión; configuraciones de buena enseñanza en educación superior; dispositivos de realimentación, matrices de evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de investigaciones sobre la enseñanza en la educación superior y la enseñanza comprensiva (Stone Wiske, 1998; Perkins, 1994, 1997, 2008, 2010) permiten proyectar una enseñanza universitaria que promueve aprendizajes comprensivos, superando de esta manera, el síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre descrito por Perkins y sus colegas de la Universidad de Harvard. La definición “configuraciones de buena enseñanza” (Litwin, 1997) y del “aula como cultura de pensamiento y ámbito de reflexión” (Perkins, 2007), junto a una cultura evaluativa innovativa que promueve la metacognición como procesos permanente durante el aprendizaje y, la comprensión como desempeño, es decir, utilizando el conocimiento que se posee para pensar y actuar, definen el sentido y el propósito de este proyecto que apunta a la transformación de la enseñanza en la educación superior.

En este contexto, surgen nuestras inquietudes investigativas que buscan aportar a una teoría didáctica como a una epistemología práctica; a través del diseño de configuraciones de buena enseñanza, que contemplan la construcción de desempeños de comprensión que se complementan con dispositivos de realimentación variados y específicos para el aula universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La propuesta de profundización sobre dispositivos de realimentación en el aula universitaria se contextualiza en el marco del proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión” que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” (2016-17), que articula tres proyectos de investigación en didáctica. El propósito del mismo es caracterizar configuraciones didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de comprensión profunda en los estudiantes.

El problema consta de dos interrogantes: ¿qué características deben tener los desempeños de comprensión y las matrices de evaluación para favorecer la comprensión profunda en la Educación Superior universitaria?, ¿de qué manera diferentes tipos de realimentación facilitan el pensamiento y la expansión de la comprensión de los estudiantes?

En concordancia, se desagregan objetivos específicos tales como:

-Diseñar desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis sistematizados en portafolios personales de cada estudiante, que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión profunda.

-Desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través de matrices de evaluación que permitan determinar niveles de calidad de la comprensión, y modalidades de realimentación que faciliten la actividad metacognitiva y la expansión de la comprensión profunda.

A partir de la concreción de estos objetivos, presentamos algunos avances parciales de investigación focalizando en esta ponencia en las modalidades de realimentación utilizadas para promover procesos de metacognición y expansión de la comprensión en estudiantes de la cátedra Didáctica General y Currículum de los profesorado universitarios de Matemática, Lengua y Literatura y Lengua inglesa, de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, en la cual los investigadores docentes integramos el equipo de cátedra.

3. OBJETIVO GENERAL

- Contribuir a la construcción de una epistemología de la comprensión y a la definición de orientaciones para la enseñanza en educación superior.

- Caracterizar buenas configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua, inscriptas en el enfoque de enculturación de la enseñanza con el objeto de favorecer procesos de desarrollo del pensamiento y la comprensión profunda.

4. METODOLOGÍA

El diseño de investigación está organizado en torno a procesos de investigación-acción, en permanente retroalimentación dialéctica entre procesos de programación de la enseñanza, que incluyen el diseño sistemático de desempeños de comprensión - exploratorios, de investigación guiada, y de síntesis; y matrices de evaluación (rúbricas). Además, se complementa con un dispositivo de realimentación -presencial y virtual- del trabajo de los estudiantes (que se recolectan en en portfolios individuales de aprendizaje), que busca instalar una peculiar manera de interacción, con mayores intercambios, andamiajes pertinentes y negociaciones de significados entre docentes y estudiantes en un ambiente de aula enculturada. Entendiéndose por aula enculturada, el escenario de enseñanza y aprendizaje que a través de un ambiente de confianza y colaboración, se promueve la creación de comunidades de pensamiento y la interacción sostenida entre sus miembros a partir de desafíos cognitivos atractivos que buscan la implicación mutua, la generación de preguntas y la reconstrucción del error; un aula “diversa” en la que se respira el compromiso reflexivo y se generan oportunidades de aprendizaje para todos.

Dispositivo de realimentación

El dispositivo de realimentación se diseña a partir de la triangulación de diferentes instrumentos:

a- Realimentación presencial: Refiere a la negociación de significados entre docentes y estudiantes, en torno al contenido de que se trate a partir de la explicación didáctica y la pregunta didáctica, tal como las conceptualiza Litwin (1997) desde sus aportes a la nueva agenda de la didáctica. De ahí que toma importancia la programación sistemática de diferentes segmentos para cada clase, los los desempeños de investigación exploratorios que buscan hacer emerger los conocimientos previos que poseen los estudiantes, incluyendo el conocimiento erróneo y las teorías ingenuas, los desempeños de investigación guiada que facilitan la construcción del nuevo conocimiento y, la conformación de comunidades de pensamiento entre los estudiantes, para acrecentar las oportunidades de aprendizaje, y los andamiajes grupales que dan cuenta de que el encuentro entre mentes anida siempre la potencialidad de pensar mejor.

b- Realimentación virtual: es aquella que se da través de las posibilidades que brindan ciertas plataformas en línea (por ejemplo Google Drive); a través de la construcción de portafolios que almacenan los desempeños de comprensión de los estudiantes. Su construcción progresiva, a lo largo del año, permite a los estudiantes recibir devoluciones permanentes, andamiajes y conversaciones en línea con los docentes que buscan siempre instalar una pregunta que sea motivadora del camino reflexivo del estudiante o comunidad de pensamiento en el caso de los desempeños grupales.

c- Matrices de evaluación: Pensar la evaluación como diagnóstico continuo amerita abandonar la cultura poética de la calificación para buscar otros medios para la valoración del aprendizaje como proceso y resultado de comprensión. Para ello, se construyeron matrices (también conocidas como rúbricas) para cada desempeño de síntesis que son actividades complejas que desafían cognitivamente al estudiante pidiéndole que piense con el conocimiento de manera creativa, lo relacione, integre, aplique y transfiera a nuevas situaciones. Estas matrices son dadas a los estudiantes con antelación a la presentación de cada desempeño, junto al conjunto de contenidos a

ser evaluados en cada instancia. Las mismas, permiten realimentar a cada estudiante a posteriori de cada desempeño de síntesis realizado y lo ayudan a pensar mejor. Esta instancia garantiza un proceso de evaluación diagnóstica continua que se complementa con momentos de autoevaluación que remiten a procesos metacognitivos; de co-evaluación además de la heteroevaluación de los aprendizajes llevada adelante por los profesores, para finalizar acordando una calificación final con cada estudiante a partir del uso de dicha matriz.

Recolección de datos de investigación y avances interpretativos

Los procesos de investigación-acción dieron lugar a diferentes instancias de recolección de datos cuya interpretación proporciona las posibilidades de aproximarnos a la construcción de un conocimiento didáctico para la educación superior, estos son:

- Entrevistas grabadas realizadas a los estudiantes en los momentos de realimentación, autoevaluación, co-evaluación posterior a la realización de los desempeños de síntesis.
- El uso de las matrices de evaluación utilizadas en los desempeños de síntesis y durante los momentos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación.
- La recolección de reflexiones de los estudiantes, a posteriori de la finalización de la materia, a partir de una narrativa escrita que los mismos elaboran a partir de preguntas que los desafían a pensar en la experiencia de enculturación vivida, en torno a sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, de monitoreo mental, de opinión y reflexión sobre lo vivenciado durante la cursada.

En relación al análisis de los datos, los decires de los estudiantes por escrito y los diálogos que se desprenden de las grabaciones en momentos de realimentación puntuales, han sido organizados en cuadros comparativos que retoman aportes de diferentes estudiantes junto a la construcción de categorías de análisis que apuntan a desarrollar aportes didácticos en torno a cómo los procesos de metacognición van produciendo la expansión de la comprensión. Las categorías se fueron desprendiendo de las recurrencias, regularidades y convergencias encontradas, así como también de las divergencias y expresiones significativas.

De esta manera fue posible sistematizar cualitativamente expresiones significativas de los estudiantes en torno a las siguientes categorías:

- Modos en que las matrices de evaluación propician autoconocimiento y procesos metacognitivos.
- Modos en que las matrices favorecen la expansión del nivel de comprensión.
- Cambios y mejoras en los procesos de estudio a partir del uso de matrices.

5. RESULTADOS

Dicho dispositivo didáctico permitió a los investigadores docentes conocer procesos y niveles de comprensión de los estudiantes como su expansión, así como también, reflexionar y ajustar (re-diseño) la configuración didáctica, es decir, la propuesta de enseñanza y los desempeños de comprensión presentados. Por otro lado, los procesos de realimentación en sus diferentes versiones, constituyen en sí mismos una oportunidad valiosa para los estudiantes en tanto pueden monitorear, autoevaluar y co-evaluar sus procesos y construcciones.

5.1 Modos en que las matrices de evaluación propician autoconocimiento y procesos metacognitivos

Durante los momentos de realimentación y uso de matrices los estudiantes expresan haber construido paulatinamente más confianza y adquirir conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje.

La categoría confianza, es expresada en dos sentidos. Por un lado, el uso de matrices o rúbricas permiten conocer de antemano cuáles son los criterios y escala de evaluación y de

calificación validados por los docentes, disminuyendo al hacerlos públicos, la arbitrariedad de los procesos de heteroevaluación y de calificación al no hacerlos explícitos con antelación. En palabras de los estudiantes: “al momento de rendir es todo un gran campo de incertidumbre”; “gran parte del nerviosismo que noto en mí y en mis compañeros al momento de rendir es por no saber cómo nos van a evaluar”. Comenzar a usar las matrices permitió a los estudiantes disminuir paulatinamente lo que llaman campo de incertidumbre, “la utilización de la matriz me resultó al comienzo algo confuso porque no entendía bien cómo utilizarla. Cuando comprendí su uso, me ayudó a ver de qué manera estudiar. Porque el saber cómo y qué van a evaluar, me ayudó a posicionarme de otra manera a la hora de hacer el examen”.

Los estudiantes en reiteradas oportunidades manifiestan no haber utilizado con anterioridad rúbricas o matrices, o haberlas utilizado sin instancia de co-evaluación genuina; igualmente quienes estaban a cargo de la calificación eran los profesores y las devoluciones consistían en decir lo que había faltado agregar, y/o cuáles eran las respuestas correctas. En contraposición, la evaluación y calificación que surge tanto de la explicitación de criterios como de la co-evaluación y calificación promueve otro modo de confianza en los estudiantes disminuyendo la incertidumbre y democratizando los modos de validar los resultados: “Los criterios de evaluación claros y públicos son la justificación que está detrás de toda calificación, y que no en todas las materias esos criterios son explícitos, o más allá de su explicitación, simplemente se coloca un número sin saber cuál es la razón de ese número”. Este modo de calificar trae consecuencias en la autoestima y en la confianza de los estudiantes, así como favorece instancias para trabajar conjuntamente sobre el error para hacerlo constructivo, propiciando la contrastación entre los conceptos disciplinares que se enseñan y las teorías ingenuas que los estudiantes poseen, propia del enfoque de enseñanza desde el modelo de enculturación.

Por otro lado, la confianza también se expresa en torno al autoconocimiento sobre el error, no como evidencia de una incapacidad sino como error constructivo. Algunos estudiantes expresan: “con el error [constructivo] uno puede trabajar más y mejor enfocado, en cambio creemos que si erramos entonces no servimos”. En estos decires encontramos una distinción entre dos tipos de errores, el primero es un error que llamamos “constructivo” y que es explicitado por los docentes a los estudiantes como parte de los acercamientos para favorecer la construcción de confianza. Pero existe otro error, que es aquel que hace sentir que “si erramos no servimos”, sería en este caso el error como falencia identitaria fija.

Las instancias que garantizan un tiempo genuino para la co-evaluación, es decir entre todos, favorecieron una realimentación que permite a los estudiantes posicionarse desde el error constructivo; los errores ya no son evidencia de una identidad fija incapaz, sino que son acercamientos progresivos en la medida en que se puede tomar conciencia de qué niveles de comprensión están alcanzando a través de procesos metacognitivos mediados por el docente. Al dar cuenta de estos procesos metacognitivos los estudiantes expresan: “[El] uso de la matriz de evaluación ha favorecido conocer el estado actual de mi desempeño”, “Tener en cuenta la matriz de evaluación me ha favorecido, ya que al momento de autoevaluarme, esto me permitió medir mi propio nivel de desempeño teniendo en cuenta ciertos criterios específicos sobre un tema en particular”. No obstante, en relación a qué procesos se ponen en juego durante esa actividad de monitoreo mental, se han recogido decires tales como: “ precisar más en lo metacognitivo diría que me ayuda a ponerme en sintonía con la materia y a ordenarla mentalmente. Podría decir que una matriz es “el sueño del mapa mental”. La metáfora utilizada aquí “el sueño del mapa mental”, coloca a los procesos de metacognición -a través del uso de matrices y posterior encuentro de co-evaluación entre profesores y estudiantes- como la expresión más alta de actividad metacognitiva en relación al uso y a la organización de los conceptos en mapas mentales que pudieron construir durante la cursada.

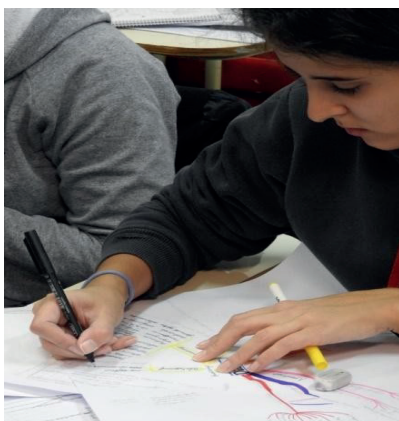


Ilustración 1: Estudiantes construyendo mapas mentales

5.2 Modos en que las matrices favorecen la expansión del nivel de comprensión

Proporcionar realimentación significa ofrecer guías e informaciones a los estudiantes al momento de aprender con respecto al empleo de conceptos y uso de un lenguaje propio del pensamiento. El tiempo de devoluciones y las discusiones teóricas entre docentes y estudiantes, al momento de la autoevaluación, heteroevaluación y luego al avanzar hacia la co-evaluación, resultan momentos de mayor expansión de la comprensión lograda en menor cantidad de tiempo, en comparación con los tiempos de estudio utilizando prácticas repetitivas y memorísticas. De esta forma expresan: “una buena realimentación puede ser mucho más provechosa que días de estudio previos a un examen”.

Estos momentos incluyen a los estudiantes en un lugar activo y de co-responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje, en tanto que estos espacios/tiempos didácticos destinados a la realimentación son realizados con el uso de matrices: “pienso que las matrices me han ayudado a profundizar en los temas que quizás a veces no estaba tan segura y gracias a esto he logrado mejorar mi rendimiento”. Esto se da porque en tanto los criterios que se explicitan en las matrices y sus descriptores en niveles de desempeño, permite a los estudiantes monitorear sus procesos y por lo tanto realimentar una manera de seguir aprendiendo que apuesta a establecer relaciones y a tomar decisiones en torno a múltiples dimensiones: “las matrices de evaluaciones me han ayudado a aceptar que muchas veces estoy indecisa con respecto a qué debo prestarle más atención; realizaba los parciales sin tener en cuenta la ortografía, lo cual es importante para que el lector pueda comprender lo que quise expresar, también a que no solo debo “leer por leer”, sino comprender cada cosa que leo, no dejarlo en la nada sino que debo poder establecer relaciones” para poder avanzar en dicha comprensión”.

El pasaje de un tipo de demanda cognitiva, en la cual se exige al estudiante transcribir lo que otros han expresado reproduciendo pasivamente lo que está escrito en los libros, coloca al estudiante lector en una posición pasiva, y por ende, en el examen escrito en la posición de amanuense, es decir de aquel que copia lo que otros han escrito. Sin embargo, una de las tomas de conciencia que ha favorecido el uso de matrices y los procesos de realimentación descritos, es que para comprender cada cosa que se lee no basta con “leer por leer” si no que ésto implica esfuerzo para “establecer relaciones e integrar”. Así también lo expresa otro estudiante: “Durante mi proceso de estudio, con el fin de responder a las demandas cognitivas, fui estableciendo relaciones e integrando entre los diversos autores abordados, de manera que permanentemente me obligaba a pensar con el conocimiento y a replantearme ciertas teorías o aportes de autores, dándome cuenta que había

ciertos conceptos erróneos o que aún no había entendido en profundidad”

La expansión hacia niveles más altos o profundos de comprensión se aprecia a partir del paso de una posición pasiva del estudiante copista o transcriptor, al de estudiante activo que establece relaciones y produce integraciones desde los diferentes aportes teóricos para producir un texto de autoría: “El hecho de que en la cátedra se fomentara relacionar todos los conceptos y tópicos y que lo mismo se explicitara en las matrices de evaluación me ayudó a mejorar mi nivel de comprensión, ya que a medida que transcurrió el año noté cómo los conceptos que al principio estaban “encajonados” fueron tomando sentido al relacionarlos con los demás”.

5.3 Cambios y mejoras en los procesos de estudio a partir del uso de matrices

El trabajo con las matrices no solo garantiza procesos de metacognición durante los momentos de realimentación presenciales producidos en los espacios/tiempos didácticos destinados a la hetero-auto y co-evaluación luego de realizar desempeños de síntesis, sino que comienza para los estudiantes en las instancias de estudio domiciliario. Al escribir sus narrativas acerca de cómo fue ese proceso, se recogen múltiples expresiones que dan cuenta de los cambios y mejoras en las modalidades de estudio: “Al estar explicitados [los criterios y niveles] en las matrices, el modo de estudiar era distinto ya que me planteaba como meta no solo el hecho de comprender la bibliografía, sino que también el de poder hallar una conexión entre los diferentes conceptos”. Los decires apuntan tanto al modo o demanda cognitiva que incluyen procesos psicológicos superiores del pensamiento, como a un cambio de posición en relación a la lectura como parte de la instancia de estudio: “Me ha ayudado a poder generar relaciones entre conceptos o entre materias, ya que al momento de terminar la lectura de un texto, necesitaba tomarme un tiempo para anotar los conceptos más importantes o que habían quedado dando vueltas en mi cabeza y, a veces, las conexiones se generaban solas, otras veces debía buscarlas, porque sabía que lo que importaba de mis desempeños era que pudiese entretrejer redes conceptuales”.

Desde otros decires se nota que los modos de estudio anteriores al uso de matrices consistían en posicionamientos lectores amanuenses, es decir leer para extraer lo principal y luego hacer un esfuerzo retentivo de todo lo que otros habían escrito: “A la hora de estudiar siempre mantuve la misma estrategia. Tener todo el material leído y marcado, escribir en hojas aparte lo más importante y estudiar lo que leía, fue mi estrategia”. Muchos al leer por primera vez una matriz, sus criterios y descriptores por niveles, no pudieron considerarlos en cuenta para cambiar la estrategia de estudio. No obstante, pudieron realizarlo luego de la primera instancia de realimentación presencial y aprovecharla para el desempeño en los llamados “exámenes recuperatorios” y/o en los siguientes desempeños de síntesis usando matrices: “no lo tuve en cuenta [refiriéndose a las matrices], no supe manejar los tiempos de estudio y me pasé los días previos al parcial leyendo desafortadamente, para poder llegar a tiempo con todo el material”. Otros expresan ese cambio de un desempeño a otro: “en el segundo parcial leí la matriz con anterioridad y tuve en cuenta los criterios establecidos en ella, tales como el nivel de desarrollo teórico relacionándolo con la realidad [los casos de la práctica] y desarrollé el parcial teniendo en cuenta los desempeños que como estudiante debo alcanzar”.

Otros dan cuenta de la incorporación paulatina de diferentes modos de estudio que no se limitan a la transcripción, sino que avanzan hacia otros modos que permiten el diálogo con el texto, y a pensar con los conceptos que propone el autor: “Al momento de estudiar tuve en cuenta la matriz para mejorar la estrategia de estudio. Como por ejemplo pude relacionar los conceptos de la materia y realizar un mapa conceptual de los mismos. Esto me permitió mejorar el desempeño y el nivel de comprensión alcanzado”. La incorporación de otros dispositivos, de “otras maneras de organización” permiten no solo transcribir o resumir lo que los textos expresan sino modos de organizar los

conceptos que promueven pensar con el conocimiento. Esto se denota en múltiples decires que expresan el uso de mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos junto al intento de establecer relaciones dialógicas con los casos de la práctica propuestos con antelación, para los desempeños de síntesis.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Todo el proceso descrito surge de un proceso mucho más amplio que hace que el desarrollo de la enseñanza se sostenga en el principio de evaluación diagnóstica continua del Marco de Enseñanza para la Comprensión de la Universidad de Harvard. Los escenarios creados para la enseñanza y el aprendizaje, espacios/tiempos didácticos destinados a la realimentación a partir de desempeños y el uso de matrices, es parte de un proceso de realimentación permanente como parte del dispositivo descrito en la metodología -presencial, virtual- y como parte del enfoque de enseñanza asumido que denominamos, modelo de aulas enculturadas.

Los estudiantes perciben que durante la realimentación presencial en momentos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación se dan altos niveles de demanda cognitiva, que favorecen procesos de metacognición y comprensión profunda, ya que estos momentos incluyen tanto la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes; se dedican espacios/tiempos áulicos para poner en diálogo las teorías y los conceptos enseñados con las teorías ingenuas o los errores constructivos de los estudiantes; son instancias en que se da también la explicación didáctica y la modelización, se explican relaciones, se indagan relaciones erróneas mediante la pregunta socrática, se favorece la comparación, las integraciones, las diferenciaciones, la indagación y la exploración y el descubrimiento, entre otros procesos psicológicos superiores. Se postergan o dejan en latencia respuestas correctas, y/o se brindan otras en el momento oportuno, es decir, luego de haber dado lugar a que los estudiantes piensen con el conocimiento a través del uso de narrativas, metáforas y sinonimias, se propician relaciones con las prácticas de enseñanza.

En la búsqueda de la buena enseñanza, lo digno de ser enseñado en el aula universitaria son aquellos conceptos y grandes generalizaciones sobre los cuales se logra una comprensión profunda, para ello la planificación y puesta en marcha de genuinos momentos de co-evaluación y el uso de matrices, son instancias necesarias para democratizar los procesos de calificación de los estudiantes que exige el sistema educativo, al tiempo que se busca fortalecer la autovalía y confianza en las propias posibilidades de aprender de los mismos.

A esta contribución, es posible agregar que el aula universitaria que busca construir configuraciones de buena enseñanza, tiene que tomar en cuenta que no solo es posible enseñar los contenidos de la asignatura sino también hay que centrar los esfuerzos en los procesos de estudio de los estudiantes, que se dan más allá del aula pero con los cuales debemos sentirnos comprometidos, en tanto que, según nuestras aproximaciones parciales, las instancias de realimentación diversas como el uso de matrices de evaluación favorecen cambios en dichas prácticas y hábitos que muchas veces los estudiantes repiten sin saber si realmente los ayudan o les llevan a repetir errores; Es importante que busquen los estudiantes tomen conciencia del valor de la comprensión y el buen pensamiento y del esfuerzo que esto implica. El aprendizaje comprensivo supone el paso de un modo de lectura amanuense – transcribiendo lo que otros han escrito- a un modo de lectura que dialoga con el texto, es decir, que busca pensar con el conocimiento, establecer relaciones y avanzar hacia la comprensión profunda a través de la incorporación de organizadores que propicien una retentiva comprensiva, tales como mapas mentales, mapas

conceptuales, usos de metáforas en las narrativas, infografías, mapas y cuadros comparativos, entre otros.

Consideramos que estos modos de enseñanza y de evaluación diagnóstica continua en el aula universitaria, exige un gran esfuerzo; y que se apuesta a favorecer la construcción del conocimiento y la comprensión, a través de un mayor conocimiento del estudiante y de sus potencialidades. Continuaremos indagando cómo se dan las negociaciones de significados en momentos presenciales o virtuales de co-evaluación en el aula enculturada con la intención de contribuir a una caracterización cada vez más profunda de configuraciones de buena enseñanza.

AGRADECIMIENTOS

Este equipo de investigación agradece principalmente a los estudiantes de las cohortes 2016/17 de los profesados universitarios de Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Inglesa de las cátedras de Didáctica general y Currículum y Teorías del aprendizaje de la UNVM, por su compromiso y entusiasmo, tanto en relación a sus propios aprendizajes a partir del enfoque de enseñanza de estas cátedras, como con los procesos de investigación-acción de los que aceptaron formar parte. A los colegas miembros de GIDED, por sus lecturas y aportes críticos que enriquecen y proyectan la labor investigativa. Un agradecimiento sostenido a la UNVM por el subsidio a esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.

Perkins, D (1997) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.

Stone Wiske (1998) La enseñanza para la comprensión. Vinculaciones entre la investigación y la práctica. Bs. As. Paidós.

No sólo en el Aula se enseña: la dimensión institucional de la formación de enfermeros

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

**Erica Delorenzi¹
Virginia Jalley²**

¹ Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina
erica.delorenzi@hospitalitaliano.org.ar

² Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

En el marco de las tendencias de masificación de la educación superior y de mayor inclusión en el ingreso de franjas poblacionales de posición social en desventaja, resulta relevante analizar a través de qué estrategias institucionales se acompañan y fortalecen los itinerarios académicos de los estudiantes de enfermería. Tomaremos el caso particular de la carrera de Licenciatura en Enfermería de un Instituto Universitario de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires.

El presente trabajo tiene como objetivo describir las estrategias institucionales y pedagógicas que se llevan adelante en dicha Institución y analizar su contribución en el fortalecimiento de esos itinerarios.

Para el logro de este objetivo se realizará una revisión y análisis de los documentos institucionales tales como reglamentos, organigrama, plan de estudios de la carrera, programas de asignaturas y cronogramas, también se analizarán los registros de reuniones de trabajo, a la vez que se

realizarán entrevistas semiestructuradas a los referentes a cargo de iniciativas de la institución, que permitan comprender el papel central que juega la institución (a través de y más allá de la actividad académica formal) y la enseñanza como condicionantes de la permanencia, logros académicos y graduación de los estudiantes.

Si bien el caso que se presenta trata de un Instituto Universitario de gestión privada, un análisis preliminar de la composición de la matrícula y de la situación particular de la carrera a nivel nacional (declarada de interés prioritario) permite adecuar esta hipótesis a este caso.

Este desarrollo permitirá conocer las estrategias institucionales puestas en juego y su aporte a los itinerarios académicos de la formación de enfermero/as en esta Institución. A la vez consideramos que podría constituir una referencia para otras instituciones de matrícula y condiciones comparables.

Palabras clave: Intervención_Institucional, Itinerarios_Académicos, Formación_en_Enfermería.

1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados de 2016, y en el marco de la autoevaluación iniciada como parte del proceso de acreditación en funcionamiento de la carrera de Licenciatura en Enfermería a presentar ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CoNEAU), se analizaron, diseñaron e implementaron diversas estrategias, que definimos como *institucionales*, tendientes a la mejora, de la propuesta de enseñanza y de los itinerarios formativos, de dicha carrera del Instituto Universitario del Hospital Italiano (IUI).

Al decir *estrategias institucionales*, las entendemos como estrategias integrales que permiten mejores logros que las estrategias aisladas, centradas exclusivamente en las dificultades de los alumnos o en la actividad docente. Estas últimas, pueden presentar impactos limitados respecto de su capacidad de intervención. Las estrategias institucionales a las que hacemos referencia son implementadas principalmente desde los Departamentos de Educación y de Alumnos del Instituto Universitario.

El concepto de itinerario, alude a un vivencia flexible, que se va construyendo entre las opciones que ofrece el contexto y aquellas que cada sujeto va tomando, hilando o incluso se va dando a sí misma, más allá de lo ofrecido. Así lo define Cols (2008): *“Trayectorias de formación que, a su vez, se engarzan con otras trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural. (...) Ahora bien, ese recorrido se lleva a cabo en el marco de una institución formadora y de un currículum que, en tanto proyecto, anticipa un sentido y define un trayecto deseado.”*

Acerca de la relación entre la enseñanza y el fortalecimiento de los itinerarios estudiantiles, Ana María Ezcurra (2011) dice *“se realza el rol crítico de las instituciones, y en particular de la enseñanza, como un condicionante primario –de las dificultades académicas y de deserción–. Un papel crecientemente recalcado a nivel internacional, y que se funda en evidencias de investigación: que tiene como objeto de análisis ciertas mejoras de la enseñanza, y prueba sus impactos favorables y categóricos en los alumnos –en el desempeño y la persistencia; y básicamente, en sectores desfavorecidos–.”* Tomamos esta referencia como sustento para destacar que consideramos que la enseñanza desempeña un papel significativo en los itinerarios de formación, y que por ello analizarla y plantear mejoras será requisito para la obtención de logros académicos y graduación, en este caso en la educación de la/os enfermera/os. En términos además, de superar lo que la autora menciona como *“inclusión- excluyente”*, (Ezcurra, 2014), esto que que una tendencia de masificación de la educación superior supuestamente democratizadora por incluir a sectores más vulnerables encierra el riesgo de dejar librados a los estudiantes a la supervivencia en el sistema, lo que sería contraproducente. Proceso que, consideramos, puede redireccionarse a partir de lo que analizamos en este trabajo.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Como manifiestan documentos internacionales (O.P.S. 2015), el rol de la enfermería es crucial en la atención y cuidado de la salud, y es un recurso humano actualmente escaso. La formación de calidad y correspondiente graduación de enfermera/os pareciera una meta fundamental de cualquier institución que incluya esta carrera en su oferta formativa.

El informe del Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud, publicado por el Ministerio de Salud de la Nación de Argentina (2015), menciona que *“La cantidad de inscriptos de las*

carreras de enfermería del sistema universitario se ha incrementado (...) Entre 2007 y 2013, el número de ingresantes aumentó en un 70%. Esto da cuenta del proceso de profesionalización de los trabajadores de la enfermería, que comenzaron a volcarse hacia la formación de nivel universitario. No obstante, se evidencia un decrecimiento en los egresados en los últimos dos años considerados.” Así, este mismo informe muestra que para el año 2013 se registraron en Argentina 19344 nuevos inscriptos a carreras de enfermería de nivel universitario y 6559 graduados.

Estos datos grafican que la graduación, como paso privilegiado que corona el proceso y ofrece la certificación para definirse como profesional, no se presenta como un destino asegurado. En el camino hacia lograrlo podrían presentarse variadas circunstancias que obstaculicen la llegada a ese momento.

El problema que aborda este trabajo es este mismo, *cómo se puede favorecer desde la institución que ese camino sea continuo, comprometido y llegue a su meta*. Dado que la graduación no se presenta como un destino asegurado, resulta relevante analizar *qué posibles variables institucionales confluyen en el fortalecimiento de los itinerarios formativos* y cómo potenciarlas para acompañar esos procesos.

En el caso particular de la carrera de Licenciatura en Enfermería, se trata de una oferta que se ofrece en dos tramos, uno de los cuales (el superior) porta mayor jerarquía por tratarse de un título de grado (el otro, de pregrado, refiere al nivel de tecnicatura superior), con competencias profesionales más complejas, y es el tramo que la institución anhela que se curse y apruebe y, por ello, es a lo que se incentiva a los estudiantes.

A partir de información obtenida en entrevistas con sus autoridades, podemos decir acerca de la matrícula de esa carrera, a nivel formativo, que la mayoría de sus estudiantes traen itinerarios iniciados. Es decir, no empiezan su camino el día que ingresan a la universidad, sino que participaron de diferentes experiencias de formación previa (han estudiado otras carreras, ya sea de enfermería en otros niveles u otras instituciones, otros cursos relacionados al cuidado o a la ciencia de la salud, estudios formales o no formales, los han culminado o abandonado en algún punto, han encontrado obstáculos, han aprendido a superarlos. Estas experiencias pueden ser más cercanas o más lejanas en el tiempo. A nivel personal, cada estudiante tiene una configuración familiar diferente, que impacta de manera también distinta sobre su itinerario académico, ya sea si sus padres o familiares lo sostienen económicamente o si ellos mismos son el sostén económico del hogar. También es diferente la actividad laboral que realizan (quienes se encuentran incluidos en el mercado laboral), las horas que trabajan, las tareas que desempeñan. Combinar el estudio con el trabajo es otro indicador valioso para comprender los itinerarios académicos.

Finalmente, cada estudiante establece distintos modos de vincularse con la institución en la que ingresa, vendrán solo a cursar, o tendrán participación en la vida institucional, todo lo cual generará experiencias de aprendizaje diversificadas, itinerarios formativos diferentes, caracterizados por sus logros y fracasos académicos, abandonos definitivos o temporales, reingresos, los retrasos en la graduación y finalmente la graduación, tal como ya mencionamos *no como un destino asegurado*.

3. OBJETIVO GENERAL

El presente trabajo tiene como objetivo describir las estrategias institucionales y pedagógicas que se llevan adelante en dicha Institución y analizar su posible contribución en el acompañamiento y fortalecimiento de los itinerarios académicos de los estudiantes de enfermería.

4. METODOLOGÍA

Para el logro de estos objetivos, y en el marco del ya mencionado proceso de autoevaluación para la acreditación en funcionamiento de la carrera de Licenciatura en Enfermería del IUHI, se analizaron documentos institucionales de diversas características, se participó y sistematizó el trabajo de reuniones de equipo de rediseño de la propuesta académica, se realizaron consultas a actores clave de la carrera y la institución, y se analizó información proveniente de alumnos de la carrera.

Las estrategias institucionales identificadas en relación con el acompañamiento de la carrera son coordinadas por los *Departamentos de Educación y de Alumnos*.

El Departamento de Educación, a su vez, se organiza en cuatro áreas: Desarrollo Curricular, Formación Docente, Autoevaluación y Desarrollo y Educación y Tecnologías. Consideraremos para este trabajo el aporte de las tres primeras.

Desde el área de *Desarrollo curricular* se implementan intervenciones en dos líneas de trabajo: a) diseño, análisis y revisión de planes de estudio y programas académicos, y acompañamiento a equipos docentes en discusiones en el marco de esos procesos, b) coordinación de presentaciones para la acreditación externa de la calidad de las carreras.

Ambas tareas se llevaron adelante con la carrera de Licenciatura en Enfermería desde 2016 (revisar el perfil del egresado, el plan de estudios- sus fortalezas y plan de mejoras-, las estrategias de enseñanza, la formación de profesores, etc.), a partir de reuniones sucesivas reuniones con la dirección de la carrera y las coordinadoras de año.

Desde el Área de *Formación Docente*, se trabaja en *“acompañar el desarrollo de un cuerpo docente proclive a analizar sus propias prácticas educativas así como también en explorar nuevos enfoques y metodologías (...) para que los programas educativos del IUHI se destaquen por ser **propuestas de aprendizaje reflexivo, donde teoría y práctica sean una unidad y se aproveche el error como una clara oportunidad educativa, donde la pregunta, la duda y la resolución de problemas sean lo habitual en los encuentros entre profesores y estudiantes**”*, entendiendo que las mejoras en la enseñanza, tal como afirma Ezcurra, impactan positivamente sobre el desempeño académico. Se diseñan e implementan diversas propuestas enfocadas en la formación de profesores reflexivos, situados en la especificidad de las ciencias de la salud, que tienen en su mayoría experiencia docente que, aun sin contar con una formación sistemática, es reconocida como punto de partida del proceso de profesionalización pedagógica. La oferta formativa, dirigida específicamente a quienes ejercen la docencia en la institución educativa y en la institución asistencial de referencia, se conforma por actividades de formación inicial (50 horas), actividades de actualización y profundización, y formación especializada (especializaciones y maestría).

Desde el Área de *Autoevaluación y Desarrollo*, se implementa la autoevaluación en tanto *“proceso que permite recopilar, sistematizar, analizar y valorar información útil y descriptiva sobre el desarrollo y resultados de aspectos centrales del funcionamiento y estructura ((de la institución)). Es una **oportunidad** de generar conocimiento sobre el estado de avance, fortalezas y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza. Tal sistema implica un proceso de diálogo de carácter cíclico, organizado y conducido por sus propios integrantes, tendiente a favorecer el compromiso de todos los participantes.”* Entonces, en la convocatoria al diálogo, es que este espacio puede constituirse como un **lugar de escucha** de las percepciones que los alumnos y docentes van construyendo. Podemos considerar este proceso como un elemento más en la **formación de profesionales licenciados en Enfermería**, en la medida que para que alguien pueda escuchar (el docente, la

institución), el otro tiene que producir algo (el mismo docente, los alumnos), y eso conlleva también un aprendizaje.

Esta área implementa, entre otros dispositivos, una toma de encuestas con preguntas estructuradas con escala de Likert (1 al 10), preguntas dicotómicas (SI/NO) y preguntas abiertas, un espacio para desarrollar una respuesta en la que alumnos y profesores despliegan con mayor libertad sus percepciones, sus experiencias, y aspectos no considerados. Es un momento para **ser escuchados doblemente**: porque responden las preguntas que la Institución se ha formulado y porque introducen los temas que ellos mismos se han formulado.

Los instrumentos para relevar información resultan de un trabajo colaborativo en reuniones y consultas sucesivas, entre integrantes del Área, profesores de la carrera y no docentes, y los propios alumnos.

Por su parte, el *Departamento de Alumnos* “*tiene como objetivo principal acompañar a los estudiantes en todos los aspectos que hacen a la vida universitaria. Buscamos ser generadores de proyectos y acompañar las propuestas que surjan desde los intereses de los estudiantes, integrando iniciativas entre diferentes áreas y Departamentos del Instituto.*” Las acciones de este Departamento se constituyen en una política clave para fortalecer los itinerarios académicos si entendemos que tienden a lograr una mayor integración de toda la comunidad educativa mediante la promoción de la participación y compromiso de los estudiantes con iniciativas vinculadas al “*desarrollo de actividades deportivas, culturales, artísticas y solidarias.*” Estas instancias parten del sondeo de sus propias inquietudes. Es por esto, que este *departamento de reciente generación puede constituirse como un espacio de expresión de intereses y potencialidades, de creación de vínculos con toda la comunidad, en síntesis de fortalecimiento.*

Otros objetivos cruciales del Departamento de Alumnos refieren a: “*Ofrecer un sistema de apoyo a los estudiantes desde su ingreso, facilitando la inclusión en la vida universitaria y ofreciendo tutorías (mentores) según sus necesidades*” y “*Gestionar una oferta de becas (de distinta naturaleza) para quienes tengan dificultades familiares, económicas o pedagógicas que interfieran en la continuidad de sus estudios y faciliten el acceso a la educación superior.*”

5. RESULTADOS

Consideramos como resultados el análisis logrado a partir de la implementación de las estrategias institucionales generadas en cada área descrita. Avanzar sobre las posibles articulaciones en el apartado de conclusiones.

5.1. Resultados obtenidos a partir de tomar a la propia institución como objeto de análisis.

Desarrollo Curricular:

Tras el análisis del Plan de estudios y el trayecto formativo propuesto, algunas de las **fortalezas** que se observaron fueron:

- Una estrecha **conexión entre teoría y práctica** que estructuraba el plan de estudios, reflejada en la gran cantidad de horas que los estudiantes realizaban prácticas de diversa naturaleza (de gabinete, simuladas y de campo).
- El **acercamiento temprano a estas prácticas**, planificadas desde el primer cuatrimestre de la cursada.
- La existencia de **espacios de reflexión** antes, durante y después del acercamiento al campo, en búsqueda de constituir estos espacios como momentos de práctica reflexiva.

- El uso del **gabinete de enfermería y simuladores**, como paso previo al trabajo de campo directo, aunque esto también se constituyó en una oportunidad de mejora.

Como **oportunidades de mejora** se identificaron:

- La selección y secuenciación de contenidos. Si bien la **selección** está inicialmente definida por los estándares, se realizó una comparación entre estos, el plan vigente y el nuevo perfil del egresado, para adecuar en algunos casos y reestructurar en otros. Así, se sumaron asignaturas tales como Ciencias Humanas, que incluye contenidos de antropología, filosofía, sociología y ética en forma integrada (algunos novedosos y otros ya se venían trabajando. Respecto de la **secuenciación de los contenidos**, si bien el plan vigente poseía una lógica que acercaba a los estudiantes a escenarios de progresiva complejidad, iniciando con el acercamiento a sujetos sanos y terminando con la atención de pacientes críticos, se consideró agregar otro eje de secuenciación: el del acompañamiento del ciclo vital. Entendiendo que existen diversas posiciones respecto del inicio y fin del ciclo vital, se definió el inicio en el acompañamiento previo al nacimiento (en el marco la asignatura Enfermería Materno infantil), continuar con la niñez y luego la adultez y vejez.
- Las **estrategias de enseñanza**, pensadas desde la perspectiva de lo que puede definirse en el plan de estudios. Se consideró que el acercamiento temprano a las prácticas podía resultar un salto para el que el alumno **no tenía todavía suficientes herramientas**. Se planteó entonces una problemática de difícil resolución: prácticas reflexivas tempranas como estrategia para evitar la dicotomía entre “teoría” y “práctica”, con definición clara de objetivos de aprendizaje y tareas específicas para acercarse al campo, considerando que en un contexto de autonomía creciente (primer año, menor nivel de autonomía). Se instituyeron entonces, entre otras, los “**Talleres de Casos**”, que se incorporan a todas las asignaturas que cuentan con un campo práctico, como otro paso previo al campo. En ellos los estudiantes se anticipan mediante el análisis y resolución de Casos (ya sean diseñados con fines pedagógicos o seleccionados de la práctica cotidiana con ese mismo fin).
- La revisión de las **Prácticas Pre Profesionales**, constituidas ahora en una condición previa obligatoria para la graduación.

Autoevaluación y Desarrollo:

Desde el área se lograron relevar las percepciones que construyen alumnos y docentes de la carrera sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y aunque los resultados analizados en detalle serán motivo de otro trabajo, es relevante anticipar aquí que coinciden en un muy alto porcentaje tanto alumnos y docentes en que los contenidos anticipan la futura práctica profesional, las actividades prácticas se articulan con los contenidos teóricos, resultan adecuadas o muy adecuadas las condiciones para el aprendizaje en los campos prácticos, y las actividades desarrolladas para los aprendizajes son significativas. Es relevante también conocer que los profesores tienen una alta participación en espacios de seguimiento y toma de decisiones a través de reuniones periódicas con las coordinadoras y directora de carrera.

Formación Docente:

En este punto vale destacar la inclusión de docentes de la Licenciatura en Enfermería en las prioridades de las políticas institucionales de actualización y perfeccionamiento docente. Desde hace más de diez años el Instituto ofrece el Programa de Formación en Docencia Universitaria para profesionales de la salud (actualmente “Especialización en docencia universitaria para profesionales de la salud”), contando con profesores de la licenciatura en enfermería en todas sus cohortes.

Ofreciendo principalmente la posibilidad de formación pedagógica a quienes lo requieran (por reglamento los docentes deben acreditar al menos una formación de 50 horas de formación pedagógica), y abriendo la posibilidad al cuerpo académico de acceder a posgrados en especialidades disciplinares, maestrías y doctorados, en lo que el IUHI ya posee una oferta amplia y variada de programas formativos, evaluados y acreditados por la CONEAU. El objetivo a alcanzar es que todos los profesores se mantengan actualizados y participen de espacios para reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla.

Departamento de Alumnos:

Desde este espacio se ofrece participar de iniciativas particulares, actividades recreativas, intervenciones de compromiso social, entre otros. No se trata de actividades “para alumnos en riesgo”, sin embargo es cierto que puede tener mayor impacto en aquellos alumnos más vulnerables que otros al abandono de los estudios. En especial en estudiantes de 1° año de la universidad, momento crítico para la continuación de estudios. En este sentido retomamos algunas reflexiones que la investigadora Ana María Ezcurra (2011) viene formulando en el campo de la educación superior, *“La alta deserción implica una desigualdad social aguda y en alza. (...) Porque afecta sobre todo a esa población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior. (en algunos casos son la primera generación de estudiantes universitarios de su familia).* Primero, es el año en que los estudiantes deben aprender a ser estudiantes de la universidad, algunos con experiencias previas familiares y otros sin esa experiencia que les puede facilitar el camino: desde cómo hacer los trámites, cómo entablar diálogo con otros actores: administrativos, profesores, compañeros de estudio, organizar la tarea, planificar el estudio, re-aprender a leer y a escribir dentro de la disciplina elegida, introducirse en las lógicas de producción, legitimación y distribución del conocimiento dentro del campo disciplinar, controlar (monitorear) el propio aprendizaje, detectar las expectativas de los profesores ¿Qué espera del alumno el profesor?, superar en algunos casos el temor al fracaso, el sentido de inadecuación. Todos aprendizajes que quienes se gradúan han hecho, pero no han sido fáciles ni se dieron naturalmente. En este espacio, que como dijimos se inició recientemente, habrá mucho por hacer. Aún no identificamos resultados claros sobre la inclusión de los estudiantes de la carrera en análisis y por ello queda por cotejar la hipótesis de que será muy valioso el aporte en la permanencia, logro académico y graduación.

5.2. Puesta en diálogo de los resultados obtenidos en relación a otras experiencias.

Numerosos estudios afirman el rol de las Instituciones como factor determinante del desempeño académico y de la permanencia de los estudiantes. Esta afirmación subyace a todo el trabajo Institucional relevado en el presente artículo. Nos proponemos en este punto ampliar el alcance que este supuesto poniendo en diálogo específicamente los resultados obtenidos en la propia institución con lo relevado en otras instituciones. Tomaremos para ello un trabajo realizado por Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos publicado este mismo año (2017) en el que partiendo del mismo supuesto, analizaron *“las políticas que instrumentan cuatro universidades argentinas situadas en el conurbano bonaerense, para favorecer el acceso y permanencia durante el proceso de ingreso y en el primer año de los estudios de grado.”* Dicho trabajo presenta además coincidencias metodológicas, habiendo usado como fuentes documentos y entrevistas a actores clave de las instituciones. Detectaron y analizaron dichas estrategias en el contexto de las políticas de cada universidad y de las políticas públicas que impactan sobre el nivel superior del sistema educativo. Frente a los desafíos que presentan estas universidades, que debemos reconocer como propios,

tales como construir condiciones inclusivas para una población heterogénea, acompañar a los estudiantes en los desafíos académicos y formar profesionales reflexivos comprometidos con la sociedad, los autores concluyen que *“El relevamiento realizado en las cuatro universidades estudiadas indica que estas han llevado a cabo intentos por solucionar parte de esos dilemas a partir de la institucionalización de cursos de ingreso, la instrumentación de acciones de apoyo a los alumnos de los primeros años y, en algunos casos, la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza.”* En este sentido, se observa que las cuatro universidades que fueron objeto del relevamiento cuentan con estrategias diversificadas que intenta abordar la problemática desde diferentes aspectos. Algunas de ellas (tomadas del mismo trabajo) son:

Todas presentan algún mecanismo de ingreso (curso de *ingreso*, de *aprestamiento* o *preparación* universitaria) cuyos contenidos son tanto disciplinares (en áreas como lectura, escritura, matemática, pensamiento científico) como relacionados con la adecuación del ingresante a la vida universitaria. Estas estrategias pueden estar coordinadas además con otras, de apoyo durante ese período que incluso se extienden al interior de las carreras (docentes orientadores, tutorías y clases de apoyo). En otro sentido, también se establecen apoyos económicos a través de diferentes programas de becas. En línea con la mirada puesta en el aula como factor determinante (aunque no exclusivo) del fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, se observa en las universidades diferentes programas de mejora de la enseñanza, concretados en distintas propuestas de formación docente.

Finalmente, podemos establecer algunas vinculaciones entre las propuestas analizadas por Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos y las diseñadas por la institución que es objeto de estudio en el presente trabajo. Efectivamente, además de las coincidencias ya mencionadas en las estrategias diseñadas en ambos casos, podemos reconocer en sus bases a los trabajos de Vincent Tinto: *“...el abandono de los estudios es necesariamente reflejo de las acciones tanto de los estudiantes como de la institución (...) específicamente de la naturaleza del contexto social y académico de la universidad y de la manera en que los individuos, el cuerpo docente, las autoridades escolares y los estudiantes interactúan unos con otros sobre cuestiones de carácter académico y social.”* De esta forma, el papel del compromiso del estudiante, del rol docente, del acontecer en el aula, de las diferentes formas de organización curricular, ofrecen en estos trabajos un aporte a la construcción de una mirada más inclusiva respecto de las complejas realidades que atraviesan a la educación superior.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Vemos a lo largo de la descripción realizada en el presente trabajo y en los casos relevados por el equipo de Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos (2017), que se diseñan e implementan en estas Instituciones estrategias de diferente naturaleza. Así, y aunque todas ellas tiene como objetivo final el alcance de los logros académicos, la formación de profesionales reflexivos y recursos humanos de calidad para la disciplina, y la graduación de los estudiantes, podemos distinguir también algunas primeras orientaciones específicas.

Por un lado, podemos encontrar aquellas estrategias orientadas hacia asegurar la permanencia de los estudiantes, como es el caso de los dispositivos organizados por el departamento de alumnos del Instituto Universitario, las reuniones de seguimiento que realizan los docentes a lo largo de toda la formación (no exclusivamente en los primeros años, aunque estos se reconocen como determinantes de la permanencia) y el sistema de otorgamiento de becas, mucho de lo cual apunta a la construcción de comunidad académica.

En otro orden, encontramos aquellos dispositivos diseñados para la introducción de mejoras en la enseñanza como factor central. Aquí hallamos específicamente a las diversas acciones de Formación Docente, y los procesos de revisión curricular que intentan una mejor versión de los contenidos, su selección, organización y articulación, así como una cada vez mejor integración entre teoría y práctica.

A su vez, la construcción, implementación y análisis de las evaluaciones, que resultando de un proceso de construcción colectivo en cada paso, pueden constituirse como oportunidades para fortalecer aquellos puntos que resultan valiosos para la formación y percibidos como perfectibles. Particularmente, porque el trabajo posterior realizado a la luz de los resultados permitió identificar y trabajar sobre ello.

Finalmente, por lo analizado hasta el momento, vemos que se trata de dispositivos que tanto pueden centrarse en el estudiante, en la clase, en el ejercicio de la docencia, en la enseñanza o en el currículum y, cuando logran articularse estas diferentes estrategias se llega al abordaje más deseable, aquel en el que toda la institución se encuentra comprometida en el fortalecimiento de los itinerarios académicos de los estudiantes.

En futuros trabajos, este análisis podrá alcanzar una mayor profundidad para evaluar en qué medida y de qué manera se articulan esos diferentes dispositivos ¿cómo se enriquecen las diferentes áreas a partir del trabajo y los datos construidos dentro de la misma institución? Esperamos que lo logrado hasta aquí contribuya a pensar en otras instituciones qué estrategias institucionales se ponen en juego, cómo y hacia dónde esperan seguir desplegándolas.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todo el Departamento de Educación y al de Alumnos, mencionando especialmente a algunos de sus integrantes, actores clave que han colaborado en la construcción e implementación de estas estrategias y en la preparación del trabajo: Lic. Fabiana Reboiras, Dra. Laura Eder, Mag. Gisela Schwartzmann, Lic Silvia Carrió, Lic. Carolina Roni, Lic. Clara Facioni, Lucía Vazquez Tanoni y Mauro Fioramonti.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (1974) "Prefacio" a Lobrot, M. Pedagogía institucional, Buenos Aires: Humanitas
- Cols, Estela (2008) "La Formación Docente Inicial como Trayectoria". Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de desarrollo Profesional de Directores. INFoD.
- Ezcurra, Ana María (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Ezcurra (2014) La 'inclusión excluyente': más alumnos y más deserción Diario Perfil. Recuperado de <http://www.perfil.com/sociedad/la-inclusion-excluyente-mas-alumnos-y-mas-desercion-0615-0044.phtml>
- Feldman, Daniel (2005). Currículum e inclusión educativa.. En Krichesky, Marcelo (comp.), Adolescentes e inclusión educativa. Buenos Aires: Novedades Educativas/Fundación SES.
- Gorostiaga, J. M., Lastra, K. F., y Muiños de Britos, S. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. Páginas de la Educación, 10(1)
- Ministerio de Salud (2015). Los recursos humanos en salud en Argentina. Recuperado de: http://www.msal.gob.ar/observatorio/images/stories/documentos_fuerza_trabajo/RHuS_ARG_2015.pdf

Organización Panamericana de la Salud (2015). La OPS/OMS destaca la necesidad de formar más personal de enfermería en América Latina y el Caribe.

Recuperado de: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10947:2015-pahowho-highlights-need-train-more-nursing-personnel&Itemid=1926&lang=es

Tinto, Vincent (1993) "Reflexiones sobre el abandono en los estudios superiores" en Perfiles Educativos, N° 62 (55-63).

EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD MATEMÁTICA REALIZADA EN EL MARCO DE UNA JORNADA INTEGRADORA DE BIOSEGURIDAD EN UNA FACULTAD DE CIENCIAS BIOQUÍMICAS Y FARMACEUTICAS

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Haidar, Alejandra¹
Philippe, Valeria¹
Quiroga, Marisa¹
Teti, Claudia¹

1 Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
marisaquiroga1229@gmail.com

RESUMEN

La Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, antes de dar inicio al ciclo lectivo, brinda a los ingresantes un curso introductorio de carácter no obligatorio organizado en los siguientes módulos: Matemática, Física, Química, Biología y Comprensión Lectora. Este año se incorporó la realización de "jornadas integradoras" articulando distintas disciplinas. En una de ellas se propusieron actividades relacionando Matemática y Bioseguridad dada la importancia que estas temáticas tienen a lo largo del cursado de las distintas carreras que se dictan en la Facultad.

Como docentes involucradas en la enseñanza de la Matemática en el primer año de la Universidad en carreras cuyo objeto principal de estudio no es la Matemática, consideramos que esta disciplina es fruto de un proceso de construcción humana como respuesta a la tarea de resolver problemas y, como construcción humana, también es falible. Verla de esta forma, como un proceso y no como un producto elaborado y formal que hay que transmitir, es deter-

minante para entender la Matemática y para trabajarla en el aula.

Teniendo como referencia investigaciones realizadas por nuestro grupo de trabajo en el marco de distintos proyectos, concluimos que muchos de los estudiantes tienen una concepción estática, determinística y descontextualizada de la Matemática. Además se evidenciaron dificultades, entre otras, aquellas relacionadas con la comunicación, el lenguaje, la interpretación y la comprensión, que les impide responder correctamente a cuestiones formuladas de una forma distinta de la usual o tradicional.

Considerando que el acto comunicacional involucra dos partes, y con el propósito de mejorar las propuestas educativas, evaluamos la actividad matemática realizada en el marco de la jornada integradora desde el Enfoque Ontosemiótico de la cognición Matemática. En este trabajo presentamos los resultados referidos a una de las consignas que formó parte de dicha actividad.

Palabras clave: Matemática, Situación Problemática, Enfoque Ontosemiótico,

1. INTRODUCCIÓN

Como docentes involucradas en la enseñanza de la Matemática en el primer año de la Universidad en carreras cuyo objeto principal de estudio no es la Matemática, consideramos que esta disciplina es fruto de un proceso de construcción humana como respuesta a la tarea de resolver problemas y, como construcción humana, también es falible. Verla de esta forma, como un proceso y no como un producto elaborado y formal que hay que transmitir, es determinante para entender la Matemática y para trabajarla en el aula.

Teniendo como referencia investigaciones realizadas por nuestro grupo de trabajo en el marco de distintos proyectos, concluimos que muchos de los estudiantes tienen una concepción estática, determinística y descontextualizada de la Matemática. Además se evidenciaron dificultades, entre otras, aquellas relacionadas con la comunicación, el lenguaje, la interpretación y la comprensión, que les impide responder correctamente a cuestiones formuladas de una forma distinta de la usual o tradicional. Puntualmente buscamos que durante el recorrido de las asignaturas matemáticas resuelvan situaciones-problemas contextualizados vinculados a las ciencias experimentales relacionadas con las carreras dictadas en la Facultad.

Así, en este trabajo buscamos caracterizar de qué modo los estudiantes ingresantes están familiarizados con actividades presentadas a partir de situaciones- problemas, donde la dificultad no está dada por el objeto matemático en sí, sino por uso de esos objetos en distintos contextos intra o extra matemáticos, y a partir de los resultados diseñar e implementar talleres de resolución de problemas como parte del dictado de las materias.

Los fundamentos teóricos en que se basa este trabajo están dados por el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática (EOS).

En este enfoque se define como práctica matemática a cualquier acción, expresión o manifestación (lingüística o de otro tipo) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar la solución obtenida a otras personas, validar y generalizar esa solución a otros contextos. Para el EOS un objeto matemático es todo aquello que es indicado, señalado o nombrado cuando se hace, se comunica o se aprende Matemática.

Para esta perspectiva la cuestión del significado de los objetos matemáticos se define como el sistema de prácticas operativas y discursivas para resolver un cierto tipo de problemas y es de índole ontológica y epistemológica, puesto que se centra tanto en la naturaleza como en el origen de dichos objetos (Godino, Batanero y Font, 2008).

Para analizar las prácticas, el EOS ha introducido la noción de configuración ontosemiótica, en la que se clasifican los diversos tipos de objetos según su naturaleza y función. Los objetos primarios, según este enfoque, están constituidos por: situaciones-problemas, lenguaje, definiciones, procedimientos, proposiciones y argumentos. Las situaciones-problemas son el origen y motivación de la actividad, el lenguaje actúa como soporte para representar a las restantes entidades y sirve de instrumento para la acción, los argumentos justifican los procedimientos y las proposiciones que, junto con las definiciones, resuelven las situaciones-problemas. Estos objetos pueden ser considerados desde distintas miradas: ostensivos (explícitos) o no ostensivos; extensivos o intensivos; personales o institucionales; significantes o significados (antecedentes o consecuentes de una función semiótica); unitarios (objetos considerados globalmente como un todo) y sistémicos (considerados como sistemas formados por componentes estructurados).

El aprendizaje supone la apropiación por parte del estudiante de los significados validados en el seno de una institución. Plantearlo así pone como eje principal al proceso mediante el cual un sujeto crea un significado vinculando una expresión con un contenido a través de una función semiótica. Así, los objetos se vinculan a través de las funciones semióticas construidas entre ellos, pudiendo ejercer el rol de antecedente o de consecuente.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En nuestra propuesta didáctica para el desarrollo de las asignaturas suponemos que las principales dificultades se presentarán en la apropiación de los nuevos conceptos. En los diseños curriculares del nivel medio de la provincia de Santa Fe se menciona explícitamente, dentro de las metodologías, el trabajo con situaciones problemáticas, por eso, bajo el supuesto de que el estudiante está preparado para ello, lo empleamos en el desarrollo de las clases esperando que resuelvan situaciones contextualizadas en las ciencias experimentales vinculadas a las carreras de la facultad. En nuestra experiencia observamos que con frecuencia se presentan obstáculos en el desarrollo de estas actividades dado que, en general, los estudiantes no están familiarizados con esta dinámica de trabajo, ya que habitualmente la actividad de resolución de problemas no es objeto directo de enseñanza.

La Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, cada año antes de dar inicio al ciclo lectivo, brinda a los ingresantes un curso introductorio de carácter no obligatorio organizado en los siguientes módulos: Matemática, Física, Química, Biología y Comprensión Lectora. Este año se incorporó la realización de "Jornadas Integradoras" articulando distintas disciplinas. Se desarrolló una charla sobre Bioseguridad a cargo de un especialista en estos temas, y se propusieron actividades relacionando Matemática y Bioseguridad dada la importancia que estas temáticas tienen a lo largo del cursado de las distintas carreras que se dictan en la Facultad.

3. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar la familiarización de los estudiantes ingresantes en el trabajo con situaciones problemáticas que involucren a la Matemática en distintos contextos, analizando y evaluando, en el marco del enfoque ontosemiótico (EOS), las respuestas de los estudiantes a la actividad interdisciplinaria propuesta

4. METODOLOGÍA

El trabajo realizado es de tipo cualitativo, ya que la intencionalidad se centra en la explicación de la problemática planteada. La metodología elegida es de tipo::

- Exploratoria, debido a que se pretende investigar acerca de la significación de los objetos matemáticos en diversos contextos por parte de ingresantes universitarios.
- Descriptiva, dado que se intenta caracterizar los rasgos fundamentales del proceso de familiarización con la metodología mencionada.
- Hermenéutica, puesto que se realiza un análisis sobre las interpretaciones que hacen los estudiantes.

Se diseñó y construyó un instrumento ad-hoc, para relevar datos relativos a las prácticas que realizan los estudiantes en la lectura o en la formulación de expresiones analíticas contextualizadas en una situación sobre la temática de bioseguridad. El mismo es una versión piloto, para la cual se tuvieron en cuenta, inicialmente, distintas prácticas asociadas a la resolución de situaciones problemáticas. Posteriormente a la administración de la versión piloto, constatadas las prácticas previamente consideradas, se definieron funciones semióticas ligadas a dichas prácticas.

El instrumento está compuesto por actividades de lectura y escritura de expresiones en distintos formatos, tales como la escritura de ejemplos de uso, el reconocimiento de estructuras sintácti-

cas, tareas que implican conversiones entre el registro del lenguaje natural o coloquial y el registro gráfico-algebraico. Se propusieron expresiones con distinto nivel de complejidad, que permitieran extraer información de un modo segmentado.

Todas las expresiones referían a unidades temáticas que se imparten en la escuela primaria y media y que se repasan en el curso de ingreso, de modo tal que el contenido matemático no resultara un obstáculo en la comprensión de la actividad.

La misma fue armada buscando indicios sobre la concepción que tienen los estudiantes de la Matemática al momento de poder utilizar un objeto matemático en una situación extra matemática, en este caso una situación basada en presentación previa sobre Bioseguridad, en el marco de las actividades propuestas por la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina para ingresantes.

Durante la jornada de trabajo interdisciplinar, participaron aproximadamente 400 estudiantes distribuidos en 100 grupos. Los resultados presentados en el presente trabajo se extrajeron del análisis de estas 100 respuestas. La experiencia con estudiantes ingresantes fue abordada en una sesión de 90 minutos, trabajando en equipo en el aula, y usando como herramienta auxiliar las tecnologías disponibles en los teléfonos celulares (hay acceso a internet libre en las aulas).

El docente responsable de cada grupo comenzó presentando las consignas y respondiendo las dudas acerca del modo de trabajo. La idea era que trabajaran en forma autónoma, sin ayuda ni interferencia del docente

Mostramos a continuación la actividad sobre la cual se basa el presente trabajo, siendo esta la primera de las cuatro tareas que formaron parte de la propuesta presentada a los estudiantes:

ACTIVIDAD 1:

El siguiente gráfico fue realizado a partir del modelo de la "Pirámide de Heinrich".



- Interpreten la pirámide, y escriban un párrafo comunicando esta información.
- Construyan la pirámide de Heinrich, si se produjeran 3 accidentes fatales.
- Construyan la pirámide de Heinrich, si se produjeron 1000 incidentes, interpreten la misma.
- ¿Se puede decir que por cada 30 lesiones graves se produce sólo un accidente fatal? Justifiquen

5. RESULTADOS

En la actividad se ponen en juego los significados de proporcionalidad según diversos contextos: estadístico, vida cotidiana y científico técnico.

A partir de las respuestas se detectaron distintas secuencias de prácticas asociadas a cada consigna de la actividad. A continuación se muestran algunas de ellas:

Ejemplo:

A

1) Se supone que la interpretación es lo que está escrito al lado de cada nivel de la pirámide dada.

B

1) Si se triplica el número de accidentes fatales, se triplica el número de lesiones graves, y así sucesivamente con todos los niveles.

2) De esta manera se puede completar la nueva pirámide.

C

1) Si la cantidad de incidentes se reduce a la tercera parte, se reducen a la tercera parte todos los niveles.

2) De esta manera se puede completar la nueva pirámide.

3) Así, por cada 0,33 accidentes fatales estadísticamente tenemos 10 lesiones graves, 100 lesiones menores, 1000 incidentes y 10.000 riesgos no controlados.

Variantes del 3)

a) El casillero de accidentes fatales no se puede llenar. Por cada 10 lesiones graves, se producen 100 lesiones menores, 1000 incidentes y 10.000 riesgos no controlados.

b) No se puede interpretar porque el número de accidentes fatales no es entero.

D

1) Sí. Matemáticamente hablando, de la interpretación de la pirámide se deduce que por cada 30 lesiones graves se produce al menos un accidente fatal.

Variante del D)

1) No, lo que la pirámide muestra es un promedio general, lo que no afirma que estos números sean exactos.

Analizamos a continuación algunas de las prácticas de la actividad presentada aplicando la noción de configuración ontosemiótica. Se identificaron los tipos de objetos matemáticos y procesos de interpretación/ significación puestos en juego.

En la primera columna de la Tabla 1 se incluye la secuencia de prácticas elementales anteriormente mencionadas. En la segunda columna se muestra el papel e intencionalidad que tiene cada una en la secuencia de prácticas incluidas en la columna 1, y en la tercera se indican los objetos conceptuales, proposicionales, procedimentales y argumentativos implicados en las mismas.

Las relaciones entre expresión y contenido, es decir las funciones semióticas, que se definen entre los objetos ostensivos de las prácticas textualizadas y los objetos no ostensivos referidos por las mismas (procesos de significación/ interpretación), quedan explicitadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Configuración ontosemiótica

Secuencia de prácticas elementales para resolver la tarea	Uso e intencionalidad de las prácticas	Objetos referidos en las prácticas (conceptos, proposiciones, procedimientos,...)
A 1	Notar que la interpretación es la información dada en la pirámide	Lenguajes; Pasaje de representación gráfica a lenguaje coloquial
B 1	Detectar la relación que cumplen los datos en el contexto del problema	Conceptos: proporcionalidad directa; multiplicación; cantidad; magnitud.
B 2	Operar con los valores dados	Procedimiento; multiplicación; secuencia ilimitada
C 1	Detectar la relación que cumplen los datos en el contexto del problema	Conceptos: proporcionalidad directa; división; cantidad; magnitud.
C 2	Operar con los valores dados	Procedimiento: división; secuencia ilimitada
C 3	Interpretar el resultado como solución del problema	Argumento; aritmético descontextualizado
C 3 variante a	Interpretar que el resultado numérico no puede ser solución del problema	Argumento: aritmético contextualizado
C 3 variante b	Explicitar que el resultado numérico no puede ser solución del problema	Argumento: aritmético e interpretativo contextualizado
D 1	Usar como sinónimos “al menos un” y “sólo un”	Argumento: determinístico
D variante 1	Interpretar estadísticamente los datos	Argumento: estocástico

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El foco de atención de este trabajo ha sido indagar sobre el nivel de apropiación que tienen los estudiantes al momento de ingresar a la facultad en el trabajo con situaciones problemáticas que involucren a la Matemática en distintos contextos.

Del análisis de las respuestas de los estudiantes sistematizadas en la tabla, inferimos que no superan el significado aritmético y en algunos casos tampoco el determinístico. Ante la ausencia de una justificación escrita resultó difícil hacer un seguimiento del significado algebraico de los objetos analizados alcanzado por los estudiantes. Posiblemente, los valores de la pirámide utilizada en la actividad, que fue la trabajada en la charla previa de bioseguridad, permitieron que los estudiantes dieran las respuestas a la actividad sin necesidad de explicitar la proporción involucrada.

En otras palabras, no se generó un conflicto cognitivo que evidencie la necesidad de recurrir al proceso algebraico, manifestándose sólo el aritmético. Es decir, no nos permitió distinguir entre un aprendizaje significativo o algorítmico de la proporción.

Aún así, de las interpretaciones que hacen de los cálculos, podría concluirse que los estudiantes no están familiarizados con la resolución de problemas.

Desde la perspectiva que adoptamos, pensamos que entre las actividades fundamentales de nuestra práctica docente están el diseño e implementación de procesos de estudio y la reflexión sobre la propia práctica para facilitar el aprendizaje.

Por lo tanto, dado que la resolución de problemas no es objeto directo de enseñanza en el contexto de las aulas universitarias, y su dominio es necesario durante el transcurso de toda la carrera y la vida profesional, consideramos importante incorporar actividades que involucren situaciones problemáticas, tendientes a superar las dificultades que con frecuencia se observan en estudiantes que se inician en carreras universitarias.

Creemos indispensable actualizar la práctica docente según el grupo de estudiantes. Las características del grupo de estudiantes va cambiando año tras año y eso exige a los docentes una continua refinación de las propuestas didácticas con nuevos formatos según la demanda de los destinatarios. En este sentido la actividad integradora propuesta nos sirvió como diagnóstico previo al inicio del dictado de Matemática y como punto de partida para un análisis futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Font, V. y Godino, J. (2006). La noción de configuración epistémica como herramienta de análisis de textos matemáticos: su uso en la formación de profesores. *Educ. Mat. Pesqui.*, 8 (1), 67-98.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22 (2), 237–284.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2008). *Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática*. Recuperado de: http://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/sintesis_eos_10marzo08.pdf
- Godino, J. D. (2010). *Marcos teóricos sobre el conocimiento y el aprendizaje matemático*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino>

“Reflexiones para reflexionar - reflexiones para transformar.” Análisis de las prácticas de enseñanza del curso Administración de Servicios de Alimentación

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Isabel Petronio ¹

María Noel Acosta²

Analía Toledo ³

Daphne Cortada⁴

¹Escuela de Nutrición, Uruguay. Isabelpe69@hotmail.com

² Escuela de Nutrición, Uruguay

³ Escuela de Nutrición, Uruguay

⁴ Escuela de Nutrición, Uruguay

RESUMEN

Los docentes del curso de Administración de Servicios de Alimentación de la Escuela de Nutrición, dando respuesta a la Ordenanza de Grado de la Universidad de la República viene realizando modificaciones en la metodología de enseñanza y evaluación del aprendizaje, considerando un enfoque centrado en el estudiante. El curso se ubica en el segundo semestre del Nivel avanzado de la carrera. La metodología actual propone, actividades de aula: expositivas participativas, trabajos grupales, instancias prácticas en Servicios de Alimentación, actividades colaborativas en el EVA. Se realiza evaluación formativa y sumativa con autoevaluación, coevaluación y

heteroevaluación. El equipo diseña una investigación-acción con el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza del curso Administración de Servicios de Alimentación Colectiva, introduciendo modificaciones metodológicas para promover aprendizajes significativos, evaluadas a partir de la opinión de los estudiantes involucrados. Las evidencias son las reflexiones de los estudiantes, entre 2012 - 2015. Para procesar la información se procedió a analizar los contenidos, identificando la unidad de análisis, codificando y agrupando los textos según las categorías de interés de la investigación. El enfoque cualitativo del estudio permitió comprender la visión que los estudiantes tienen acerca del aprendizaje logrado a través de las prácticas externas, la integración del curso en el EVA, el

trabajo grupal y los mecanismos evaluatorios. Las prácticas externas se valoran como un espacio de aprendizaje significativo que permite la vinculación de la teoría con la práctica, reconociéndose el rol profesional en esta área. La experiencia en terreno les posibilita desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas en diversas situaciones. El diseño didáctico-instruccional del curso en el EVA facilita el acceso a los diversos materiales didácticos, constituye una herramienta de comunicación docente-estudiante y entre pares; valorándose positivamente los foros, porque posibilitan intercambiar ideas, experiencias, vinculando e integrando conocimientos. Las actividades de trabajo colaborativo conforman escenarios de aprendizaje de mayor relevancia, contribuyendo con el desarrollo de habilidades sociales importantes para el desempeño laboral. Reconocen que esta metodología colabora con el proceso de aprendizaje pero se consignan obstáculos, ligados a la organización grupal y al número de integrantes. De la evaluación de los aprendizajes, consideran que la

retroalimentación docente durante el proceso de enseñanza les permite identificar errores y fortalezas, ser críticos con lo producido, percibiendo la experiencia facilitadora del aprendizaje, que trasciende la función "calificatoria". La autoevaluación les posibilita identificar lo aprendido, dando cuenta del proceso realizado y la coevaluación genera miradas divergentes. Se reconoce como favorable, ya que apela a la responsabilidad, el compromiso, la autocrítica y la colaboración; experimentando su carácter enseñante. Pero sienten se pierde objetividad por ser ellos los evaluadores y temen a las respuestas de su pares, porque "evaluar es una tarea docente". La visión de los estudiantes constituye el "motor" para continuar reflexionando sobre el quehacer docente, innovando y transformando la educación superior.

Palabras clave: Prácticas de Enseñanza, Reflexión Estudiantil, Aprendizajes

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una investigación acción, interviniendo en la práctica profesional con la finalidad de generar una mejora. En el entendido que ésta permite a través del cambio, mejorar las prácticas educativas y aprender de los efectos producto de las modificaciones.

Kemmis y Mac Taggart (1989) la describen como un espiral conformado de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

La enseñanza se entiende como un proceso de investigación, donde existe un reposicionamiento docente, integrando la reflexión continua sobre su práctica, que le permite replanificar y paulatinamente introducir cambios para transformarla.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La Universidad de la República (UdelaR), en el año 2011 aprueba la nueva Ordenanza de Grado donde establece en su artículo 5, la necesidad de posicionar al estudiante como protagonista de su proceso educativo, favoreciendo experiencias donde “se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos”. A su vez, sugiere que “Las formas organizativas podrán incluir cursos presenciales, semi-presenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados”

Para dar respuesta a los lineamientos expresados en la Ordenanza, la Escuela de Nutrición (EN) se encuentra abocada en el diseño institucional de cambio curricular, el cual estimula al colectivo docente a repensar sus prácticas.

Los docentes del Curso de Administración de Servicios de Alimentación Colectiva (ubicado en el segundo semestre del Nivel avanzado de la carrera de Licenciado en Nutrición), atravesados por la formación pedagógica continua cambió la forma de entender la enseñanza y su propio rol, pasando gradualmente de estar posicionados en un paradigma centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante. Esta situación lleva a interpelar una práctica docente que respondía fundamentalmente a modelos tradicionales de enseñanza, generando un conflicto entre el pensar y el accionar docente.

Por otra parte, el equipo docente percibía que el curso teórico de modalidad presencial, con una metodología de clases expositivas, y evaluación sumativa, no contribuía a desarrollar habilidades y destrezas para el desempeño profesional en el área de la Gestión de Servicios que trascendieran el campo cognitivo.

El problema que se constituye como guía para el estudio realizado, consiste en la discordancia entre el proceso de enseñanza existente y los objetivos de aprendizaje que se deseaban alcanzar, ya que ambos se ubicaban en modelos pedagógicos diferentes.

3. OBJETIVO GENERAL

Transformar las prácticas de enseñanza del curso Administración de Servicios de Alimentación Colectiva, introduciendo modificaciones metodológicas para promover aprendizajes significativos, evaluadas a partir de la opinión de los estudiantes involucrados.

4. METODOLOGÍA

El estudio se inicia de manera intuitiva en el año 2012 con la finalidad de realizar un auto-diagnóstico de la práctica docente y dar respuesta a los lineamientos propuestos por la UdelAR para transformar la educación superior. Al decir, de Miguelez, M (2000): La investigación en el aula por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento identifica uno o más problemas del desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal y posteriormente repite el ciclo de estas etapas. En síntesis es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficiencia práctica.

En la medida que el proceso fue avanzando y los resultados retroalimentaban la práctica, el equipo docente decide sistematizarlo. Toma conciencia que es una investigación acción y que para darle validez a los resultados obtenidos, indiscutiblemente, deberán compartirse con la comunidad educativa.

El modelo aplicado se apoya en el elaborado por Kemmis para la investigación en el campo educativo, en el que se destaca la mejora de la educación mediante el cambio y la reflexión de las consecuencias de éste. Según Murillo (2010), una “mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción”

Siguiendo a Kemmis (1989), se desarrolla un proceso compuesto por una serie de pasos: planificación, acción, observación y reflexión que interactúan en ciclos dinámicos para resolver problemas y mejorar nuestra práctica de enseñanza.

Se da comienzo al ciclo, introduciendo cambios en la planificación didáctica del curso en el año 2012. Al final de su edición se recoge la evidencia, que consiste en la percepción que tienen los estudiantes en relación al aprendizaje obtenido vinculado con la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación de los aprendizajes.

Posteriormente, se procesa la información, identificando la unidad de análisis, codificando y agrupando los textos según las categorías de interés de la investigación:

1. *prácticas externas*: menciones que el estudiante realiza en relación a la misma como experiencia significativa para el logro de aprendizajes.
2. *integración del curso en el EVA*: menciones que el estudiante realiza vinculadas al empleo de las actividades y recursos de Moodle.
3. *sistema de evaluación*: menciones que el estudiante realiza en relación a las modalidades de evaluación de los aprendizajes.
4. *trabajo colaborativo*: menciones que el estudiante realiza vinculadas al trabajo en equipo.

El siguiente paso, consistió en analizar el contenido, resignificando la evidencia y reflexionando sobre ella. A partir de esto, se replanifica, introduciendo cambios necesarios y consolidando otros, gestándose de esta manera nuevos ciclos desde el año 2013 al 2015 al estilo del “círculo hermeneúutico” que describe Dilthey, en el cual las partes se componen viendo el todo y el todo viendo las partes.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación permitieron, a partir de la percepción de los estudiantes, valorar las modificaciones que se introdujeron progresivamente en cada ciclo, y serán insumos para el desarrollo y la implementación del nuevo plan de estudios.

Al decir de Miguel Martínez Miguelez (2000) y “permitir que los datos hablen”, se entendió necesario agrupar las principales ideas emergentes, para dar a los resultados mayor claridad.

5.1. Prácticas Externas

En el año 2012, los estudiantes resaltan el vínculo de la teoría con la práctica:

*“Se aprende de manera diferente, mirando, observando, en base a los conocimientos aprendidos”
“muy positivo, porque uno puede apreciar lo teórico en la vida real y saber que los temas dados en clase van mucho más allá del papel”*

“Poder observar directamente la temática abordada en la instancia teórica facilitó mucho más el aprendizaje”

En los años 2013 y 2014, los resultados reafirman que las prácticas externas son un espacio que propicia la confrontación de la teoría con la práctica:

“Fue una instancia de ilustración con particularidades muy positivas como lo fue la de abandonar el ámbito universitario para realizar trabajo de campo y en equipo. Se nos permitió crear, generar y aplicar nuestro propio conocimiento con lineamientos y guías para la concepción del mismo”

En el 2015, considerando los resultados el equipo docente, decide aumentar el número de prácticas externas las cuales continuaron siendo valoradas de manera muy positiva por los estudiantes:

“Lo más valioso del curso...la práctica es lo que nos permite realmente aprender y acercarnos a la realidad que nos vamos a enfrentar...muchas veces no coincide con lo aprendido en los libros pero debemos saber sobrellevarlo y superar las dificultades.”

En los cuatro años sistematizados, los estudiantes mencionan que la práctica, les permite visualizar el rol profesional en el área:

“Ser consciente de toda la responsabilidad de la que puedo estar a cargo una vez que comience a ejercer la profesión”

“Lo que más disfruté y aprendí fueron las prácticas realizadas en el servicio de alimentación...a esta altura de la carrera es sumamente necesario e imprescindible para un estudiante ver la realidad de la profesión y estar preparado con respecto a los distintos tipos de servicios”

Durante todo el periodo estudiado se valora el desarrollo del pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas:

“Hacen al desarrollo de una capacidad crítica, para resolver problemas e instancias que se nos presentarán en el futuro”

“ nos ayudó a ser más críticos y objetivos en las distintas situaciones”

Por lo tanto, las prácticas externas, son valoradas como un espacio de aprendizaje significativo ya que permite la construcción del conocimiento. El vínculo de la teoría con la práctica es una forma diferente de aprender, permite reconocerse y proyectarse en el futuro desempeño profesional a la vez que desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas en diversas situaciones de la vida real, del mismo modo que las consideran como motivadoras del aprendizaje.

5.2. Integración del curso en el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA)

En el año 2012, el curso en el EVA, se dispone como repositorio, con subidas de tareas, el foro de novedades y un foro de consulta. La evidencia destaca:

“Tener el material a disposición cuando queramos consultarlo y también los teóricos antes de ser dictadas las clases, te permite hacer una lectura previa y así aprovechar más la clase y sacar dudas”

“Facilitó notoriamente la comunicación entre los estudiantes y los profesores”

“Es una manera práctica de trabajar y un medio de comunicación entre compañeros y profesores lo cual hace que sea más fácil e interactivo el desarrollo del curso”

En el año 2013 se incorporan actividades de trabajo colaborativo tales como el foro de intercambio y las wikis. Los datos obtenidos muestran que la opinión positiva en relación a los ítems mencio-

nados en el año anterior continúan vigentes, en cambio las expresiones se encuentran divididas a favor y en contra de los cambios incorporados en la nueva propuesta.

“El uso de la plataforma y el foro de intercambio fue un espacio productivo, donde aprendemos a escuchar al otro, fortalecer conocimientos y vincularnos.”

“Los trabajos en el foro me parecieron muy interesantes y novedosos. Además ayudan a mejorar la capacidad de esperar y escuchar al otro.”

“Los foros de intercambio enriquecieron en cuanto a que aprecié otros tipos de realidades de los diferentes servicios... propongo establecer un calendario para no tener que estar pendiente todo ese día de los demás grupos, ya que muchos de los estudiantes trabajan y se complica”

“El foro de intercambio, en algunos momentos se volvió monótono y aburrido. Debes de disponer de muchas horas del día para que los grupos realicen sus intervenciones, aunque se haya pactado una hora de comienzo. Muchos grupos no respetan esa hora e intervienen mucho más tarde (como por ejemplo de noche). Para solucionar ese problema, el foro debería tener un tiempo limitado para intervenir con una hora de comienzo y otra de fin y luego de esa hora, no se podrá colocar nada más.”

“Otra propuesta sería limitar el tiempo de los foros a las horas destinadas al curso, de lo contrario había que estar todo el día o fin de semana pendiente del mismo.”

En el año 2014, reflexionando en función de las controversias expresadas en las opiniones de los estudiantes, se decide reformular la consigna de los foros, limitando la extensión y el número de intervenciones y flexibilizando el tiempo para participar en el mismo. El cambio logra revertir las opiniones negativas expresadas el año anterior:

“Las consignas de los foros fueron muy interesantes, ya que cada uno de nosotros debía analizar y reflexionar, para interactuar con el resto de los compañeros, compartir opiniones y formularles preguntas, lo cual llevó no solo a un acercamiento grupal, sino a un intercambio de pensamientos y conocimientos.”

“Los foros fueron diferentes de lo que veníamos utilizando anteriormente, nos llevó a relacionarnos más con otros grupos y poder visualizar las reflexiones que cada uno realizaba.”

“El trabajo a través de los foros, permitió de manera ordenada, exponer, comparar, discutir y analizar los diferentes tipos de Servicios y sus características, enriquecidos además por el aporte de todos (lo considero un punto fuerte)”

En el año 2015, no se realizan cambios sustantivos y las valoraciones continúan siendo positivas en relación a la misma:

“Fue útil trabajar con el foro, el intercambio con los compañeros fue de gran utilidad, me resultó cómodo poder interactuar e intercambiar información, logrando así un trabajo complementario.”

Teniendo en cuenta la valoración del diseño del curso en el EVA, se reafirma que su organización permite acceder fácilmente a los materiales didácticos y se constituye en una herramienta de comunicación entre pares y docentes. El reformular la propuesta metodológica tomando en cuenta las opiniones divergentes en relación a las actividades en el foro de intercambio, permitió no sólo revertir las opiniones negativas sino ser visto como uno de los “puntos fuertes” de la actividad educativa.

5.3. Sistema de Evaluación

Las respuestas en relación al sistema de evaluación hacen énfasis en: evaluación formativa, autoevaluación y coevaluación. La evaluación formativa fue destacada como positiva a lo largo de todos los años estudiados:

“Me parece muy motivador que el tutor haga una devolución cualitativa respecto a las tareas subidas a la plataforma para así poder trabajar en las faltas o errores cometidos”.

“La devolución de los docentes una vez entregada la tarea, nos ayudaron a saber si el camino que íbamos realizando era el correcto o no, pudiendo corregir para las instancias siguientes errores o continuar encaminados”

En el 2013 al incluir la coevaluación las miradas fueron principalmente negativas:

“No vemos la necesidad de evaluar a otros compañeros y que ellos nos evalúen a nosotros. Lo que realmente vale para nosotros es el criterio de los profesores...hay que saber para corregir y opinar”

“No me pareció del todo adecuado el hecho que nos califiquemos entre nosotros porque dicha modalidad puede llevar a malos entendidos y muchas veces no es del todo objetiva”

Al momento de reflexionar sobre la visión negativa respecto a la coevaluación, se vio que la dificultad estaba dada en la cantidad de ellas y el tiempo escaso para realizarla. Por lo tanto, se decide que al siguiente año, la coevaluación se llevará a cabo al finalizar el curso, tomando en cuenta el proceso realizado, lo que mejora sustantivamente la percepción de los estudiantes:

“Muy útil que todos los compañeros hayamos podido colaborar con los otros dando nuestro punto de vista, haciendo una crítica constructiva para mejorar algunos aspectos del trabajo y no solo la corrección sea por parte de los profesores. Muy positivo para poder aceptar las críticas y modificar”.

“Al evaluar a los demás y que nos evalúen a nosotros pudimos incrementar nuestros criterios de corrección y reconocer también nuestros errores y de esta manera poder crecer poco a poco como futuros profesionales”

“El tener la responsabilidad de evaluar al resto de los grupos y viceversa, nos colocó en una posición de igualdad y respeto entre compañeros...agradable de presenciar”

En relación a la autoevaluación año a año fue valorada como positiva. La incorporación de ésta, les permite identificar lo aprendido, dando cuenta del proceso de aprendizaje.

“tomar conciencia de mis avances”

“La autoevaluación fue una forma de ver cuánto sabía de lo dado.”

Del sistema de evaluación de los aprendizajes, consideran que la retroalimentación docente durante el proceso, les permite identificar errores y fortalezas, ser críticos con lo producido, percibiendo la experiencia facilitadora del aprendizaje, que trasciende la función “calificatoria”. La autoevaluación, les posibilita identificar lo aprendido, dando cuenta del proceso realizado y la coevaluación genera miradas divergentes, ya que apela a la responsabilidad, el compromiso, la autocrítica y la colaboración; experimentando su carácter enseñante, pero sienten se pierde objetividad por ser ellos los evaluadores y temen a las respuestas de su pares, porque “evaluar es una tarea docente”.

5.4. Trabajo Colaborativo

La propuesta de trabajo grupal a lo largo de los años estudiados siempre fue evaluada de manera satisfactoria.

“Los trabajos en equipo nos ayudan a ser más pacientes, respetar las opiniones ajenas y a enriquecer nuestros conocimientos con el conocimiento y vivencias que aportan nuestros compañeros”

“Trabajo en equipo herramienta útil porque enriquece el aprendizaje...se aprende a escuchar al otro, aunque se discrepe sobre su opinión, a tener empatía y tolerancia...diferentes puntos de vista de un mismo tema.”

“Mayor aprendizaje que el individual, además de enriquecer la tarea con el conocimiento de todos, fomenta la escucha, la paciencia y la aceptación estimulando a que expresemos nuestras ideas de forma clara para que todos puedan entender nuestro punto de vista.”

“Seis personas en un grupo es mucho, si bien puede ser enriquecedor por los diferentes puntos de vista, a veces se hace un poco complicado llegar a un acuerdo entre tantas personas”

Se confirma que las actividades de trabajo colaborativo conforman escenarios de aprendizaje

de gran relevancia, contribuyendo con el desarrollo de habilidades sociales, importantes para el desempeño laboral. Los estudiantes reconocen que esta metodología colabora con el proceso de aprendizaje, pero se consignan obstáculos, ligados a la organización grupal y al número de integrantes.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se concluye, tomando lo expresado por Sthenhouse(1988) que: *“lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.”*

En este sentido, el estudio realizado confirma a la investigación-acción como una herramienta que valida el proceso de enseñanza, partiendo de la práctica cotidiana y particular de cada docente.

Compartir los resultados con la comunidad educativa contribuye a que otros docentes emprendan este camino para mejorar e innovar sus prácticas de enseñanza, logrando así una educación superior de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 5:2. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Fiore E; Lymonié J. (2009). *Didáctica Práctica*. Montevideo, Uruguay. Grupo Magro.

González ,R.,Cardentey, J.,González, X. (2015). Consideraciones acerca del empleo de las tecnologías de la información en la enseñanza universitaria. Educación médica superior. Vol.29, N°4. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/620>

Kemmis, S. , Mc Taggart, R. (1989). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes

Martínez Miguelez, M. (2000). La investigación acción en el aula. Agenda Académica. Artículos.Vol 7,Nº1.

Murillo, F. J. (2010). Investigación Acción. Métodos de Investigación en Educación Especial. Universidad Autónoma de Madrid.

Villasana, N., Dorrego,E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo.RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol.10, N°2. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207003>

Stenhouse,L. (1988). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. 2da edición. Madrid, España: Morata.

Universidad de la República (2014). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Montevideo. UdelaR. Comisión Sectorial de Enseñanza.

Hacia la concreción de políticas de inclusión estudiantil en la universidad. Una aproximación a las prácticas y estrategias de enseñanza inclusiva en las asignaturas de los primeros años de la UNLP.

EJE TEMÁTICO 2: Transformación de la enseñanza

Justianovich, Silvina¹

Luna, Eugenia²

Mariani, Eva³

Morandi, Glenda⁴

Ros, Monica⁵

1 UNLP, Argentina, sjustianovich@gmail.com

2 UNLP, Argentina, euge_luna@hotmail.com

3 UNLP, Argentina, evamariani6@gmail.com

4 UNLP, Argentina, glenda.morandi@gmail.com

5 UNLP, Argentina, mgros68@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo aborda resultados parciales de una investigación en curso que se desarrolla en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ella focaliza el estudio de las propuestas de enseñanza de cátedras de los primeros años que se orientan a favorecer procesos de afiliación estudiantil en la universidad.

El problema de investigación se sitúa en el reconocimiento de un primer escenario vinculado a la emergencia, en la agenda de la formación universitaria y en los debates político-sociales y pedagógicos, de un enfoque de la educación superior como derecho y bien social. Las políticas y estrategias institucionales asociadas a esta perspectiva han contribuido a la recuperación de las aspiraciones de acceso

a la universidad de sectores más amplios y por lo tanto heterogéneos (en relación a las condiciones socioeconómicas, etarias, trayectorias educativas previas, capacidades especiales, entre otros) de la sociedad. En un contexto que se caracterizó por la recuperación económica de las clases medias, por la revitalización de los procesos de participación política de los jóvenes y por el aumento del financiamiento a la educación superior de las universidades públicas argentinas, con su “tradición plebeya” (Carli 2012:15), sostuvo sus condición de gratuidad y, en muchos casos, de ingreso irrestricto. De este modo, la inclusión y la democratización de las condiciones de acceso a la universidad se convirtieron en el horizonte de diversas políticas institucionales.

Un segundo escenario está vinculado al hecho de que estos procesos de inclusión se desarrollan en el contexto de transformaciones de las relaciones intergeneracionales en las que se enmarcan los procesos de transmisión cultural. También mutaciones en los procesos de construcción, legitimidad y circulación de los saberes científico-académicos, en el rol docente y en los modelos de autoridad. Se evidencia, en este sentido, una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes institucionales en el marco de los cuáles los estudiantes acceden a los saberes seleccionados en el currículum, y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional. Ellas impactan en los sentidos y lógicas que adquieren las prácticas de enseñanza universitaria contemporáneas a partir de prácticas y estrategias de aprendizaje emergentes.

La investigación en curso focaliza el

relevamiento de propuestas de enseñanza de cátedras de primer año en diferentes Facultades de la UNLP, a partir de un muestreo teórico de casos. Se abordan en la presentación las primeras líneas de análisis a partir de entrevistas en profundidad realizadas a diferentes miembros de los equipos de cátedra y del análisis de las propuestas de enseñanza. En este sentido, se propone un primer análisis de las estrategias de enseñanza orientadas a promover / favorecer los procesos de afiliación estudiantil, identificando las dimensiones de las prácticas de enseñanza que interpelan y sobre el que buscan intervenir; así como arribar a la comprensión de las prácticas de formación que se desarrollan en los primeros tramos de las trayectorias estudiantiles en la universidad, en su entramado con el escenario contemporáneo.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza, Afiliación estudiantil, Formación universitaria

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de los procesos de ampliación de la democratización de la educación, nos interesa reflexionar sobre los modos/sentidos que asumen las prácticas asociadas a la distribución equitativa del saber y del conocer, específicamente en el ámbito universitario; como así también las estrategias y dispositivos que generan condiciones que permiten la construcción de instituciones inclusivas donde diversos sujetos sociales se integran, participan, transforman y se transforman en torno de la producción y apropiación de conocimientos.

El presente proyecto se focaliza en las transformaciones que han ido operando en las prácticas de formación universitaria, desde las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La formación universitaria, ha venido siendo interpelada desde diferentes enfoques y/o paradigmas, algunos de ellos acuñados en el marco de nuevos imperativos y agendas discursivas para la educación superior que desde los años 90 han venido planteándose de manera hegemónica (García Guadilla, 2002). Sin embargo, más recientemente, se han gestado también perspectivas enmarcadas en construcciones teórico-políticas provenientes de enfoques social-críticos sobre la universidad. Los mismos han apuntado a disputar la noción de educación superior como bien de mercado, concibiéndola como un derecho humano esencial que ha de ser promovido y garantizado a todos/as los/as ciudadanos/as, así como puesta al servicio de las comunidades y los países que la sostienen (de Sousa Santos, 2005).

Las universidades públicas se hallan frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se han configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. Para abordar estos cambios, y particularmente los modos en cómo se presenta y se torna evidente la inclusión educativa en la universidad, es necesario identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas en aportar a una sociedad más justa, inclusiva y participativa.

En esta línea, en el campo de la educación, la noción de inclusión se ha venido configurando como horizonte de discursos y de prácticas, aun cuando en torno de ella se articulen sentidos y alcances muy diversos. Tal como se debate en la actualidad, ella debe exceder ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos a unas instituciones que se mantienen incólumes. La diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva aporta a una perspectiva diferente. Esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes (Chiroleu, 2009). En este sentido resulta importancia analizar las formas de comprender la noción de inclusión, incorporando al tradicional enfoque de la igualdad de oportunidades, el de la justicia educativa (Dubet, 2005), dado que si los puntos de partida no son iguales, esta pretendida igualación tiende a reproducir las posiciones de partida y por ende a profundizar las injusticias.

La función social de la universidad se resignifica también a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad. En relación con este aspecto, una dimensión relevante, es la que remite a la percepción de cambios en los modos de ser y estar del sujeto estudiante, en relación con las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de la institución. Esta nueva composición del estudiantado representa importantes desafíos a la institución, la que se ve demandada a establecer nuevos contratos de trabajo con los estudiantes. Es una dimensión que interpela también la cotidianeidad de los procesos de gestión académica, y que genera la emergencia de dispositivos tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajan. Entre estos dispositivos se encuentran la redefinición de los regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, entre otros.

Pensar las subjetividades en las instituciones educativas y las configuraciones pedagógicas en contextos de transformación cultural da cuenta de una trama compleja, donde la dinámica y los sentidos de los cambios, nos hace considerar que tanto las prácticas pedagógicas, como los procesos formativos y culturales de los jóvenes, se dan en un tránsito no lineal nutrido por un sinnúmero de escenarios culturales, que se enmarcan también en instituciones educativas atravesadas por procesos de transformación que tensionan sus propios sentidos.

Asimismo, asistimos a una serie de reflexiones teórico-políticas en torno de los procesos educativos en general y específicamente universitarios, en la que los modelos de enseñanza universitaria se vieron problematizados por cuestiones varias que concitaron debates respecto del estatuto de la ciencia como práctica sociohistórica, la vinculación entre la formación de los sujetos y las realidades sociales concretas, el trasvasamiento de los límites disciplinarios, así como las transformaciones en las culturas juveniles más vinculadas con la lógica audiovisual. Ellos impactaron en la producción a nivel académico y tuvieron cierta huella en las prácticas curriculares concretas. Creemos que estos aportes proveen nuevas herramientas teóricas para pensar la educación superior en las sociedades contemporáneas, así como los desafíos que se delimitan para las instituciones y los docentes. Complejizan el análisis de las relaciones entre la educación y la sociedad, la política y las instituciones sumando una mirada sobre las nuevas subjetividades, los procesos simbólicos de producción cultural y de conocimiento, las relaciones intergeneracionales y los lazos sociales emergentes. Buena parte de las producciones elaboradas se orientan hacia la búsqueda de la revisión de prácticas y concepciones que permitan promover nuevas formas de intervención orientadas al fortalecimiento de vínculos y procesos educativos potentes, significativos y emancipadores.

La necesidad de reflexionar y producir saberes sobre estas dimensiones en la enseñanza universitaria se torna crucial. Ello implica la resignificación de la función social de la universidad con la consecuente responsabilidad ética de generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas en un horizonte de justicia e igualdad. (Ezcurra, 2011 y Gluz, 2011). De este modo una de las dimensiones centrales desde donde nos interesa interpelar a la docencia universitaria en la investigación en curso, es el del lugar que la misma desempeña en el complejo proceso de democratización de la educación superior y de ampliación del derecho a la misma, en sociedades en las que han venido profundizándose estas dinámicas, en una continua tensión entre los modelos de estado, las políticas públicas que promueven o restringen el acceso y la permanencia, y las propias demandas de los sujetos que aspiran a continuar su formación en una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en un factor central de habilitación para la integración, el crecimiento y el mejoramiento de la calidad de vida.

3. OBJETIVO GENERAL

El presente proyecto focaliza el análisis de la reconfiguración de las propuestas de formación de cátedras del primer año, en carreras universitarias de grado en la UNLP. Se intenta identificar y comprender los modos en que éstas se ven interpeladas y se hacen porosas al contexto sociocultural que las contiene y, desde allí, las lógicas con las que se reconstruyen las estrategias de enseñanza y las prácticas docentes, en el marco de políticas que aspiran a la inclusión de los jóvenes en la universidad.

4. METODOLOGÍA

La resolución empírica de la investigación supone el acceso, como unidades de análisis, a estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en los primeros años de las carreras de grado. El muestreo y selección de los casos se guió por un criterio de agrupamiento en el que resulta relevante enmarcar su pertenencia disciplinar e institucional, de modo de arribar finalmente a la selección de un conjunto abierto de cátedras que pertenezcan a varias facultades de la UNLP que representan diferencias significativas en términos de su anclaje disciplinar y sus perfiles de formación. Si bien la investigación está actualmente en el inicio de su desarrollo, sistematizamos los aportes iniciales de entrevistas en profundidad realizadas a los docentes titulares de cátedras pertenecientes a diversos campos disciplinarios (Fac. de Trabajo Social, Fac. de Cs. Exactas, Fac. de Psicología). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas que procuraron abordar dimensiones significativas de la experiencia docente que ellos construyen en la puesta en acción de las estrategias y dispositivos pedagógicos en análisis. Se procuró relevar las construcciones que los docentes elaboran en relación a los estudiantes, sus modos de transitar los espacios académicos y las estrategias y dispositivos que idearon para favorecer la afiliación estudiantil de aquellos.

5. RESULTADOS

Por medio de entrevistas en profundidad a los profesores titulares de cátedras de primer año de la Universidad Nacional de La Plata, seleccionadas a partir de un muestreo intencional que identificó aquellas que estuvieran orientadas a favorecer la inclusión, procedimos a relevar las estrategias y dispositivos en sus propuestas de enseñanza construidas como respuestas a problemáticas vinculadas con los procesos de afiliación estudiantil, tratando de identificar transformaciones en los micro espacios cotidianos de los procesos formativos del primer año, en tanto estrategias de inclusión/afiliación de los estudiantes. El rastreo se orientó asimismo a identificar las lecturas construidas por las cátedras acerca de los sentidos de la formación universitaria, de los vínculos con el conocimiento y de los sujetos, que orientan la reconfiguración de las estrategias en el primer año, indagando las maneras en que los docentes visibilizan y conceptualizan las dificultades que presentan los alumnos al comienzo de sus carreras universitarias.

5.1. Tensiones en las prácticas pedagógicas del primer año

En una primera aproximación, las cátedras consultadas refieren la existencia de una tensión determinante entre la condición inclusiva del ingreso irrestricto y la permanencia de los alumnos en las aulas. La masividad del ingreso contrasta fuertemente con las estadísticas de deserción, proceso que se va produciendo en etapas.

Las Facultades a las que pertenecen las cátedras en las que se inició el relevamiento llevan adelante cursos de ingreso en formatos diversos. Los cursos abordan estrategias relativas a la “afiliación” a la vida universitaria, además de contenidos más específicos.

La reconstrucción que los docentes realizan de las trayectorias estudiantiles en sus cursos hace posible identificar condiciones cambiantes a las que responden las propuestas pedagógicas. En lo relativo a la permanencia, los docentes identifican un primer proceso de desgranamiento entre el curso de ingreso y la inscripción a las cursadas del primer año, y un segundo durante el primer cuatrimestre. Las cátedras construyen lecturas diversas y también distintas estrategias, no sólo en cuanto a la retención de los alumnos, sino también en cuanto a las maneras de enfrentar la masividad de las primeras cursadas. En lo que respecta a la masividad, las cátedras han ido generando soportes alternativos que acompañan la cursada, con la intención de recuperar una cierta personalización del vínculo con los alumnos.

Entre los motivos que encuentran en relación al abandono temprano, destacan las siguientes características: “desencanto con la carrera”, -en particular referido a la presencia, en el primer año, de materias contextuales o relativas a conocimientos básicos pero no directamente relacionados con la práctica profesional imaginada, como podría ser “Análisis matemático” para la carrera de Bioquímica o Farmacia; las materias introductorias a las ciencias sociales en Trabajo Social; o Biología en la carrera de Psicología-; problemas personales o laborales; falta de adaptación en el caso de los alumnos que provienen de localidades de otras provincias y del interior de Buenos Aires.

En términos de inclusión, las cátedras han ido elaborando una serie de diagnósticos, en función de diversos perfiles de los estudiantes. La heterogeneidad de origen, trayectoria educativa y edad de la población estudiantil –mucho más presente en las ciencias sociales- se suma a la diversidad de la formación previa. Esta heterogeneidad no se refiere sólo a los saberes, sino fundamentalmente a las competencias ligadas a la afiliación académica. Es decir, la inclusión es pensada en términos de afiliación al discurso académico, en tanto conjunto de saberes, competencias, prácticas y estrategias legitimados en el ámbito universitario.

Las cátedras, en particular las de carreras de ciencias sociales, con una población estudiantil mucho más diversa, suelen describir dos grandes grupos de alumnos: “los de la mañana”, generalmente jóvenes recién egresados de la escuela secundaria, que no trabajan; y “los de la tarde”, de mayor edad, y con una trayectoria educativa discontinuada, que conjugan los estudios con ocupaciones laborales y familiares. En este sector se aprecia fuertemente la inclusión de adultos mayores egresados del plan FINES, programa de terminalidad de la educación secundaria. Contrariamente a lo que un cierto discurso del sentido común podría anunciar, que denuncia la decadencia de la educación en las últimas décadas, los docentes refieren una mayor dificultad en este último grupo de alumnos, en parte por la discontinuidad en la trayectoria que ha conllevado la pérdida de hábitos de estudio, pero también por pronunciadas dificultades en la comprensión de textos. Es de señalar como dato ineludible que en los últimos años también se ha producido un ingreso cuantitativamente importante de sectores sociales que históricamente han sido ajenos a la educación superior, pero que se han incorporado recientemente los estudios universitarios como un horizonte posible. Ello implica una serie de tensiones, en términos de debates sobre la inclusión, y la necesaria transformación de las instituciones, y de los dispositivos institucionales que se construyen a fin de albergar la diversidad de origen social de estos estudiantes.

5.2. Nuevos abordajes de las estrategias pedagógicas

Es relevante recuperar que en las experiencias que estas cátedras construyen se han ido

implementando una serie de estrategias de afiliación académica, en la medida en que han podido aceptar la heterogeneidad como un desafío pedagógico, a partir de plantearse objetivos “no negociables” que se alcanzan a partir de sucesivas transformaciones de los dispositivos didácticos. Por ejemplo, el objetivo de que los estudiantes “lean libros”, aún en primer año, y no manuales o síntesis realizadas por los docentes. Esto ha llevado a la elaboración de guías de estudio, estrategias de lectura dirigida, libros de cátedra en el caso de las ciencias exactas, cuadernillos de actividades. En las cátedras de ciencias sociales, estrategias de “anclaje en lo cotidiano” y de contextualización de las preguntas originales de los autores.

En el caso de las carreras ligadas a las “ciencias duras”, los docentes señalan la dificultad que presentan los estudiantes en relación a operaciones básicas de las matemáticas, por la manera en que ésta ha sido aprendida en la educación secundaria. La matemática no ha llegado a constituirse como una herramienta para resolver problemas; ha sido estudiada como una fórmula vacía de sentido que dificulta “un uso propio”, propiciando un aprendizaje memorístico que la vuelve carente de interés. Por otra parte, la estructura departamental de estas carreras implica la formación de equipos docentes de diferentes facultades, con perfiles de formación muy diversos, poco sensibles a la especificidad de los programas de estudio. Es decir, a partir de un mismo programa, transitan estas materias alumnos de carreras tan diversas como Farmacia, Bioquímica, Física, Matemática, Astronomía, lo que se repercute en los perfiles de los docentes a cargo de esos alumnos, con visiones muy diferentes sobre los objetivos y alcances de la disciplina.

Esta problemática, que resulta en altísimos índices de deserción y fracaso, generó una muy interesante propuesta curricular, anualizando materias cuatrimestrales con el objetivo de ir acompañando los tiempos de los estudiantes y subsanando las carencias previas. Esta modalidad es optativa, más personalizada, e implicó no sólo una transformación de los tiempos de aprendizaje, sino de las estrategias de enseñanza.

En las carreras de ciencias sociales se presenta una especial preocupación por el desarrollo de competencias de lectura y de estudio, a partir de estrategias variadas. Es interesante señalar que las cátedras se plantean el desarrollo de estas competencias en relación a los saberes específicos, y no como un aprendizaje procedimental aislado. De esta manera, podemos citar estrategias de elaboración de cuadros comparativos de diferentes teorías, con el acompañamiento de los docentes, prácticas de escritura académica a partir del desarrollo de recursos diversos en cuanto a las estrategias de argumentación. También prácticas de lectura guiadas tendientes a la comprensión de textos, identificando ideas y “voces” presentes en los escritos; elaboración de líneas de tiempo, de cuadros sinópticos, etc.

Un eje de reflexión interesante remite a ciertas normas de pertinencia de las prácticas de los estudiantes: el establecimiento de una legalidad en ruptura con la experiencia de otros ámbitos que los estudiantes suelen trasladar acríticamente al espacio de cursada. Ciertas informalidades, desde los trámites de inscripción a las cursadas, los usos del correo electrónico, la manera de enviar los trabajos, configuran una tensión entre el uso que los jóvenes le dan a las redes sociales y el uso académico de las mismas.

Al respecto, es relevante señalar que las cátedras han incorporado, ya sea en clave organizativa o en clave comunicacional, diversos soportes tecnológicos -blog, grupos de Facebook, correos institucionales- con amplio grado de aceptación entre los alumnos. Al mismo tiempo, espacios más tradicionales como los horarios de consulta tienen para los alumnos usos instrumentales bastante definidos, frecuentemente asociados a los momentos de evaluación.

Un diagnóstico común es el relativo a las prácticas de evaluación. Las cátedras mencionan el obstáculo que les representa la reglamentación rígida de las instancias de acreditación, a partir de la obligatoriedad de dos parciales. Este formato, en su rigidez, impide evaluaciones del proceso, particularmente necesarias en los momentos inaugurales de la trayectoria universitaria, como parte

de la estrategia pedagógica. La heterogeneidad de origen supone diferentes tiempos de aprendizaje, que no quedan plasmados en el calendario fijado por las instancias de parciales. De esta manera, las cátedras terminan generando instancias paralelas, más ligadas a la evaluación en proceso y al proyecto pedagógico, relativizando los calendarios y formatos reglamentarios.

6. CONCLUSIONES

Si bien los aportes que hemos recuperado en el presente trabajo son iniciales, nos parece relevante recuperar las estrategias y experiencias que efectivamente han venido construyendo desde propuestas de enseñanza las cátedras y/o equipos docentes que se han interrogado acerca de su papel en la asunción de los desafíos que supone la transmisión de conocimientos en el contexto actual. Entendemos que constituye un aporte fundamental a la producción de saberes pedagógicos en el ámbito universitario, y en la construcción de procesos formativos que garanticen el acceso a la educación superior como derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- de Sousa Santos B. (2005) La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Parte I. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2015) "Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad". Revista IEC ISS N 2362-2911. Conadu.
- Ezcurra, A. M. (2011) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires. Editorial UNGS
- García Guadilla, C. (2002) "Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación Superior en América Latina", en Pensamiento Universitario, Año 10, No. 10, Buenos Aires.
- Pierella, P. (2014) El Ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional. UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de universidades de América Latina y el Caribe.

Concepções pedagógicas de docentes universitários: desafios e possibilidades para pensar o ensino de biologia

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Thomaz Klug Brum¹

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet²

1 Universidade Federal de Pelotas, Brasil, thomazbrum@gmail.com

2 Universidade Federal de Pelotas, Brasil

RESUMO

Observa-se, no ensino de biologia, que frequentemente alguns conteúdos têm ficado aquém das discussões que poderiam proporcionar aos estudantes uma formação mais crítica e reflexiva sobre algumas questões presentes na sociedade contemporânea. A Teoria da Evolução (TE) é um desses conteúdos, pois perpassa todos os saberes desenvolvidos em biologia, unindo áreas do conhecimento que antes não dialogavam, funcionando como um fio-condutor dos saberes dessa área. Percebemos que tal conteúdo enfrenta diversas dificuldades para seu desenvolvimento, podendo ser questões de ordem diversas, as quais impactam diretamente no seu ensino e na formação de professores. Outras questões parecem ser os desafios enfrentados pelos docentes formadores quando ensinam futuros professores dado a sua formação de origem, muitas vezes, não contemplar formação pedagógica, e talvez essa condição os force a fazer escolhas para ensinar que, em

alguns casos, possam deixar de contribuir para a formação mais crítica dos futuros professores. Nesse sentido, compreender as concepções pedagógicas sobre o ensino de biologia de docentes universitários que formam professores de biologia é o foco desta pesquisa. O objetivo é compreender as concepções, desafios e ações que estão presentes nas expressões e práticas dos docentes formadores quando ensinam futuros professores, para perceber em que medida alguns conteúdos têm mais destaque do que outros (TE, por exemplo) no ensino que desenvolvem. Entendemos que os formadores de professores são, em grande medida, responsáveis pela síntese de conhecimentos que podem contemplar, ou não, discussões mais aprofundadas no período da formação. A pesquisa conta com docentes do curso de licenciatura em biologia que respondem a uma entrevista semiestruturada, que contempla questões sobre as concepções pedagógicas, questões ligadas às ações em aula e questões sobre os saberes da formação. Além disso, os

documentos que norteiam a constituição do curso, como o projeto pedagógico e o plano de ensino das disciplinas, dentre outros, servem de base para análise e sustentação das reflexões. A ideia é que os resultados façam avançar a reflexão sobre o papel crucial de alguns conteúdos de biologia, tais como a TE, como paradigma central do

conhecimento nessa área do saber. Entende-se que é importante que os futuros professores desenvolvam concepções que os ajudem a preparar suas aulas a partir da articulação de conhecimentos da biologia, podendo ter a TE como suporte, a partir de sua formação e vivências no curso de licenciatura.

Palavras-chave: Ensino de biologia, Teoria da evolução, Pedagogia Universitária

1. INTRODUÇÃO

Mesmo considerando os avanços significativos verificados nos últimos anos do século passado e início desse século, no sentido da superação da relação ensinar-aprender, o ensino da biologia constitui-se, ainda, um desafio aos professores.

Apesar das grandes mudanças que acompanharam a história da humanidade e as várias tendências surgidas no ensino dessa disciplina, os conteúdos desenvolvidos, seja na escola, como na formação de professores, pouco mudaram nos últimos tempos. A listagem de conteúdos e a ênfase em alguns tópicos é a mesma, pouco questionada, desvinculada da vida do estudante e com significação relativa.

As práticas de sala de aula em Biologia, em geral, ainda se mantêm vivas as ideias que ensinar significa usar da palavra, e aprender, significa ouvir e executar tarefas. O professor repassa informações contidas nos livros, enquanto os alunos ouvem e tentam resolver os problemas propostos.

A abordagem dos conteúdos não leva em consideração aspectos ligados a dimensão sócio-político-cultural. A preocupação com os conteúdos fica restrita ao contexto escolar ou universitário. Poucas vezes os estudantes são desafiados a refletir, analisar e propor soluções alternativas, atividades indispensáveis para a construção do conhecimento. Essa situação não é diferente no curso de formação de professores de biologia.

Entende-se que existe uma problemática em torno de um conteúdo chave para o entendimento do fenômeno da vida, algo que pode vir a impactar negativamente a formação dos licenciados em biologia, o que afeta, ao fim e ao cabo, o ensino de biologia como um todo. A teoria de evolução é um destes casos.

A Teoria da Evolução das espécies (TE), que vem sendo testada nos últimos 150 anos, tendo não somente resistido, como sido ampliada e corroborada por uma infinidade de trabalhos científicos de absolutamente todas as subáreas das ciências biológicas. Tal teoria é amplamente aceita na comunidade científica, perpassando todos saberes desenvolvidos na biologia moderna, conseguindo unir campos do conhecimento que antes seguiam caminhos próprios sem qualquer relação, como a zoologia, a botânica, a genética, e a ecologia, sendo, portanto, uma espécie de fio-condutor do conhecimento nesse campo. Associações de cientistas de várias partes do globo já emitiram manifestos dando suporte a teoria da evolução, como por exemplo, a Associação Americana para o Avanço da Ciência, o Conselho Parlamentar Europeu, a Sociedade Brasileira de Genética, dentre outras entidades.

A realidade da formação de professores de Biologia e Ciências parece não enfatizar tamanha importância do papel articulador de tal teoria. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade em estudo, por exemplo, observamos que apenas uma disciplina aborda exclusivamente o assunto, cumprindo uma carga horária de apenas quatro créditos. Nas demais disciplinas, em virtude desse caráter articulador dessa Teoria, seria interessante a abordagem de seus conteúdos à luz dos processos evolutivos. Entretanto pouco se observa essa condição.

A forma como é contemplada a Evolução Biológica nos documentos que visam orientar o ensino de biologia no Brasil, bem como a importância do assunto para esse campo, torna evidente a importância desse conteúdo no ciclo básico de ensino, que tem como responsáveis os professores de ciências e biologia formados nos cursos de licenciatura em ciências biológicas do país. Com isso, torna-se importante compreender o processo de formação dos licenciados em biologia que atuarão futuramente no ensino básico, a partir das concepções de seus formadores, ou seja, compreender as concepções dos professores universitários vinculados ao curso de licenciatura em biologia.

Assim, este trabalho de investigação tem como meta analisar as concepções dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no que se refere a problemática da Teoria da Evolução em suas respectivas disciplinas, para assim compreender o ensino que planejam e desenvolvem. Compreender as concepções educacionais dos professores da universidade poderá fornecer um panorama dos conceitos sobre ciência e pedagogia que orbitam o pensar e, por consequência, o fazer docente destes professores formadores de professores.

Os professores universitários regentes das disciplinas do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFPel estão sendo convidados a participar da pesquisa através de uma entrevista semiestruturada. A escolha dos professores regentes tem como base o fato de que plano de ensino da disciplina ser redigido pelo referido docente, sendo este, portanto, o mentor responsável pela síntese das ideias e referências trabalhadas naquela especialidade.

2. CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na perspectiva de Gimeno Sacristán (1998, p.81) “o ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações”. Entretanto observamos que o ensino, geralmente, se desenvolve em aulas que não privilegiam essa perspectiva. Ao contrário, as aulas são calcadas na transmissão de informações através de um ensino que acontece de modo expositivo, poucas vezes com a presença de conhecimentos que extrapolem o conteúdo programático dos currículos. O que se observa é um ensino voltado para a reprodução dos conteúdos em provas e exames, geralmente tendo como suporte uma bibliografia que não contempla a possibilidade de discussões a partir do conhecimento do senso comum.

Assim, entendemos que esse ensino desenvolvido apenas através das explicações do professor, acaba gerando no aluno a ideia de que as disciplinas e o conhecimento em geral são compartimentados, segmentados, prontos e imutáveis. Como aponta Edgar Morin (2003, p. 13), “a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão”.

Os cursos de formação de professores em geral, e de biologia em particular, encontram, nesse sentido, constantes desafios, principalmente nas disciplinas que desenvolvem aspectos ligados a vida, pois é necessário no contexto da sala de aula, propiciar um cenário favorável aos questionamentos, buscando aprimorar a capacidade crítica dos alunos – futuros professores – sugerindo novos hábitos, instigando-os ao ceticismo e assim fazendo-os pensar o mundo e seus conhecimentos de modo diferente.

Os processos de formação não podem ser concebidos como a imposição de um qualquer conjunto de “verdades”, mas exigem uma atitude diferente, de grande respeito pelos participantes e suas ideias prévias, que não somente são saberes também, mas que podem ser verdadeiramente subsídio para a construção de conhecimento no processo de ensino e transformação de sua visão de mundo e do fenômeno da vida, nesse caso.

A forma como é contemplada a Evolução Biológica nos documentos que visam orientar o ensino de biologia no Brasil, bem como a importância do assunto para esse campo, torna evidente a importância desse conteúdo no ciclo básico de ensino, que tem como responsáveis os professores de ciências e biologia formados nos cursos de licenciatura em ciências biológicas do país. Com isso, torna-se importante compreender o processo de formação dos licenciados em biologia que atuarão futuramente no ensino básico, a partir das concepções de

seus formadores, ou seja, compreender as concepções dos professores universitários vinculados ao curso de licenciatura em biologia.

Assim sendo, este trabalho de investigação tem como meta analisar as concepções dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPel, no que se refere a problemática da Teoria da Evolução em suas respectivas disciplinas, para assim compreender o ensino que planejam e desenvolvem. Compreender as concepções educacionais dos professores da universidade poderá fornecer um panorama dos conceitos sobre ciência e pedagogia que orbitam o pensar e, por consequência, o fazer docente destes professores formadores de professores.

3. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Os sujeitos de pesquisa deste projeto serão professores universitários regentes das disciplinas do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFPel. Os docentes serão convidados a participar da pesquisa e a adesão será voluntária. A escolha dos professores regentes tem como base o fato de que plano de ensino da disciplina ser redigido pelo referido docente, sendo este, portanto, o mentor responsável pela síntese das ideias e referências trabalhadas naquela especialidade. Tratando-se de um trabalho que envolverá pessoas, serão distribuídos termos de consentimento livre e esclarecido àqueles que por venturam se enquadrarem nos requisitos supracitados.

A coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, com intuito de investigar as concepções dos professores sobre a temática da Teoria da Evolução como articuladora dos conteúdos versados em suas disciplinas, bem como, suas concepções educacionais. Tal escolha foi feita baseada que a entrevista semiestruturada confere confiança ao pesquisador e possibilita a comparação das informações entre os participantes entrevistados (MANZINI, 2006 apud MANZINI, 2012).

Além da etapa anterior, pretende-se realizar consulta aos documentos que regem o curso. Tal abordagem é de caráter complementar e se dará por meio da leitura dos documentos norteadores da formação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPel, sendo eles: o Plano de Ensino das Disciplinas, o Fluxograma de Disciplinas, o Projeto Pedagógico do curso, dentre outros que possam vir a servir de base para contextualizar o regimento que norteia a formação dos licenciados, auxiliando assim a compreensão dos fenômenos propostos para esta investigação. Segundo Sá-Silva (2009, p. 2), tais documentos possibilitam “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização”.

Segundo Oliveira (2010), a entrevista aliada a outros métodos de coleta de dados possibilita ao pesquisador uma diversidade de dados passíveis de triangulação, o que pode resultar em uma análise satisfatória do objeto de estudo. Por tratar-se de uma abordagem qualitativa, a análise de conteúdo dos dados coletados será baseada na obra de Bardin (2011).

4. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O atual trabalho encontra-se em fase de coleta de dados. Estima-se que a pesquisa venha contribuir para campos teóricos da docência universitária e educação em ciências. A ideia é que os resultados façam avançar a reflexão sobre o papel crucial da TE como fio-condutor das diferentes subáreas do conhecimento da biologia. Tal afirmação encontra respaldo na maioria dos documentos norteadores da educação básica no Brasil, entretanto a academia

ainda não fornece o devido respaldo teórico aos licenciados egressos dos cursos de ciências Biológicas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002), propõem que os conteúdos de Biologia sejam tratados com um enfoque ecológico-evolutivo. As OCEM ditam que os temas “Origem e Evolução da Vida” sejam abordados ao longo de todos os conteúdos de Biologia, não representando uma diluição do tema, mas sim uma articulação com outras áreas (BRASIL, 2006).

Sendo a Teoria da Evolução das espécies um tema central no ensino de biologia, as OCEM deixam claro que “conceitos relativos a esse assunto são tão importantes que devem compor não apenas um bloco de conteúdos tratados em algumas aulas, mas constituir uma linha orientadora das discussões de todos os outros temas” (BRASIL, 2006, p. 22).

Nesse panorama, este projeto poderá auxiliar na compreensão e resolução dessa problemática, por meio dos agentes de formação de professores de biologia: docentes da graduação em Ciências Biológicas. Por meio dos questionamentos da entrevista, podemos compreender suas concepções sobre o tema Teoria da Evolução, a importância que atribui ao tema no preparo de suas disciplinas, se faz uso do caráter articulador do tema para costurar saberes que não conversam entre si, dentre outras indagações pertinentes ao tema. Entende-se que é importante que os futuros professores desenvolvam concepções que os ajudem a preparar suas aulas a partir da articulação de conhecimentos da biologia, podendo ter a teoria de evolução como suporte, a partir de sua formação e vivências no curso durante o curso de licenciatura.

O desenvolvimento do pensamento evolutivo não é importante somente para a ciência em si, mas para muitos aspectos da existência humana, tais como a base biológica para nossa percepção, capacidades emocionais e cognitivas (ARAÚJO, 2012), pois, como disse o proeminente biólogo Theodosius Dobzhansky (1973, p. 125), “nada em Biologia faz sentido, exceto à luz da Evolução”.

Além da discussão em torno do papel da TE no ensino de biologia, o atual trabalho também irá contribuir para a compreensão da concepção educacional que norteia o pensamento dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPel.

Saviani (2006) explica que as essas concepções são as ideias educacionais entendidas pelos docentes, na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e constituindo a própria substância da prática educativa. Assim, os docentes, muitas vezes, podem não identificar quais são as concepções que norteiam suas práticas de ensino, mas toda prática possui determinadas ideias educacionais que a direcionam. Nesse sentido, investigar as concepções educacionais destes docentes pode aclarar o que está intrínseco na prática educativa, indicando o que Gadotti (2005, p. 17) chama de “possibilidades da educação”

Tratando-se de uma pesquisa no âmbito da graduação, este trabalho poderá contribuir também para a formação de professores mais capacitados para enfrentar os desafios da docência multidisciplinar que necessita ser desenvolvida atualmente nas escolas, tendo em vista o caráter articulador que o conhecimento oriundo da TE confere, em especial, ao tratar de assuntos que não possuem relação aparente dentro das disciplinas e subáreas da biologia, mas que possuem ainda assim conexões, por mais basais que estas sejam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações aqui expostas retratam uma pesquisa em estágio intermediário de desenvolvimento. Portanto, tal trabalho expõem os anseios de desenvolver uma pesquisa que

vise aclarar concepções de professores universitários formadores de professores de biologia em relação a problemática da Teoria da Evolução no âmbito acadêmico, uma questão pertinente e amplamente amparada em posteriores discussões científicas e pedagógicas.

Assim sendo, percebe-se a necessidade aprofundarmos as questões por hora aventadas, buscando esclarecer os pressupostos que podem, ou não, contribuir para promover a Teoria da Evolução ao lugar central nas discussões em biologia, lugar este que já ocupa no desenvolvimento científico do campo da biologia e demais subáreas, mas que ainda está longe de ocupar na perspectiva educacional.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, L. A. L. (2012) *Obstáculos à compreensão do pensamento evolutivo: análise em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BARDIN, L. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. (2001) *Parecer CNE/CES 1.301/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas*. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias*. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. (2002) *Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília, DF.
- COUTINHO, F. A., SANTOS, F. R. & MARTINS, R. P. (2012) As dificuldades na compreensão do sistema de teorias evolutivas. *Ciência em Tela*, 5 (1), 1-8.
- DOBZHANSKY, T. (1973) Nothing in Biology Makes Sense except in the Light of Evolution. *The American Biology Teacher*, 35 (3), 125-129
- GADOTTI, M. (2005) *História das Ideias Pedagógicas*. (8th ed). São Paulo: Ática.
- MANZINI, E. J. (2012) Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percursos*, 4 (2), 149-171.
- MORIN, E. (2003) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (8th ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- OLEQUES, L. C., BARTHOLOMEI, M. L. & BOER, N. (2011) Evolução Biológica: percepções de professores de biologia. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 10 (2), 243-263.
- OLIVEIRA, A. A. (2010) Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, 4, 22-27.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2009) Ensino para a compreensão. In SACRISTÁN, G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. (4th ed.). Porto Alegre: Artmed.
- SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. F. (2009) Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1), 1-15.
- SAVIANI, D. (2006) As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. & NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) *Navegando pela História da Educação Brasileira*, Campinas, SP: Graf. FE.

El eje curricular de Enfermería Comunitaria en la enseñanza de una Carrera de Enfermería. Análisis del caso de una Universidad Nacional de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

EJE TEMÁTICO N° 2: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Patricia Mariel Del Regno¹

1 UNTREF, Argentina, patriciadelregno@yahoo.com.ar

RESUMEN

En este trabajo se presentan avances de un proyecto de investigación para la Programación Científica 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en el área de enseñanza universitaria de la Enfermería. El proyecto, titulado: “La formación de profesionales en el área de la Salud y las prácticas del docente. La relación teoría-práctica y su desarrollo gradual en un área curricular vertical en la carrera de Enfermería”, es dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Patricia Del Regno.

En efecto, dicha investigación se propone plantear un estudio de tipo longitudinal y comparativo a través del cual se pueda abordar un espacio curricular vertical y gradual del plan de estudios de dicha carrera, específicamente en el área de Enfermería Comunitaria, que se va abordando desde el primer año y en los siguientes. En el referido estudio, se esperan obtener resultados que permitan

ampliar y profundizar la investigación en torno a los objetivos formativos, los contenidos curriculares (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal) y las estrategias de enseñanza en pos del logro de aprendizajes complejos que puedan dar cuenta de la relación teoría-práctica en la formación de la Carrera de Enfermería, específicamente en el área de la Salud Comunitaria.

La investigación se plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo está planteada y fundamentada la organización curricular de dicho espacio curricular vertical progresivo en la Carrera de Enfermería?. ¿Cómo se plantea curricularmente el progresivo acercamiento y profundización al objeto de estudio y la práctica social de la Salud Comunitaria?. ¿Cómo se promueven aprendizajes complejos a lo largo de este espacio curricular vertical, ligados a la futura práctica profesional en Enfermería que apunten a una relación teoría-práctica en el área de la Salud Comunitaria?.

Dicha investigación se realiza desde un enfoque de estudio de casos y a través de una metodología cualitativa -observaciones de

clases, entrevistas a docentes, consulta a material documental- y aplicando también un cuestionario de encuesta a los alumnos. Se propicia el análisis de los objetivos educativos, contenidos y estrategias didácticas en el área de Enfermería Comunitaria en varias instancias formativas de la carrera.

Además de la generación de conocimiento, se espera desarrollar un espacio de

investigación-acción en torno a dicha Carrera, a partir del trabajo conjunto en este proyecto de un equipo de investigación integrado por: pedagogas, estudiantes de postgrado que se están formando en investigación y licenciados en Enfermería, en pos de plantear reflexiones y lineamientos didácticos para la formación universitaria en Enfermería.

Palabras clave: Didáctica Universitaria, Articulación Teoría-Práctica, Enfermería Comunitaria.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan algunos avances de un proyecto de investigación para la Programación Científica 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en el área de enseñanza universitaria de la Enfermería. El proyecto, titulado: “La formación de profesionales en el área de la Salud y las prácticas del docente. La relación teoría-práctica y su desarrollo gradual en un área curricular vertical en la carrera de Enfermería”, es dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Patricia Del Regno.

Integran también el equipo de investigación de este proyecto: la Coordinadora de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Lic. Ermelinda Salinas y como investigadores en formación, los cursantes de Postgrado de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF: Lic. Sandra Harris, el Odont. Marcelo Angulo Molina, el Lic. Walter Viñas y han colaborado además la Lic. Sandra Serloni -de dicha Maestría- y el cursante de Doctorado en Educación de UNTREF, el Lic. Eduardo Díaz Madero.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Este proyecto constituye una continuidad temática de la investigación del bienio anterior titulada: “La formación de profesionales en el área de la salud y las prácticas del docente. El caso de la Carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero”, realizada para la Programación Científica 2014-2015 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF. Aquella investigación se propuso indagar acerca de la formación de profesionales en el área de la Salud, específicamente en la Carrera de Licenciatura en Enfermería de dicha Universidad, analizando las estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes en dos momentos formativos clave de la carrera: el inicio y la especialización de finales de la Carrera, abordando en tal sentido, como casos de estudios: asignaturas al inicio y al final de la formación profesional del Plan de Estudio, para visualizar y comparar esos dos momentos (Del Regno, 2016)

En este nuevo proyecto 2016-2017, la particularidad distintiva consiste en abordar la articulación teoría-práctica en la enseñanza en pos de promover aprendizajes complejos en torno a la formación para la futura práctica profesional, con especial atención en un espacio curricular, progresivo y vertical dentro del Plan de Estudio de dicha Carrera, ligado a la “Salud Comunitaria” a lo largo de su desarrollo progresivo en diversos años de la Carrera. A través de este estudio, se busca reflexionar acerca de la organización curricular de esta Carrera de Licenciatura en Enfermería, así como sobre la articulación teoría-práctica en la formación de los futuros profesionales de la Enfermería, comprometidos con la realidad social de la Salud Comunitaria.

La investigación -que ya ha finalizado su primer año y está desarrollando el segundo - se plantea desde un enfoque cualitativo de estudio de casos analizados en profundidad; abordando asignaturas de la Carrera de Enfermería de la UNTREF. Los casos, en un proceso de muestreo intencional, se han seleccionado con acuerdo de la Directora de la Carrera de Enfermería y de los docentes a cargo de las cuatro materias elegidas para el bienio de investigación. En dicha selección se ha intentado caracterizar y comparar las asignaturas del área curricular seleccionada de Enfermería Comunitaria en pos de un seguimiento vertical del eje. Específicamente, durante el primer año de investigación (2016) se han estudiado: la asignatura “Introducción a la Salud Comunitaria I” del primer año del Plan de Estudios, que

afronta las peculiaridades del alumno ingresante en dicha área curricular de acercamiento a la Enfermería Comunitaria y otra asignatura, del segundo año de la carrera: "Salud Comunitaria III". Por otra parte, en el segundo año de la investigación (2017) se han indagado las siguientes materias: "Salud Comunitaria II" (materia también inicial de la carrera) y "Salud Comunitaria IV" (correspondiente al quinto y último año de formación en la Licenciatura en Enfermería de la UNTREF).

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este proyecto de investigación es contribuir a la construcción de la Didáctica Universitaria en el área de la Salud, específicamente en un caso analizado: en la especialidad de la Enfermería Comunitaria, en pos de indagar la cuestión de la articulación teoría-práctica tanto como proceso genuino de aprendizaje, cuanto en la adquisición de las habilidades complejas de la profesión (Lucarelli, 2009, 2016).

En búsqueda de una mayor comprensión acerca de cómo se dan estos procesos en los campos disciplinares profesionales universitarios, esta investigación analiza la formación de grado en un campo específico de atención de la salud como es la Licenciatura en Enfermería. En este caso se propone indagar la inserción en un espacio curricular ligado a la Salud Comunitaria, para ver su progresión gradual y vertical, a lo largo de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha planteado desde un enfoque cualitativo, de estudio de pocos casos pero en profundidad. Se realizó a partir de la selección intencional de una muestra de casos de estudio: clases de diversas asignaturas del área curricular de "Enfermería Comunitaria", desde el primero al quinto año de la carrera de Lic. en Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Dicho estudio cualitativo se ha realizado a través de observaciones semanales de clases de las asignaturas seleccionadas, durante un mes (mínimo) o dos (como máximo) de seguimiento y se elaboraron los registros narrativos de observación correspondientes. Además se realizaron entrevistas semi-estructuradas con los profesores a cargo de dichas clases.

En efecto, las observaciones de clases se concretan sin un esquema predeterminado, para observar "todo lo que suceda en las clases"; aunque se hace mayor hincapié en observar lo referido a las estrategias de enseñanza planteadas por el profesor (Del Regno, 2009, 2016), a los contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales y a los aprendizajes complejos ligados a la futura práctica profesional. Las observaciones han sido realizadas mediante registro escrito, en dos campos o columnas, el primero con la "información" o transcripción de "lo que se dice y hace en la clase", incluyendo una referencia horaria; el segundo campo o columna incluye los comentarios e impresiones del observador.

Las entrevistas han sido de tipo semiestructuradas, reflexivas y en profundidad y orientadas a que los docentes protagónicos pudieran definir su visión acerca de algunos aspectos clave en torno a la articulación teoría-práctica, a los aprendizajes complejos de la práctica profesional y a la relación entre las asignaturas de dicha secuencia curricular vertical de Enfermería Comunitaria.

Además se ha recabado y analizado material documental producido por cada Cátedra indagada: como las programaciones de las asignaturas, asignaciones de trabajos para los

estudiantes, materiales producidos por los docentes, etc. También se analizaron materiales institucionales como páginas Web informativas, planes de estudio y orientaciones académicas. Asimismo, dentro de este enfoque cualitativo de estrategia general de investigación se ha incluido -en un momento del diseño- un cuestionario que se aplicó a los alumnos, en pos de aportar información empírica sobre la visión de los estudiantes sobre los procesos en estudio. Los cuestionarios para estudiantes son de estructura mixta: con preguntas cerradas y semiestructuradas y se aplican en las últimas clases del período de observación.

La información así obtenida es objeto prioritariamente de un análisis cualitativo, en base a los interrogantes planteados en esta investigación. Se asume que la elección de una muestra acotada como la considerada puede ser viable dentro de un enfoque de investigación de tipo cualitativo, ya que el investigador puede centrarse en pocos casos de estudio, pero tratando de realizar una descripción lo más detallada y completa que le sea posible, para tratar de comprenderlos en profundidad. Se basa en el enfoque de “descripción densa” propuesto por Clifford Geertz, que se fue extendiendo en diversas Ciencias Sociales. Al respecto, Geertz (1987) ha planteado que el papel de los investigadores es intentar interpretar los símbolos clave de cada cultura, de cada contexto, a través de una metodología de “descripción densa”.

Por su parte, Gibaja (2001) señala la importancia del enfoque alternativo de estudios de carácter cualitativo en las investigaciones educativas, enfoque que -aunque tiene una cantidad de años considerable de prestigiosa tradición en las Ciencias Sociales- en los últimos años ha comenzado a aplicarse más en la investigación educacional. Dichos estudios cualitativos están dirigidos a comprender situaciones singulares o material simbólico también singular, que no buscan establecer generalizaciones válidas para un universo más amplio.

5. RESULTADOS

En este trabajo, se presentarán solamente algunos resultados de avance del primer año de esta investigación (2016). En dicha primera etapa, para el estudio de la asignatura “Introducción a la Salud Comunitaria I” -y en función del enfoque cualitativo- se hicieron entrevistas a la docente responsable, se realizó la observación y el registro denso de las clases en la Universidad. Asimismo, para el estudio de la otra asignatura indagada: “Salud Comunitaria III” también se utilizaron metodologías como la observación sistemática de clases, realizadas tanto en el aula dentro de la Sede Caseros de la Universidad, como en las sesiones de trabajo en terrero que profesores y alumnos desarrollaron en Centros Comunitarios de Atención Primaria de la Salud asignados a la Universidad por la Secretaría jurisdiccional de Salud Pública, que son centros comunitarios de barrios populares, con diversas problemáticas socioeconómicas y de salud: Uno de ellos es un centro comunitario de “Pablo Podestá” de la localidad de “Loma Hermosa” y otro es un centro comunitario del “Barrio Ejército de Los Andes” (barrio conocido popularmente como “Fuerte Apache”), ubicados en el conurbano bonaerense.

Además en ambas asignaturas estudiadas, se aplicaron cuestionarios de encuesta a los estudiantes y se analizó material curricular correspondiente al plan de estudios, al programa de la asignatura, así como documentos elaborados por la cátedra. Sobre la base del análisis de los datos empíricos así obtenidos, se ha podido avanzar en algunos resultados preliminares que aquí se presentan.

Respecto a los principales resultados de este estudio en cuanto a la dimensión didáctico curricular, se pudo observar:

5.1. En cuanto a su eje curricular:

La formación en el rol profesional del Enfermero en esta Carrera se encara desde el primer año de estudios con un progresivo acercamiento a la “Salud Comunitaria I”, eje que se va continuando y desarrollando en los siguientes años de la Carrera, a lo largo de las asignaturas: “Salud Comunitaria II”, “Salud Comunitaria III” y “Salud Comunitaria IV” respectivamente. En un encuadre articulador de la teoría con la práctica se va profundizando dicha área formativa en cada instancia curricular, otorgándose institucionalmente a esta carrera de Enfermería de UNTREF un eje destacado en la formación en el área de Enfermería Comunitaria. Como señala la página institucional en internet de dicha Carrera, respecto a cómo definen a la carrera de Enfermería y al perfil del egresado: “El Licenciado en Enfermería es un profesional que ha obtenido el primer grado académico en la formación universitaria, adquiriendo competencia científica para ofrecer, dirigir y evaluar la atención de Enfermería al individuo, familia y comunidad, en los distintos niveles de prevención y atención, mediante una actitud humanística y ética”.

5.2. En cuanto a los contenidos:

Los contenidos seleccionados, tal como lo evidencia el análisis de material curricular y fuera también corroborado por los docentes de la cátedra en entrevista y por los alumnos en la encuesta, plantean una recorrida por problemáticas fundamentales que hacen al rol profesional del Enfermero, como por ejemplo: Cuestiones vinculadas al Proceso de Atención de la Enfermería (PAE), a los cuidados al paciente (y a su entorno familiar), con claros objetivos de “Atención Primaria de la Salud “ y de vinculación del rol del Enfermero con la Salud Pública y por ende de la relación entre Salud, Comunidad y rol del Estado, planes y campañas de Salud Pública (como de vacunación, de Educación Sexual Integral, de prevención del HIV SIDA, del Dengue, de Contaminación zonal y sus efectos nocivos en la Salud Poblacional, campañas frente a enfermedades de alta incidencia poblacional como la Diabetes, la Hipertensión, el Tabaquismo, etc.).

A través del análisis de lo sucedido en las clases, en las dos asignaturas estudiadas durante el primer año de esta investigación, pudo apreciarse que -tal como está previsto en el plan curricular- se desarrollan diversos contenidos conceptuales, pero también se implementan contenidos procedimentales y actitudinales que hacen al futuro rol profesional del Enfermero en el área de la Salud Comunitaria. Así se realizan procedimientos de relevamiento grupal e individual de datos en el campo, en pos de recabar de información acerca de un determinado territorio para conocer sus principales problemáticas de contaminación, de salud, sus ámbitos disponibles o no de atención primaria de la salud. Asimismo, con el propósito de desarrollar habilidades de lectura comprensiva (y por lo tanto reflexiva y crítica) se plantean lecturas de material teórico sobre la temática, de cartillas y material informativo de campañas de Salud Pública del Estado (Nacional y Jurisdiccional), etc.

5.3. En cuanto a las estrategias de enseñanza:

En función de la utilización del “método comparativo constante” de investigación, se ha podido apreciar, a través del registro de observaciones de las clases en la Facultad, de las entrevistas con la profesora a cargo y de los cuestionarios realizadas a los alumnos, que las estrategias de enseñanza más utilizadas en la asignatura de “Introducción a la Salud Comunitaria I” son: la exposición de contenidos teóricos, lectura de material bibliográfico y de

Salud Pública. Además, hacia el último tramo de la cursada, se lleva a cabo un trabajo en terreno por parte de los alumnos. Este implica la realización de un trabajo grupal de indagación en el cual los estudiantes tienen que desarrollar una visita de campo y una búsqueda de información en diversas fuentes en un área territorial que elijan (puede ser de su propio barrio u otro del distrito local), efectuando un relevamiento de sus características, problemáticas más notorias (de contaminación, de enfermedades más recurrentes, de ámbitos de atención de salud pública disponibles o faltantes, etc.).

Este trabajo de los alumnos cuenta con el asesoramiento de la docente en clase en la Facultad, que en aula va orientando a cada grupo. Este trabajo grupal final de los alumnos debe concluir con un informe escrito (documentado con fotos, mapas, etc.) del equipo, que además de describir la situación de salud pública del territorio seleccionado, se debe poder plantear un análisis en relación al marco teórico abordado en la cursada. Asimismo, como conclusión, se pide a cada equipo que formule brevemente alguna/s propuesta/s mejoradora/s de acción de salud comunitaria posible para el ámbito territorial relevado.

Este tipo de actividad, el trabajo en terreno, es considerado como una modalidad particular de alta complejidad desde la perspectiva de la articulación teoría-práctica en la formación de grado (Lucarelli, 2009, P. 98)

Puede afirmarse entonces que la estrategia didáctica de acercamiento al área de la Salud Comunitaria en esta primera etapa de formación de los estudiantes -del 1er año de la Carrera- permite una introducción gradual al rol de un profesional de la Enfermería, de manera de ir preparándolos para un posterior desempeño en situaciones directas de servicio en el área de la Salud Pública. Justamente, en la otra asignatura estudiada en el primer año (2016) de la investigación: "Salud Comunitaria III", del segundo año de la Carrera, se plantea ya un avance en la formación profesional en el campo práctico.

En efecto, en dicha asignatura, además de las clases teóricas en la Facultad, se plantea un trabajo de campo sistemático e intensivo, que implica la inserción de los alumnos junto con sus profesores a cargo, en centros jurisdiccionales de atención primaria de salud comunitaria; realizando tanto tareas formativas de observación y análisis de las prácticas de salud comunitaria desarrolladas por los profesionales, como acciones de colaboración e inserción -con la lógica supervisión de sus docentes a cargo- con prácticas de enfermería de atención a la comunidad que va a recibir asistencia a dichos centros como: control de presión arterial, curación de heridas, prácticas preventivas de Educación para la Salud, colaboración en relevamientos de salud implementados en el territorio y diversas acciones ligadas a la Atención Primaria de la Salud.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Durante el primer año del bienio de esta investigación se ha podido avanzar en un proceso de contrastación y análisis de los datos recabados a través de las diferentes fuentes e instrumentos (registros de observación, entrevistas a los docentes, encuestas a los alumnos y material documental institucional y curricular); logrando plantear algunas líneas interpretativas, que se continúan indagando durante este segundo año de investigación (2017) en otras dos asignaturas del área curricular seleccionada de Enfermería Comunitaria.

Esto ha implicado un trabajo de reflexión y sistematización sobre la tarea, tanto como investigadores en torno a nuestro objeto de estudio, como así también como formadores de investigadores (cursantes de Posgrado de Maestría en Políticas y Administración de la Educación y del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Asimismo, consideramos que este equipo de investigación integrado por: pedagogos,

estudiantes de postgrado que se están formando en investigación y licenciados en Enfermería constituye un ámbito de formación y desarrollo.

Además este espacio de formación académica de recursos humanos y de generación de conocimiento, aspira a plantear también un espacio de investigación-acción en torno a dicha Carrera de Enfermería de la UNTREF, en pos de plantear reflexiones y lineamientos didácticos para el desarrollo de la formación universitaria en Enfermería en dicha Universidad, como es la aspiración de los diversos actores que estamos participando de este proyecto de investigación.

AGRADECIMIENTOS

En relación con la interesante tarea referida de investigación y acción reflexiva en torno a la enseñanza de la Enfermería en las cuestiones planeadas a lo largo de las dos investigaciones desarrolladas en los dos bienios señalados, expresamos nuestro especial agradecimiento a la Lic. Ermelinda Salinas como Coordinadora de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y como partícipe del equipo de investigación. Asimismo agradecemos a los docentes y estudiantes de dicha Carrera de Enfermería que fueron incluidos en estas dos investigaciones y también al equipo de equipo de investigadores en formación que participaron de estos dos proyectos, cursantes de las mencionadas carreras de Posgrado del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF, así como a sus responsables institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Regno, P. (2009). "Didáctica del nivel superior y estrategias de enseñanza del profesor". En: Castorina, A. y Orce, V. (coords.). CD-Rom del Anuario 2008 de Investigaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Del Regno, P. (2016). "Estrategias de enseñanza del docente universitario en una Carrera de Enfermería. Análisis de un caso". En Insaurralde, M. (comp). *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente*. Capítulo 4. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gibaja, R. (2001). "La 'descripción densa': Una alternativa en la investigación educacional". *Revista Contextos de Educación* (5), Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Obtenido el 2 de Febrero de 2010 de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2016). "Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción". En Insaurralde M. (comp.) (2016) *La enseñanza en la Educación Superior, experiencias y desafíos*. Capítulo 3. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Las políticas universitarias sobre innovación de la enseñanza: desde la instrumentalidad a la ruptura paradigmática

EJE TEMÁTICO 2: Transformación de la enseñanza

Diconca, Beatriz

Sanguinetti, Vanesa

Universidad de la República, Uruguay.

vanesanguinetti2010@gmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación regional del NEIES-Mercosur (1) se presenta la investigación desarrollada por la Unidad Académica del Pro- Rectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE-Udelar) denominada: *Formación e innovación: rutas alternativas de formación pedagógica*. La misma tiene como propósito "Caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas a través de los llamados a Proyectos Concursables de la CSE- Pro Rectorado de Enseñanza, durante los años 2013 y 2014." Sus interrogantes son: ¿El desarrollo de proyectos de innovación educativa incorpora o promueve procesos de formación pedagógica de los docentes universitarios? ¿Cuáles son sus formatos y alcances?

Esta investigación se estructuró en torno a dos ejes de análisis pero con estrecha vinculación entre ellas: a) reconstrucción sobre las políticas de innovación impulsadas desde los órganos centrales de cogobierno de la Universidad de la República (Udelar) y cómo ello se traduce en políticas concretas llevadas adelante por la CSE desde sus inicios hasta la actualidad; b) análisis de los proyectos de innovación presentados al llamado de Innovaciones Educativas de la CSE (años 2013 y 2014).

En la reconstrucción histórica de las políticas universitarias sobre innovación de la enseñanza se han identificado los siguientes mojonos:

a) 1996-2001: En este momento se pone en evidencia en los proyectos presentados a concurso la necesidad de los docentes de incorporar tecnologías a las prácticas de aula.

b) 2001-2006: Se concibe a la innovación desde lo instrumental, y ahora sí, plenamente como la incorporación de tecnología. "(...) el problema emergente de mayor importancia para los docentes es la inadecuación de las metodologías de enseñanza ante la situación de masividad. La innovación pretende aportar soluciones a un problema de la práctica docente cotidiana" (Diconca: 2001)

c) 2006-2014: El enfoque transitó desde lo instrumental y tecnológico hacia lo pedagógico – didáctico.

d) 2016 cuando la CSE lleva adelante la revisión de las bases del llamado de Innovaciones educativas entendiendo a la innovación como ruptura paradigmática. "(...) entender la innovación como ruptura en la dimensión didáctica suponía mirar en el escenario del aula para considerar cómo se alteran las formas habituales de la relación docente-alumno contenido y cómo los sujetos del aprender son incluidos como tales." Lucarelli. 4: 2004)

Palabras clave: Educación Superior-política educativa-innovación de la enseñanza.

(1) El Proyecto general es coordinado por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e integrado además por la Universidad Nacional del Sur (Argentina), la Universidad Federal de Pelotas (Brasil), Universidad do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS (Brasil), Universidad del Estado de Bahía (Brasil) y la Universidad de la República (Uruguay). El equipo de Uruguay es coordinado por Mercedes Collazo e integrado por Nancy Peré, Sylvia de Bellis, Virginia Fachinetti Beatriz Diconca y Vanesa Sanguinetti pertenecientes a la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República, Uruguay. Convocatoria a Redes de Investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones del Mercosur (2016-2017).

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas, en este caso las políticas para la renovación e innovación de la enseñanza universitaria no han sido abordadas en profundidad, resultando fundamental analizarlas desde lo institucional y su articulación con la dimensión académica. La definición e identificación de un problema; el diseño de los objetivos a alcanzar; su implementación a través de Proyectos Concursables (aprobados y financiados) para el apoyo de la innovación de la enseñanza, la evaluación de la implementación o ejecución de dicha política en los Servicios Universitarios seleccionados, constituye en sí mismo un avance en el campo.

Desde la creación de la CSE (1993) el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar le ha atribuido el cometido de fomentar, impulsar e implementar políticas tendientes a la mejora de la calidad de la enseñanza, en tal sentido es que desde el año 1999 se han realizado llamados a proyectos concursables referidos a innovaciones educativas, entre otros. En tal sentido desde la primera edición se presentaron 699 proyectos, resultando financiados 186 (26,6%). Con el devenir de los años las bases del llamado de Innovaciones se fueron modificando, y como se observará, se transitará desde una concepción instrumentalista y tecnológica de la innovación hacia una mirada cuyo énfasis está puesto en los aspectos pedagógico-didácticos y en las prácticas innovadoras.

2. LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS DE ENSEÑANZA COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

Es necesario caracterizar las políticas educativas universitarias como políticas públicas. Jenkins define las políticas públicas como "(...) el conjunto de decisiones interrelacionadas adoptadas por un actor o conjunto de actores políticos respecto a la selección de ciertos objetivos y medios para alcanzarlos en el marco de una situación específica, decisiones que deberán estar dentro del poder de los actores para lograrlos" (1978:17) Los objetivos de la política pública consisten en examinar los problemas públicos, determinar sus orígenes y buscar soluciones aplicadas en contextos específicos. Por consiguiente, se considera a las políticas educativas universitarias como políticas públicas. Si bien la Udelar es autónoma (aunque no presupuestalmente) las políticas educativas concitan el interés público.

Según Mancebo y Bentancur "Varias son las definiciones posibles de las políticas públicas en educación. (...) constituyen un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia (...) son las acciones o inacciones (...) en el campo educativo en el que se resuelven decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (Agenda, formulación, implementación, evaluación) (2012: 7). La investigación considera las políticas educativas universitarias como políticas públicas y las analizará a través de tres dimensiones principales: a) el proceso de las políticas seleccionadas (gestación y desarrollo), b) el contenido (objetivos y modalidades de intervención) y c) su institucionalidad (reglas de juego en torno a las cuales operan los actores, generando apoyos y resistencias), todos ellos vinculados dinámicamente. (Mancebo: 2006).

La Udelar es considerada una macro universidad, es una organización compleja (Suasnábar: 2001), compuesta en la actualidad por 24 facultades, institutos, escuelas y centros regionales con sedes en el conjunto del territorio nacional. Sus carreras son técnicas, tecnológicas y de grado sumado a la oferta de posgrados, especializaciones, maestrías y doctorados.

En los últimos años la Udelar se ha propuesto impulsar políticas de democratización de la educación y la inclusión educativa de estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en la familia. Ante una situación de complejidad como la masividad de carreras y cursos, el rezago y la desvinculación estudiantil, la Udelar ha venido impulsando desde el nivel central políticas favorecedoras de la innovación de la enseñanza universitaria. Ellas se han implementado a

través de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)¹ a través de llamados a proyectos concursables a Innovaciones en materia de Enseñanza de Grado, entre otras convocatorias de renovación y mejora de la enseñanza.

3. OBJETIVO GENERAL

Generar conocimiento sobre las políticas universitarias de enseñanza de grado referidas a la promoción de la innovación educativa.

3.1 OBJETIVOS PARTICULARES

- Analizar cómo a partir del año 2000 a la fecha, la Udelar ha impulsado políticas tendientes a estimular las innovaciones de la enseñanza.
- Identificar cómo se ha ido definiendo el concepto de innovación de la enseñanza.

4. METODOLOGÍA

Se recurrió al análisis de documentos programáticos de los órganos centrales de la Udelar y de las bases de los llamados de Innovaciones de la Enseñanza de los años 2013-2014. Se buscó observar cómo se diseñan las políticas centrales de enseñanza, sus intenciones y formulaciones y cómo se plasman en políticas específicas.

5. RESULTADOS

5.1. El impulso de la Udelar a la innovación de la enseñanza en el Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR): 2001-2006

Desde los años 60 del siglo XX la Udelar ha duplicado su matrícula estudiantil. Debido a ello, es que el rectorado del Ing. Rafael Guarga decidió en primer lugar, realizar el V Censo de Estudiantes (1999) y en segundo término discutir y poner en práctica un Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR) que orientó la política institucional del siguiente quinquenio.

En cuanto al censo de estudiantes, éste arrojó los siguientes datos: El número de estudiantes era de 68.798; la distribución por edades: 43,1% de los estudiantes tenían entre 20 y 24 años; 26,4% entre 25 y 29 años, el 20% más de 30 años y 10% menos de 20 años de edad. Además, el 80% de los estudiantes constituyen población económicamente activa (Informe del V Censo de Estudiantes Universitarios 1999/2000. Documentos de trabajo de rectorado N.º 7: 1999).

Como se ha mencionado, la Udelar elaboró el primer Plan de Desarrollo Estratégico (PLEDUR) actualizándolo en el año 2005 con la incorporación de nuevos objetivos y proyectos institucionales: a) Mejora de la Enseñanza de Grado; b) Atención a la demanda docente de crecimiento del alumnado; c) Ampliación y diversificación de la función de enseñanza a nivel nacional; d) Articulación y flexibilización curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado; e) Fortalecimiento y estímulo a nuevas ofertas; f) Formación didáctica de los docentes universitarios. De estos proyectos, es precisamente el de Mejora de la Enseñanza de Grado el que se analizará.

1. La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), órgano central de asesoramiento "(...) al Consejo Directivo Central (CDC) sobre materia de políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza, en particular los planes de estudios, ..." ha llevado adelante un conjunto de políticas centrales de enseñanza, desarrolladas por la Universidad de la República (Udelar) como forma de promover la mejora en la enseñanza de grado. El escenario universitario, con un crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil pero al mismo tiempo con importantes índices de desvinculación al ingreso, ha demandado permanentes esfuerzos institucionales y de los colectivos docentes y estudiantiles, con el fin de alcanzar una formación adecuada a las necesidades actuales de la sociedad.

5.2. Proyecto Institucional de Mejora de la Enseñanza de Grado

Este proyecto puso en evidencia la necesidad de abordar la masividad y la deserción estudiantil. Las estrategias o líneas de acción fueron las siguientes: estimular la innovación de la enseñanza; favorecer la elaboración de material didáctico para los estudiantes y estimular la formación pedagógico-didáctica de los docentes de la Udelar. Entre los objetivos del Proyecto de destacan:

Aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza de grado que impliquen un análisis de las concepciones educativas y de la relación enseñanza-aprendizaje. Se procurará impactar principalmente a nivel de las prácticas educativas cotidianas. Asimismo se propenderá a la integración de funciones universitarias de modo de aportar a los cambios que requiera la institución para tener un estudiante activo, crítico, creativo, con iniciativa y un fuerte componente ético en su quehacer. Finalmente, se propone formar una red de intercambio y socialización de las innovaciones educativas, como forma de potenciar el trabajo que se lleva a cabo en la Udelar (PLEDUR: 57).

En el marco de lo plasmado en este proyecto para la Mejora de la Enseñanza de Grado, es que la CSE impulsó el llamado denominado: Incorporación de Innovaciones para la Enseñanza de Grado, dirigido a docentes de todos los Servicios y áreas de la universidad. Del estudio de las bases formuladas para dicha convocatoria se desprende que se concebía la innovación primordialmente como incorporación de tecnologías educativas. Contribuir al mejoramiento de la enseñanza de grado en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, estimulando la capacidad de innovación de los Servicios a través de proyectos vinculados con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, incluidas la formación y la evaluación docente.

Se busca mejorar la calidad de la enseñanza, posibilitando la implementación y evaluación de iniciativas innovadoras que supongan transformaciones en: el acompañamiento de los estudiantes durante la carrera; la enseñanza de una disciplina en el área, pudiendo incluir además la constitución de redes académicas en la Udelar; la incorporación de nuevas tecnologías: estrategias de enseñanza a distancia; metodologías de enseñanza que contemplen la situación de masividad, etc. (Bases del llamado de Innovaciones educativas: 2001)

5.3. La reforma universitaria: el impulso de las TIC y la redefinición de la innovación (2006-2014)

El período rectoral del Dr. Rodrigo Arocena² marcó un punto de inflexión en las políticas educativas de la Universidad, la “Segunda Reforma” definirá nuevos puntos de interés, como: la atención estudiantil, la promoción del acceso y permanencia de los estudiantes; la mejora de la calidad de la enseñanza de grado y expansión de la educación superior (ampliación de la oferta de carreras y creación de nuevas carreras en el interior del país). Arocena argumenta en la memoria del rectorado:

La intención común a todas estas acciones es colocar efectivamente a los estudiantes en el centro de los esfuerzos institucionales. Tratar además de brindar atención a la creciente diversidad social, económica y cultural del núcleo estudiantil y muy particularmente, a atender la situación del creciente número de estudiantes que al mismo tiempo trabajan (Universidad de la República: Memoria 2010. Udelar, 2010: pág. 229).

A partir del año 2006, el llamado se define como de Innovaciones Educativas. Del análisis de las bases se observa un desplazamiento de la innovación como introducción de tecnologías hacia lo pedagógico-didáctico. Aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza curricular, que implique un análisis de las concepciones pedagógicas y de la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje, que tengan impacto principalmente a nivel de la práctica:

(...)Promover el diseño de innovaciones relacionadas con algunos de estos tópicos y que no se limiten a la mera incorporación de nuevas tecnologías. 1. El mejoramiento de los vínculos existentes entre los cursos teóricos y prácticos del currículo y su resolución en la práctica educativa universitaria. 2. La puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa que implique cambios en la concepción tradicional. 3. El desarrollo de programas educativos sustentados en la integración de diferentes funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación (Bases del llamado a Innovaciones educativas: 2011).

En este período comienzan a producirse cambios en lo que refiere a las concepciones de innovación educativa orientándose la mirada hacia una perspectiva pedagógico-didáctico, consistente con un discurso político institucional que recupera los principios de la enseñanza activa promovidos por la Universidad desde la segunda mitad del siglo XX. No obstante, se constata a la vez una política de fuerte impulso al desarrollo de propuestas educativas semi-presenciales e incorporación tecnológica. En este sentido, la CSE abre una nueva línea de llamado a proyectos concursables cuyo perfil consistía en promover el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación y Recursos Educativos Abiertos (TIC Y REA) que argumentaba la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías al aula universitaria.

En suma, entre los años 2006-2014 se evidencian dos hechos importantes en lo que respecta al llamado de Innovación, el primero es la creación de una nueva línea de llamados a proyectos concursables cuyo objetivo es la promoción de iniciativas vinculadas con las TIC en la enseñanza universitaria, el segundo, es la redefinición de la innovación educativa, priorizando lo pedagógico-didáctico e iniciando un proceso que conduciría a entender que innovar significa transitar desde las prácticas innovadoras hacia una transformación más decidida del modelo tradicional.

5.4. Hacia la ruptura paradigmática

En el año 2015 la CSE se propuso redefinir las bases del llamado de Innovaciones Educativas incorporándose la noción de ruptura paradigmática, del siguiente modo: “Abordar situaciones educativas que rompan con prácticas tradicionales” (Bases del llamado de Innovaciones educativas: 2016)

(...) la CSE responde a la necesidad de continuar el esfuerzo de búsqueda y diseño de soluciones educativas creativas que den respuesta a los complejos problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria de grado, con un enfoque aplicado a los procesos de enseñanza directa, en modalidades diversas: aulas, talleres, espacios comunitarios, EVA³etc. (Bases del llamado a Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de la Enseñanza en la Udelar: 2016)

La reformulación de las bases del llamado es coincidente con las últimas investigaciones en la materia, afirma Elisa Lucarelli: (...) esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. A su vez se legitima dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a

través de mecanismos de oposición, diferenciación y articulación. (2004: 3). Y continúa: (...) entender la innovación como ruptura en la dimensión didáctica suponía mirar en el escenario del aula para considerar cómo se alteran las formas habituales de la relación docente- alumno -contenido y cómo los sujetos del aprender son incluidos como tales (2004:4)

Según el análisis de las bases del llamado de innovaciones de la enseñanza del año 2015, las autoras distinguieron los aspectos priorizados: a) **mejora de la calidad de la enseñanza**. “Experimentar en el contexto de un curso nuevas estrategias de enseñanza que apunten a resolver problemas o abordar situaciones educativas que rompan con las prácticas tradicionales”. b) **evaluación de los aprendizajes**, “Profundizar en experiencias de auto-evaluación de los aprendizajes con fines formativos, así como la puesta en práctica de una variedad de estrategias de evaluación de los aprendizajes, de los procesos de enseñanza y de los impactos institucionales de la formación brindada” c) **Renovación pedagógica**, “Innovaciones en materia de didáctica especial que aporten al proceso de enseñanza de contenidos disciplinares específicos, considerados de relevancia y en los que se hayan detectado dificultades de aprendizaje” y d) **Renovación metodológica**, Innovaciones en materia de didáctica especial que aporten al proceso de enseñanza de contenidos disciplinares específicos, considerados de relevancia y en los que se haya detectado dificultades en los aprendizajes.

Resulta notorio que las bases reformuladas en los últimos años ponen de manifiesto la importancia de entender la innovación de la enseñanza universitaria desde perspectivas más complejas, superando el reduccionismo de los años dos mil, fundado en una visión tecnicista que circunscribió la mejora de la calidad de la enseñanza al cambio metodológico tecnológico destinado a la resolución de los problemas de *masificación* y *deserción*. Innovar ya no sólo significa introducir la tecnología en el aula sino que además debería involucrar una reformulación de las formas de construcción del conocimiento y los saberes en el aula, la ampliación y la alteración de las formas de relación pedagógica y la transformación de los enfoques tradicionales de evaluación certificadora en una perspectiva de experimentar prácticas de enseñanza que estimulen algún nivel de ruptura paradigmática. En este sentido afirma Lucarelli: Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente, una didáctica de la transmisión que regido por la racionalidad técnica reduce el estudiante a un sujeto destinado a reconceptualizarlo positivamente (2004: 512).

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

En resumen, la Universidad de la República se propuso como objetivo estratégico a partir de los años dos mil impulsar políticas de democratización de la educación estimulando especialmente en los últimos años la inclusión social y académica de estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en su familia, continuando con uno de los objetivos específicos establecido en el PLEDUR.

En este escenario, las preocupaciones de los períodos rectorales del Dr. Rodrigo Arcena (2006-2010/ 2010-2014) estuvieron focalizadas en fortalecer las políticas de enseñanza tendientes a favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes de la Universidad, y de forma concomitante, las políticas de renovación de la enseñanza proyectadas hacia un cambio del modelo pedagógico universitario que incluyó también componentes como la curricularización de la extensión, el desarrollo de proyectos y prácticas interdisciplinarias, el estímulo a la investigación estudiantil, etc.

Por su parte, en el período rectoral del Dr. Roberto Markarian (en curso) se ha dado continuidad y fortalecido la línea de innovación educativa, a la vez que se manifiesta una especial

preocupación por la masividad de algunos cursos ofrecidos en el primer año de las carreras, así como por los bajos niveles de aprobación de los estudiantes y el abandono estudiantil. En tal sentido, se promueven un nuevo llamado a proyectos concursables destinado a la mejora del apoyo académico personalizado que comprometa a los profesores titulares responsables y que complemente las tutorías entre pares desarrolladas de forma generalizada en el ingreso a las carreras.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Diconca, B. (coord.) et alter. (2001) Incorporación de innovaciones en materia de enseñanza de grado: Estudio sobre la ejecución de los proyectos financiados por la CSE. Años 2000-2001.
- Finkelstein, C. (2010). ¿Los docentes universitarios, pueden innovar en sus prácticas? XV ENDIPE. UFMG: Bello Horizonte.
- 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.
- Lucarelli, E (2004). Prácticas innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-deseembro, 2004, pp. 503-524. Pontificia Universidade católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Mancebo Ma E (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En Bentancur, Nicolás (Org.). Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mancebo, Ma. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina, 2010.
- Mancebo, Ma E y Méndez N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento. Revista de Ciencias Sociales Vol. 25, nº 30.
- Suasnábar, C. (2001) Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales emergentes en el gobierno y la gestión académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a04.pdf>
- Zabalza, M. Innovación de la Enseñanza Universitaria. Contextos Educativos, 6-7 (2003-2004), 113-116.

DOCUMENTOS

- Bases de llamados Innovaciones educativas realizados por la Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Censo 2000. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999. Documentos de trabajo del Rectorado Nº 7. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República: Montevideo.
- Diconca, B. (coord.) et alter. (2001) Incorporación de innovaciones en materia de enseñanza de grado: Estudio sobre la ejecución de los proyectos financiados por la CSE. Años 2000-2001.
- VII Censo de estudiantes Universitarios de Grado (2013) Principales características de los estudiantes de grado

de la Universidad de la República en 2012. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República: Montevideo.

Plan estratégico de la Universidad de la República 2000-2004. Udelar: Montevideo.

Plan Estratégico de la Universidad de la República 2005-2010. Udelar: Montevideo.

Universidad de la República. (1998). Directorio de proyectos aprobados y financiados. Llamado 1996. Comisión Sectorial de Enseñanza: Montevideo.

Universidad de la República. Seguimiento de proyectos financiados por la CSE. Llamado 1996. Comisión Sectorial de Enseñanza. 1999.

Universidad de la República (2007). Memoria 2006-2007. Udelar: Montevideo.

Universidad de la República. (2008) Hacia la Reforma Universitaria nº 2. Sobre la Ley de Educación y el Plan Estratégico nacional en ciencia, tecnología e innovación. Universidad de la República: Montevideo.

Universidad de la República (2010). Memoria 2010. Udelar: Montevideo.

Repensando la metodología de enseñanza y evaluación en la Educación Superior del Siglo XXI

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Seluy¹

Zucarelli²

¹ Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina, silvia_seluy@yahoo.com.ar

² Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina

RESUMEN

El mundo actual en el que estamos insertos, globalizado y tecnológico con fuerte acento en la información y la comunicación, requiere ciertos cambios en la sociedad acordes al ritmo de la vida misma y por ende, la educación no está exenta.

El sistema educativo, en todos sus niveles, también requiere transformaciones. Los distintos procesos de actualización que se van dando con el pasar de los años, van implicando una demanda creciente hacia la Educación Superior por lo que se hace imprescindible generar transformaciones en dicho sistema.

Desde el punto de vista de la enseñanza, se deben concretar acciones que solucionen la constante preocupación por la actualización de contenidos acorde a las demandas impuestas. Esto hace necesario revisar las currículas de las distintas carreras y apoyar la investigación científica en el seno de las Universidades, ya que constituye el nivel de perfeccionamiento necesario para que los docentes puedan brindar a sus alumnos

una enseñanza actualizada.

La constante preocupación por las carencias de los alumnos al ingresar a la Universidad y los consecuentes magros resultados en su trayectoria, hacen repensar algunas formas en lo que se refiere a modos de enseñanza y de evaluación.

Se observa la necesidad de formar al alumno desde sus comienzos, para que pueda adecuarse a este nuevo ciclo con todo lo que ello implica, con nuevos modos de enseñanza, los que deben adecuarse y formularse de manera que le sean útiles y acordes al modelo educativo que se impone en los últimos tiempos.

Como docentes universitarios, del ciclo de Formación Básica, comprendemos la brecha que para el estudiante significa pasar de la Escuela Media al Nivel Superior Universitario, con sus dificultades de comunicación -oral o escrita- pero absorbidos por un mundo tecnológico que sería útil tener en cuenta para satisfacer sus motivaciones y lograr en ellos, un mejor aprendizaje.

Por lo expuesto, es muy importante crear una transformación en la enseñanza para tratar de evitar en el alumno la sensación de lo imposible y ayudarlo a recorrer un nuevo camino acercándolo a un nivel de educación donde se va a encontrar con hábitos distintos de estudio, con requerimientos horarios más exigentes, con responsabilidades mayores y donde el docente debe tratar de comprender y colaborar, pero sólo como una parte, ya que la otra la constituye el propio sistema, el que debe aportar cambios que la misma institución -en este caso la Universidad- pueda incorporar acorde a las necesidades

que se van imponiendo. En este sentido, aplicar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y evaluación de resultados, constituye una motivación importante para el desarrollo del alumno de nuestros días.

Este trabajo muestra los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional del Litoral, en el Marco de un Proyecto CAI+D, por medio de la cual se incorporó el uso de las TICs, mediante la Plataforma Moodle, para modificar la metodología tradicional de enseñanza y evaluación.

Palabras clave: Enseñanza con tecnologías, Plataformas virtuales, Educación Superior

1. INTRODUCCIÓN

La constante preocupación por las carencias de los alumnos al ingresar a la Universidad y los consecuentes magros resultados en su trayectoria, hacen repensar algunas formas en lo que se refiere a modos de enseñanza y de evaluación.

Como docentes universitarios del ciclo de Formación Básica, comprendemos la brecha que para el estudiante significa pasar de la Escuela Media al Nivel Superior Universitario, con sus dificultades de comunicación -oral y/o escrita- pero absorbidos por un mundo tecnológico que sería útil tener en cuenta para satisfacer sus motivaciones y lograr en ellos, un mejor aprendizaje. En este sentido, aplicar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y evaluación de resultados, constituye una motivación importante para el desarrollo del alumno de nuestros días.

En el ámbito universitario, el e-learning está asociado al concepto de campus virtual, el cual puede ser definido en términos de una red que utiliza una tecnología digital como medio de conexión entre todos los miembros y servicios de una comunidad universitaria. Collis y Moneen, (2001) en Pons et al (2016:24). En este contexto, el uso de las plataformas virtuales se ha convertido en los últimos diez años en una realidad generalizada, ya que a través de estas herramientas se puede ofrecer el soporte tecnológico necesario que sustenta el entorno de aprendizaje. Pons et al (2016:24).

Para Herrera (2002) en Maldonado y Vega (2015), el hecho de incorporar a las TIC's en educación genera la transformación de la educación a distancia en educación virtual, surgiendo entre otros, los cursos en línea desarrollados en plataformas con apoyo en internet como medio de enlace entre el profesor y el estudiante.

En este trabajo se presenta -como medio de motivación en el aprendizaje del alumno- el uso de la plataforma Moodle, la cual es usada en la Universidad Nacional del Litoral, Argentina y en particular en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) en las asignaturas en las que trabajamos, pero en este caso solo se muestra la aplicación que damos a la misma como estrategia sumativa para las fases evaluativas de la asignatura.

Según mencionan Maldonado y Vega (2015:107) en su trabajo, *la palabra Moodle es acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, lo que en español es el Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular*. A partir del uso de la Plataforma Moodle, se ha comprobado lo expresado por Ros Martínez (2008), ya que se pudo observar su versatilidad al ofrecer diversas utilidades ya sea que se trate de la gestión de la misma asignatura o que se requiera la misma, para la realización de exámenes on-line, lo cual también facilita el autoaprendizaje.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El presente trabajo se origina en el contexto de una investigación realizada en el Proyecto CAI+D titulado: "Aportes y limitaciones de las herramientas computacionales en las actividades cognitivas orientadas al aprendizaje de matemática de alumnos de 1º año" en el seno de la FICH donde desarrollamos tareas de docencia e investigación.

La permanente preocupación en el aprendizaje de los alumnos y en las metodologías de enseñanza que se pueden aplicar a los efectos de obtener mejores resultados, redirecciona a los docentes a buscar herramientas de aprendizaje que despierten la motivación en el alumno por realizar con éxito las tareas que se les encomienda durante el cursado de la asignatura y que puedan mostrar los conocimientos adquiridos cuando se los tiene que evaluar.

Compartiendo lo manifestado por Sánchez et al (2015) en el sentido que la masificación en las aulas dificulta una evaluación continua, es necesario entonces acudir a mecanismos que faciliten la corrección de ejercicios fuera del aula y para ello, en nuestro caso, hemos utilizado la bondad que tienen los cuestionarios en la Plataforma Moodle (CM) los que han sido incorporados en la asignatura como una nueva forma de evaluación que si bien no sustituye a la tradicional, es incorporada como complemento de ella. Por otra parte, como menciona Gómez (2015), al igual que la enseñanza tradicional, la educación en línea debe contar con metodología para la elaboración de recursos didácticos, actividades cuyo fin es fomentar la evaluación formativa y herramientas que permitan realizar evaluación sumativa de los aprendizajes.

La Plataforma en la Universidad Nacional del Litoral, nos permite utilizar el módulo de cuestionarios. Este módulo facilita crear cuestionarios con distintos tipos de preguntas adaptados a los objetivos específicos de cada una de las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, que como lo expresan Blanco y Ginovart (2012), proporcionan un retorno de información automático y rápido. Por otra parte, es una potente herramienta de control y diagnóstico del aprendizaje constituyendo una alternativa a los exámenes escritos, situación a la que nos referimos en este trabajo, la que fundamenta la incorporación de los cuestionarios en nuestros procesos evaluativos durante el cursado de la asignatura.

Según el régimen de enseñanza vigente en la FICH, la evaluación tradicional a la que se hace mención, consta de dos parciales durante el cursado cuatrimestral a los que se agregó, previo a cada uno de ellos, el CM con idénticos contenidos a los parciales correspondientes, cuyo objetivo es promover el hábito de estudio con anticipación a ser evaluados y motivarlos con el uso de las tecnologías. De esta manera, los alumnos regularizan la asignatura con dos exámenes parciales con notas iguales ó superiores al 40% en cada uno y pueden promocionar la materia en caso que obtengan calificaciones superiores al 60% y debiendo obtener un mínimo de 70% de promedio entre los dos parciales, pudiendo recuperar los dos para alcanzar ese mínimo.

Si bien el cuestionario en nuestro caso, es una herramienta de amplia utilidad, muchas veces su uso presenta algunos inconvenientes, entre los principales, los que manifiesta Pons et al (2011) respecto de los elevados costos y la dificultad de mantenimiento y administración, siendo una alternativa viable aquellas plataformas basadas en software libre, como en este caso Moodle. Según los autores estas plataformas llamadas libres o de código abierto son gratuitas y con arquitecturas modulares que permiten modificaciones y adaptaciones a las necesidades de los usuarios, desplazando por lo tanto a las plataformas comerciales.

Esteve Mon y Gisbert (2011) en Sánchez Santamaría et al (2012), plantean que las universidades deben flexibilizar el uso de las TIC's aprovechando la era digital por la que atraviesan los alumnos, lo cual implica también generar algunos cambios en los roles de los docentes.

3. OBJETIVO GENERAL

Brindar al alumno la posibilidad de complementar la evaluación tradicional con el uso de las nuevas tecnologías mediante los cuestionarios que ofrece la Plataforma Moodle a modo de motivarlo en la preparación del examen parcial.

4. METODOLOGÍA

En ocasión de pensar en una mejora en los resultados de los alumnos en la asignatura y aprovechando las competencias digitales con las que ellos cuentan se ha decidido incorporar, como parte de una nueva metodología de evaluación, el uso de las TIC mediante un cuestionario evaluativo a través de la Plataforma Moodle.

A continuación, se describe la metodología empleada para incorporar el uso de los cuestionarios como evaluación.

En el cursado de la asignatura se consideran dos etapas evaluativas. Cada una de estas etapas se discretiza en tres instancias: a) Un cuestionario realizado mediante la plataforma Moodle (CMi), con calificación inmediata. b) Una situación problemática (TPi) en la que se integran contenidos de la etapa evaluativa y c) Un parcial (Pi) de carácter teórico-práctico que se efectúa en forma escrita.

De esta manera la calificación final de cada etapa está dada por la ecuación (1)

$$NF_i = 0.8P_i + 0.15TP_i + 0.05CM_i \quad \text{donde } i = 1,2 \quad (1)$$

Como puede observarse, el alumno obtendrá en cada una de las dos etapas evaluativas, una calificación en la que interviene, en forma sumativa, un porcentaje del resultado que el estudiante obtuvo en el Cuestionario Moodle.

Estos cuestionarios son confeccionados por los profesores que componen el equipo docente bajo la supervisión del Profesor Titular y son del tipo “multiple choice”.

Previo a la confección de los mismos se requiere constituir lo que se denomina “Banco de preguntas” el que se divide en “categorías” las cuales se corresponden con cada uno de los temas planificados para las respectivas etapas evaluativas de la asignatura.

Dicho banco de preguntas, contiene varios interrogantes por cada categoría, lo cual permite al sistema activar la opción de seleccionar al azar (dentro del banco de preguntas y de la categoría elegida) las que conformarán el cuestionario de cada alumno.

Cada CM se realiza en la semana previa a cada uno de los parciales (Pi) en la fecha que se estipula en el cronograma de la asignatura.

Para su realización, los alumnos sólo deben disponer de una computadora con conexión a Internet y la clave de acceso a la plataforma. Una vez que se inicia el cuestionario, se dispone de 45 minutos para dar respuesta a los interrogantes planteados. Pasado el tiempo establecido, Moodle lo cerrará relevando las preguntas que hasta el momento el alumno tenía resueltas devolviéndole, de manera instantánea, la calificación obtenida.

La ilustración 1 muestra un ejemplo de pregunta del cuestionario.

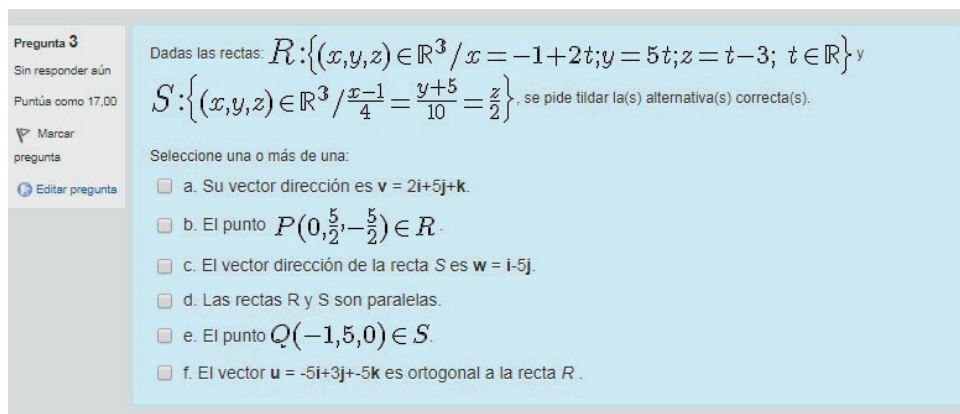


Ilustración 1: imagen de una pregunta del cuestionario

Luego de responder todas las preguntas o de finalizado el plazo máximo para la resolución, se les presenta a los alumnos en pantalla un resumen de sus respuestas incorrectas

permitiéndoles observar sus errores para poder resolver nuevamente los ejercicios con el docente, en las clases de consulta diseñadas especialmente para ello.

El CM está habilitado en un intervalo de tiempo prefijado en 6 horas, dentro del cual el alumno ingresa cuando lo desee, y que, como se mencionó anteriormente, dispone de 45 minutos para su resolución -aunque siempre teniendo en cuenta el horario de cierre de la actividad.-

Al finalizar el período en el que el CM se encuentra habilitado, los docentes tienen acceso al resumen de calificaciones en su sesión de Moodle.

5. RESULTADOS

A pesar de que no es una instancia obligatoria, en promedio, el 80% de los alumnos rinden el CM. El estudiante puede optar por realizarlo para incrementar la nota final de cada instancia evaluativa de la asignatura como optar por no efectuarlo y sólo rendir el examen parcial. Sin embargo este alto porcentaje refleja que, en general, los alumnos lo adoptan como un entrenamiento previo al parcial.

En la ilustración 2 se observa que en la primera puesta en funcionamiento del cuestionario Moodle los alumnos se prepararon adecuadamente para su resolución. No obstante para el recursado de la asignatura, en el segundo cuatrimestre, se observa una notable diferencia en los resultados. Mientras que en el 2017 mejoraron las estadísticas respecto al año anterior.

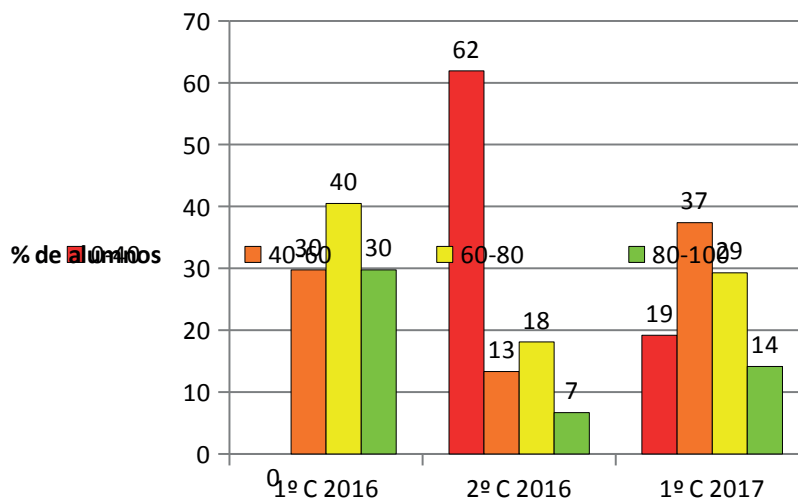


Ilustración 2: Distribución de calificaciones del CM

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los alumnos han manifestado, a través de una encuesta, que el CM:

- Es una manera fácil de poner en práctica los conceptos teóricos aprendidos en clase.
- Resultan prácticas amenas ya que permiten el uso de las tecnologías
- Permiten tener la respuesta inmediatamente finalizado el cuestionario
- Ayudan a estar en contacto con la materia y afianzar los conocimientos, antes de rendir el parcial.
- Constituyen una forma de enriquecer el estudio

En cuanto a aspectos negativos, los alumnos han considerado insuficiente el tiempo previsto para responderlos.

Se considera que la implementación de la plataforma Moodle en la FICH, puesta a disposición de los docentes, tiene varias aplicaciones en la enseñanza y es muy usada por las distintas cátedras en todas las carreras que allí se dictan.

Se ha observado también una buena predisposición de los estudiantes para la participación en la resolución de los cuestionarios.

En particular, en Matemática Básica se destaca la implementación de una nueva estrategia de evaluación mediante el uso de los CM que ofrece la plataforma, dado que:

- El alumno obtiene su calificación de manera inmediata y puede observar sus errores. Las dudas que tenga en cuanto a los resultados obtenidos puede evacuarlas en las clases de consulta previas al parcial, fomentándole una participación activa en la formalización de conceptos.

- Constituye un método que posibilita la más simple, rápida, y confiable forma de corrección de los trabajos de manera exacta y objetiva.

- Permite evaluar un amplio rango de temas en un mismo examen.

A raíz de los resultados favorables que encontramos en la implementación de esta estrategia evaluativa, se continúa indagando sobre metodologías que permitan mejorar la formulación de los CM.

En este sentido se propone la construcción de cuestionarios que permitan la retroalimentación del estudiante con la técnica de feedback que será desarrollada a partir del próximo año la que será motivo de nuevos trabajos de investigación.

AGRADECIMIENTOS

La implementación de la plataforma durante el dictado de las clases, como los cuestionarios en las instancias de evaluación, se han podido realizar con éxito, gracias a la desinteresada colaboración brindada por quienes componen el equipo de Educación a Distancia en el seno de la FICH.

También deseamos agradecer al resto del equipo docente que integra la asignatura, porque sin su colaboración tampoco hubiésemos podido implementar esta herramienta.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, M., & Ginovart, M. (2012). Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9 (1).
- Gómez, H. O. S. (2015). Uso de los cuestionarios como metodología de evaluación en la modalidad e-learning. *Informática Educativa*, 3(1), 9.
- Maldonado Berea, G. A., & Vega Gea, E. (2015). Actitud de los estudiantes universitarios ante la plataforma. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 105-117
- Pons, J. D. P., Bravo, M. P. C., & Ramírez, T. G. (2016). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre Educación*, (20), 23-48.

- Ros Martínez de Lahidalga, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/6876> el 20/06/2017.
- Sánchez, C., Ramos, O. O., Márquez, P., Martí, E., Rocarias, J., & Gil, D. (2015). Evaluación automática de prácticas en Moodle para el aprendizaje autónomo en ingenierías. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2).
- Sánchez-Santamaría, J., Sánchez-Antolín, P., & Ramos, F. J. (2012). Usos Pedagógicos De Moodle En La Docencia Universitaria Desde La Perspectiva De Los Estudiantes (Educational Uses of Moodle in University Teaching from the Student's Perspective). *Revista Iberoamerica de Educación. Entornos Virtuales de aprendizaje en Iberoamérica*, (60),15-38.

Educación liberadora. Emancipación, coeducación y sostenibilidad de un desarrollo con equidad.

No hay desarrollo sostenible sin EDUCACIÓN Liberadora. Educación como Coeducación

EJE TEMÁTICO Transformación de la Enseñanza

María Jesús Vitón¹
Ana Hernández Espino²

1 UAM, España y mariajesus.viton@uam.es

2 UAM, Uruguay

RESUMEN

Liberación o Emancipación necesita significarse en relación a la educación centrando su mirada y repensando su enfoque. En este caso será la orientación propuesta por la Educación Popular y los sentidos que la configuran en sus propuestas formativas.

Nos interesa situar en el desarrollo de sus procesos, los énfasis que se requieren reconsiderar para los ejercicios coeducativos en un contexto de múltiples violencias y para reflexionar en el posicionamiento de las políticas públicas en un marco de derechos, responsabilidades y cuidados.

Consideramos muy relevante analizar la puesta en escena de estas iniciativas formativas, y valorar la tarea socio-crítica a fin de esclarecer las diferentes derivaciones que bajo el nombre de Educación Popular pueden responder a distintos intereses que no contribuyen a la liberación promulgada. Para nosotras es muy importante esta comprensión crítica a fin de hacer un desarrollo educativo integral, humano y

sostenible a los procesos de fortalecimiento comunitario, afianzando la cohesión social paritaria. Sujeta a lograr avances sustantivos en medidas de equidad para la auténtica inclusión de todas y todos tomando en cuenta los saberes y realidades de las distintas colectividades.

Sí ligamos, liberación a autodeterminación de los pueblos y de las personas, nos encontramos con fuertes rechazos y una fuente de confusiones generadas tanto en los grupos dominantes como en los dominados. Además de un conjunto de oposiciones que impiden una reflexión ajustada y una acción educativa que dé respuesta a demandas y necesidades de colectivos y comunidades atravesadas por múltiples violencias que requieren de un análisis de género emancipatorio de las diferentes relaciones de poder reproductoras de diferentes dominaciones entrecruzadas.

Palabras clave: Educación Popular_1, Sostenibilidad_2, Coeducación_3

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en América Latina a través de sus alianzas se rescata el valor educativo como valor para lograr la defensa de su gobernabilidad, al mismo tiempo que se revelan los frutos de diferentes dominaciones. Para centrar este valor educativo como valor coeducativo y su ejercicio emancipatorio en las acciones formativas, profundizamos en el acervo de la Educación Popular. Analizamos la acumulación de saberes que posee en relación a la importancia de la autodeterminación, revalorizando lo educativo, como bien público (Vitón, 2012a), trazando la diversidad de sentidos. Este camino de emancipación de sus participantes, como aporte de la Educación Popular¹, trasciende diversos momentos históricos, ámbitos y disciplinas, poniendo en valor los procesos formativos transformadores (Vitón, 2013a) como generadores de referentes con fuerte inteligibilidad comunitaria.

En este sentido, se identifican básicamente dos modalidades. Una basada en la colaboración con el sistema educativo oficial y la otra, que pone su base en la construcción paritaria sostenible desarrollada por la comunidad, coeducándose en relaciones de igualdad. Ambas utilizan similares metodologías, pero nos detenemos en el hecho diferencial que transforma las múltiples relaciones de poder, empoderando a las personas como sujetos activos de una democratización paritaria. Por eso es capital comprender los cambios evolutivos desde la evaluación de los actores. Unos marcan la insatisfacción en relación a la sostenibilidad de un proceso democratizador, debilitándose al interior del sistema formal oficial, y los otros valoran los fuertes referentes pedagógicos comunitarios que sostienen la continuidad del proceso para avanzar en equidad (Vitón, 2011).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Desde este punto de vista, situar el compromiso de una coeducación en la realidad de las praxis de coeducación popular como prácticas emancipadoras en el desarrollo de la comunidad, podría revertir formas de violencia de género y crear procesos de equidad paritaria. En esta dirección el estudio de tesis supone un trabajo como aporte a las posibles reformulaciones que nos comprometen como sociedad a repensar los vínculos del sistema educativo uruguayo con la riqueza de su tradición y los saberes de la Educación Popular. Generar una perspectiva propia transformadora, sería un avance para responder: ¿cómo hacemos posible que el sistema educativo oficial se nutra de los saberes adquiridos en estas experiencias de educación y coeducación popular, para desde ellas poder contribuir a reformular con su mirada una visión pedagógica atenta a construir y desarrollar equidad de género?.

2.1. Contexto de la situación problema

Al pensar en calidad de vida, aparece un indicador como las NBI² que ofrecen un escenario incambiado en Uruguay. Si bien en el último censo hubo un cambio de metodología de las NBI, los resultados arrojados sobre el mismo territorio, dan cuenta de condiciones incambiadas. “Los censos de 1985 y de 1996 revelaron una fuerte heterogeneidad territorial en su distribución, encontrando dichos trabajos que los departamentos al norte del Río Negro y fronterizos con Brasil presentaban valores significativamente más elevados de porcentajes de población con carencias críticas. Esto vuelve a repetirse con la nueva metodología utilizada en los datos de los Censos 2011. Artigas (54%), Salto

¹ Acrónimo EP

² NBI Necesidades básicas Insatisfechas

(49%) y Rivera (45%) presentan los valores más altos de población con al menos una NBI, mientras que Montevideo (27%), Flores (29%) y Colonia (30%) son los departamentos con menores valores” (INE, 2011, p.41). Se puede vincular las condiciones críticas con el embarazo adolescente, sucede con mayor frecuencia y a más temprana edad. “La presencia de madres adolescentes es abrumadoramente más frecuente en los hogares más desfavorecidos que en el resto (INE, 2011, p.43).

2.2. Estado de la cuestión

Desde nuestro trabajo se pretende abarcar la dimensión co-educativa y problematizar la realidad (Vitón, 2012b). Para ello profundizamos en experiencias educativas emancipadoras con un enfoque de género y situamos su análisis desde la comprensión de la alteridad en la diversidad cultural (Vitón, 2013a). Por otro lado analizamos, como el sistema educativo formal tiene determinados valores culturales que hacen a su cultura organizacional y a la vez, al ejercicio del aparato estatal, entrelazándose con la diversidad cultural de los estudiantes. La adaptación o acomodamiento de los estudiantes al sistema es un punto sustantivo para su *progreso escolar*. En este sentido, cabrá preguntarse si se da un acomodamiento freireano perdiendo su criticidad o un movimiento (Villasante, 2002) liberador capaz de identificar las reproducciones (Freire, 1970) acompañado de un proceso creador.

En este sentido será clave analizar si las acciones escolares por medio del disciplinamiento apuntan a esta adaptación, pero en algunos casos, debido a la historia familiar de cada uno, estos procesos se convierten en un *tripalium*³ para los estudiantes. A esto consideraremos el análisis de la estereotipación del estudiante por no adaptarse, lugares que no hacen a la autoestima y al desarrollo personal teniendo en cuenta el enfoque de género y la propuestas coeducativas.

Se trata de ver si frente a la pasividad o acomodamiento en algunos estudiantes, se logra revertir y cambiar el funcionamiento de ciertas estructuras tratando de trabajar en el cambio coeducativo sistémico. Uruguay inició un proceso de identificación de los espacios de participación en el Estado y creemos que esto podría resultar interesante a la hora de hacerle un seguimiento a estos espacios, intentando que la voz de los estudiantes cuente para la toma de decisiones. Otorgarles coeducación en formación crítica para que puedan incidir en forma asertiva en una nueva configuración de su mundo. Uruguay necesita estas capacidades para que la población joven logren finalizar sus estudios secundarios, apuntando a un modelo de desarrollo humano integral (Vitón, Del Campo, 2011) y sostenible con equidad.

2.3. Educación Popular y coeducación versus Desarrollo humano integral y sostenible

El modelo de desarrollo implica para este trabajo dos concepciones a definir, la de modelo y la de desarrollo. La primera implica ciertas acciones bajo un estilo que apunta a su consecución y la segunda, implica una diversidad de significaciones. La significación depende del ámbito donde tiene lugar, con quienes, con qué objetivos y como. Tomando algunas categorías -parafraseando a Carlos José Vigil (1989, pp.47-61)- el modelo de desarrollo comunitario, el desarrollo modernizante industrialista, desarrollo integrador para superar la marginalidad y modelos espontaneístas o populistas. Cada uno de estas categorías de modelos de desarrollo se pueden vincular a priori con algunas conferencias mundiales de Educación. Los desafíos y prioridades que se identifican en relación con el modelo de desarrollo, en el marco de las Prioridades de acción en el Siglo XXI, se centra en las agendas temáticas para la Educación de Jóvenes y Adultos en lo que respecta a el “Acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información” (UNESCO *et.al.*, 2000, p. 71) y en este marco, apela a la Educación Popular (Kalman, *ob.cit.* UNESCO *et.al.*, 2000).

³Cfr. etimología de “trabajo”.

En estos momentos de acercamiento al campo investigativo se define en la exploración bibliográfica, los alcances que la EP pudiera tener. La gran cantidad de significaciones en la multiculturalidad de Latinoamérica hace difícil encontrar las sistematizaciones de las experiencias de EP, por eso, una vez realizada la triangulación de investigadores con los informantes clave se podrá identificarlas. Sí se reconocen organizaciones regionales promotoras de la perspectiva de EP con enfoque de Género, entre ellas, JASS ha conseguido plasmar en algunas investigaciones, este enfoque y desde ahí, tomamos esta ilustración.



Ilustración 1: Recuperado de Informe Anual 2012 de JASS (2013)

Al abordar por medio de las políticas públicas el tema, vemos que algunas han realizado un sin número de focalizaciones, no pudiendo articular con políticas públicas globales, por eso consideramos necesario un cambio de mirada. Dado que los nuevos escenarios demandan políticas públicas generales y especialmente educativas, apostamos a la profundización de las miradas educativas en pos de propuestas educativas eficientes en Latinoamérica. Develar ciertos aspectos metodológicos significativos, con mayor adaptabilidad a los nuevos escenarios, coeducación (UNESCO, 2012) integra un enfoque de género desde la equidad. Estos conceptos están fuertemente enraizados con movimientos sociales como el feminismo y la Educación Popular, ambos con prácticas pedagógicas coincidentes en América Latina pueden ofrecernos insumos para la discusión. Tal es el caso de las siguientes organizaciones:

- REPEM Es una red de mujeres latinoamericanas que reconocen que la perspectiva de Educación Popular les ofrece la cosmovisión de escenarios de equidad y sostienen su mirada, desde prácticas formativas y educativas concretas.
- CEAAL El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe desarrolla una gran variedad de ofertas en el tema, nuclea en su biblioteca virtual las sistematizaciones realizadas por los propios participantes en sus comunidades. A la vez, edita materiales bibliográficos significativos para comprender el trabajo la perspectiva de trabajo, su marco teórico y su metodología. En esta misma línea, desarrolla programas de formación apuntando a que los referentes latinoamericanos se transformen a sí mismos, guiarlos en el proceso.
- UNESCO con su trabajo constante apuesta a la creación de materiales bibliográficos donde da conocer los trabajos de gobierno país latinoamericanos. En uno de sus trabajos, “Buenas prácticas en EDS Educación para el Desarrollo Sostenible”(2012) reúne documentación que da cuenta de las intervenciones realizadas vinculadas al desarrollo sostenible.
- JASS Es una comunidad de acción, integrada por mujeres activistas, educadoras populares y académicas de trece países, fundada en 2002 y actualmente con sedes en Delegación Cuauhtémoc (México), Phnom Penh (Cambodia), Washington (EEUU), Cape Town (South África). Se define desde esta composición apostando a la formación de programas con enfoque de género, nucleando sistematizaciones e informes de las experiencias educativas e impulsa acciones políticas concretas para incidir en el cambio de las políticas regionales. Principalmente buscan ser escuchadas desde la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Comité de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra

la Mujer(CEDAW). Un ejemplo de práctica de educación popular feminista es la de experiencia de PEKKA plantea una alternativa autogestión colaborativa en torno al microcrédito. Inician con una sensibilización sobre consumismo e individualismo posibilitando el ahorro personal que luego ponen en común. Al identificarse como mujeres ahorristas, sus aprendizajes le posibilitan la toma de decisiones personal y productiva (JASS, 2013, p.35).

- La Red de Emprendedurismo Social nuclea varias universidades que apuntan hacia este desarrollo, generando formación y obteniendo capacidades que hacen de las personas, ciudadanos y ciudadanas con una mirada centrada en la perspectiva de ciudadanía global.

3. OBJETIVO GENERAL

Este estudio de investigación doctoral, se sitúa desde la necesidad de identificar los sentidos de prácticas con quehacer emancipatorio y en su dimensión procesual compleja, profundizar en la conciencia crítica y liberadora. Presentamos categorías de análisis con las que llevar a cabo este estudio sobre los saberes del ejercicio educador popular y su interpelación a la tarea coeducativa necesaria en el contexto latinoamericano. Con ello tratamos de dar sentido a una sostenibilidad de luchas. Avanzar en respuestas a transformaciones pendientes y a procesos liberadores educativos comprometidos con las múltiples caras de las inequidades de género, sobre las que gravitan múltiples violencias deshumanizantes e insostenibles.

4. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa con metodología participativa dirigida a una acción reflexiva que nos permita ahondar en los análisis de actores educativos e informantes clave. Para desde dicha discusión de resultados, trazar unas conclusiones que nos permitan avanzar en las miradas emancipatorias coeducativas y los procesos de la Educación Popular.

5. RESULTADOS

En esta etapa de la investigación los resultados están vinculados al momento de avance, con un diseño claro y cronograma, las primeras exploraciones surgen para dar luz sobre el escenario. Nuestro marco teórico apela a todas las significaciones de prácticas formativas de Educación emancipatoria y por medio de las entrevistas se delimitan las experiencias significativas y objeto de análisis.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los saberes de las experiencias formativas de Educación Popular en América Latina están en estricta relación con la no llegada en esas comunidades, de las políticas públicas. De alguna forma, estas experiencias vienen a dar respuesta a una ampliación de la escolarización, impulsando revertir los procesos de vulnerabilidad social. En este escenario, vemos la oportunidad de retomar los saberes de la Educación Popular y profundizar en sus dinimizaciones de cambio de culturas organizativas democratizadoras y emancipatorias. A fin de promover el fortalecimiento de los aprendizajes coeducativos y avanzar en la equidad.

Al mismo tiempo, se visualizan algunas inscripciones posibles en una coeducación uruguaya hacia la transformación de la enseñanza (Vitón y Gonçalves, 2014) y se las pone en relación con la sostenibilidad de un desarrollo social en equidad. Transitando hacia el reversión de procesos de exclusión.

Para ello es necesario una sociedad país resignificando la sostenibilidad y en el proceso, obtener el compromiso de los gobernantes, pues esta política de educación tiene delimitada las responsabilidades, para un futuro sin violencia de género y con equidad.

En este sentido, acompaña esta política un cambio de la concepción ciudadanía, fruto de los nuevos escenarios tecnológicos, requiere una interpretación crítica, para no caer en la reproducción social. Una ciudadanía crítica⁴ ejercida por las personas a partir del desarrollo de nuevos saberes y de la autotransformación en su realidad próxima (Fals, 1978), posibilita la adquisición habilidades y capacidades. Incidiendo en la transformación de los modos de enseñar, de concebir la educación y su proceso coeducativo.

Desde este enfoque nos apropiamos de profundizar en el desarrollo humano como componente del desarrollo sostenible, por medio de acciones coeducativas críticas. Por lo tanto, al reflexionar lo educativo (Vitón 2012c) desde lo societal, concretamente desde las violencias múltiples que nos aquejan, entendemos la importancia de desarrollar capacidades para una ciudadanía crítica y activa. Comprender y mejorar nuestro mundo, se da a partir del cambio de nuestras conductas, incidiendo en el diseño y seguimiento de las políticas educativas públicas. Problematicar lo educativo desde una ciudadanía crítica de “los no lugares”(Augé,1993) y de una concepción *glo-local*⁵ hasta una ciudadanía global (Vargas, 1999).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los organizadores de este evento por la oportunidad de poner a discusión, los alcances de este trabajo doctoral; y a nuestros familiares y amigos, por el acompañamiento y apoyo en el proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M.(1993) *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.[consulta 17 de julio 2017] Recuperado de <http://enseñarlapatagonia.com.ar/sitio/2017/02/18/los-no-lugares-de-marc-auge-completo-para-descargar-en-pdf/>
- Fals, O. (1978). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Simposio Mundial de Cartagena: Crítica y política en ciencias sociales, 1, 209-249. Bogotá: Punta de Lanza-Universidad de Los Andes.
- Foro Glo-local, *Jóvenes previniendo la violencia*, Texcoco, México. Recuperado de <http://agencianvm.com.mx/estado-de-mexico/texcoco-sede-del-primer-foro-glo-local-jovenes-previniendo-la-violencia/>
- Freire, P. (1970) *La educación como práctica de libertad*. Coed. Buenos Aires:Siglo XXI, Montevideo:Tierra Nueva.
- JASS (2013) *Informe anual 2012.Fortaleciendo el poder colectivo de las mujeres*. [consulta 7 de julio 2017] Recuperado de https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/web_jass_ar_2012-es.pdf

⁴ Cfr. Rubio *et.al.* (2014) *Construyendo ciudadanía crítica y activa*. Capellades: Icaria Editorial

⁵ Cfr. Foro Glo-local, *Jóvenes previniendo la violencia*, Texcoco, México. Recuperado de <http://agencianvm.com.mx/estado-de-mexico/texcoco-sede-del-primer-foro-glo-local-jovenes-previniendo-la-violencia/>

- I.N.E.(2013) *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay*. Programa de Población Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo: TRILCE. [Consulta 21 de junio 2017] Recuperado de http://ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=ee19f4c6-2d5e-48c8-8e98-51082bb0a2b9&groupId=10181
- Rubio, L, Moliner, L. y Francisco A.(2014) *Construyendo ciudadanía crítica y activa*. Capellades: Icaria Editorial. [consulta 21 de junio 2017] Recuperado de http://www.icariaeditorial.com/pdf_libros/Construyendolluis-da.pdf
- UNESCO (2012) *Buenas prácticas de Educación para el desarrollo sostenible en la primera infancia(4)*. [consulta 21 de junio 2017] Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002174/217413s.pdf>
- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000) *La Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile: UNESCO
- Vargas, V.(1999) *Ciudadanía globales y sociedades civiles. Pistas para el análisis*. [Consulta 8 de junio 2017]. Recuperado de http://nuso.org/media/articulos/downloads/2800_1.pdf
- Vigil, C. J. (1989) *Educación Popular y Protagonismo Histórico: Una opción para América Latina*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Villasante, T.(2002) *Sujetos en Movimiento: Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo Ciudadanía*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Vitón, M.J. y Goncalves, D.(2014) Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. En Santos Janneth (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior*. Madrid: Editorial ACCI. ISBN 978-84-15705-26-0
- Vitón, M.J. (2013a) *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y Reflexión de Saberes para el Desarrollo Educativo en la Diversidad Cultural*. Madrid: Editorial Popular
- Vitón, M.J. (2013b) Educación como transformación y sentido de una formación crítico reflexivo. Valor de una Pedagogía del cuidado en el proceso de acompañamiento del aprendizaje. En Ibáñez-Martín (Coord.) *Educación, Libertad y Cuidado*. Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid: Biblioteca Online S.L. ISBN 978-84-15599-85-2.
- Vitón, M.J. (2012a) Teoría y Política de la Educación. Reflexiones de su proceso formativo. Madrid: Catarata.
- Vitón, M.J. (2012b) Fortalecimiento institucional y equidad genérica y étnica. Buenas prácticas y reflexión estratégica de una formación con enfoque de derechos y para el avance de las políticas públicas en América Latina: La autonomía de una región. Actas del Congreso Internacional XV Encuentro CEEIB. Madrid: Trama Editorial. ISBN-e: 978-84-92755-88-2
- Vitón, M. J. (2012c) “La educación Popular como apuesta de futuro para fortalecer los procesos de empoderamiento y la construcción de ciudadanía equitativa” En Esther del Campo (Ed.). *Mujeres indígenas en América Latina: política y políticas públicas*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Vitón, M.J.; Del Campo, E. (2011). La desigualdad en el acceso de las mujeres indígenas en Bolivia y Guatemala. Lineamientos para el desarrollo de un plan estratégico de acción orientado a la mejora de las oportunidades formativas y económicas para alcanzar un desarrollo humano integral. En Guerrero, Y.; Vara, M.J.; García C.; Montero, P.; *Feminismos y desequilibrios en el Mundo Actual: Demografía, Trabajo y Ciudadanía*. Madrid: IEM. Ediciones UAM.
- Vitón, M.J. (2011) Poblaciones minorizadas, acción educativa para el empoderamiento y el desarrollo de la equidad, en *Sustentabilidad(es)*, 6. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/06-08.pdf>

“Campos de conocimientos y enseñanzas en la Universidad: tensiones, rupturas y articulaciones. Un estudio desde las experiencias docentes de un grupo de investigadores de una universidad pública argentina”

EJE TEMÁTICO 2: Transformaciones en la enseñanza

Bernik Julia Andrea¹

1 Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina

bernikjulia@gmail.com

jbernik@fhuc.unl.edu.ar

RESUMEN

Decimos que la especificidad de toda práctica de la enseñanza es el trabajo en torno al conocimiento; práctica que implica volver disponible un campo disciplinar a los fines de su apropiación. Cuando nos posicionamos en la universidad, una particularidad le asigna más densidad aún porque se trata de enseñar en una institución educativa que le ha sido dado el mandato fundacional de producir, distribuir, divulgar conocimientos. Así entonces, advertimos una complejidad sustancial: se trata de una práctica que, no sin dificultad ni fisuras, refiere y reconstruye procesos de constitución de campos de conocimientos y procesos de transmisión de esos campos en el escenario de la formación profesional. Marcados, ambos,

por mutaciones teórico epistemológicas profundas, escenarios político académicos dinámicos y conflictivos, conformaciones culturales inéditas, que configuran sujetos, disciplinas, itinerarios de formación profesional.

A los fines de un estudio, esta complejidad sustancial impone la exigencia de vérselas con dos territorios de indagación, relacionados aunque diferentes, como lo son: el campo científico y el campo académico. Reconocerlos como dimensiones que le asignan densidad a la enseñanza implica, en definitiva y por sobre todo, advertir una herencia, tradiciones, cosmovisiones, que se ponen a disposición (o no) en la transmisión, que asignan significación a los

itinerarios de formación que se despliegan y a todas y cada una de las decisiones metodológicas que constituyen a la enseñanza como práctica teórica, histórica y política.

El presente trabajo expone las principales premisas y conclusiones que conforman un trabajo de tesis doctoral que estudia las relaciones entre campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad, desde un posicionamiento geopolítico en torno a la gravedad de una crisis estructural generalizada que viene trastocando a los sujetos y a las instituciones, particularmente, a la universidad pública. Es así que analiza dimensiones y encrucijadas que signan la vinculación entre el campo científico y el campo académico y en cómo éstas atraviesan el campo de la enseñanza. De

este modo se advierten, entre estos campos, profundas rupturas, fuertes tensiones y promisorias articulaciones.

El estudio se asienta en dos pilares que podrían enunciarse como epistemológico-políticos. Por un lado, una perspectiva multirreferencial de la Didáctica que abreva en la relevancia de ángulos de análisis que devienen de otros campos disciplinares – estudios culturales, sociología del conocimiento, filosofía política – que revitalizan, enriquecen y potencian el objeto de la tesis: la enseñanza. Por el otro, la recurrencia a la palabra y experiencia de un grupo de docentes-investigadores de una universidad pública, como escenario de significaciones que asignaron sentido y densidad al estudio.

Palabras clave: Construcción de conocimientos, Construcción de objetos de enseñanza, Construcción didáctica

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una de las funciones constitutivas de la universidad, junto con la de investigación y extensión. A través de la misma se generan vinculaciones entre conocimientos, saberes y experiencias que van configurando una práctica profesional. También se producen aproximaciones desde y hacia la investigación y la extensión, sus objetos y procesos. Podría decirse que se configura como dimensión central en la formación universitaria. Sin embargo, escasamente advertida en sus particularidades y sus efectos. Múltiples razones y propósitos constituyen las decisiones en torno a la enseñanza de un campo de conocimiento que se pone disponible en el marco de la formación universitaria. Tramas singulares que denotan una dimensión político epistemológica que compone experiencias de transmisión: unos vínculos entre sujetos, entre estos con el conocimiento, con unos campos de conocimientos, con los modos de hacer ciencia. Se trata de tramas que, en definitiva, también expresan un vínculo con el presente, con la sociedad

Desde estas consideraciones primeras, se configura el objeto de estudio de una tesis doctoral: las articulaciones entre campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad. Desde el interés por ahondar en los, a veces, desapercibidos hilos que sostienen esta práctica de enseñar un campo de conocimiento. Avanzar en su comprensión ha requerido una suerte de cartografía primera que orientara el análisis. En este sentido, fue fértil la noción

de construcción de campo de objetos (Zemelman H., 1992) porque permitió pensar coordinadas epistemológicas y metodológicas para abordar el tema en su intrincada configuración. Noción que exige posicionar el interés por un objeto en cuestión en el escenario de lo real y la historia, que es desde el cual se configuran los problemas, las vicisitudes, las experiencias que las mismas teorías aspiran a explicar.

Así, se focalizaron tres campos de objetos: el campo científico; el campo académico y el campo de la enseñanza. Los que se fueron problematizando desde la consideración de la magnitud de una crisis estructural generalizada (De Alba A., 2002) que atraviesa un presente y marca el conocer y el pensar de los académicos.

Esta mirada teórico epistemológica sobre la enseñanza se desprende de una perspectiva Didáctica que permite advertir la multidimensionalidad de esta práctica y la multirreferencialidad necesaria para abordar su comprensión, advirtiendo su naturaleza compleja, en tanto práctica política, histórica, social (Edelstein G., 2005; 2011).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El problema que direcciona el estudio en la tesis, fue construido a la luz de dos lugares de interlocución determinantes. Por un lado, desde la propia experiencia de trabajo académico: en espacios de investigación, de extensión, de docencia; en el aula universitaria; con colegas del mismo campo disciplinar y de otros campos; con otras instituciones del mismo nivel o de otros. Estos lugares se constituyeron en unos territorios fértiles desde donde se armaron las primeras preguntas sobre los modos en que se reconstruyen campos y disciplinas científicas cuando se piensan y definen para ser enseñadas. Por otro lado, la experiencia de interlocución con diversos estudios que ponen en cuestión las racionalidades que impregnan los modos de producir conocimientos, dentro del campo científico, en el campo académico y las que marcan los procesos de construir un objeto de conocimiento para su enseñanza. Para referir solo algunos, entre otros, se reparó en estudios provenientes del mismo campo de la Didáctica (*cf.* Saleme M., 1996, 1997; Cometta A., 2001; Baraldi et.al., 2012; Chevallard I., 2005, 2013; Edelstein G., 2005, 2011; Camilloni et.al., 2008; Litwin E., 1997, 2012; Shullman L., 2005), de la epistemología del conocimiento (*cf.* Bachellard G., 1991), la sociología del conocimiento (*cf.* Bourdieu P., 1976, 2008; Bourdieu et. al., 2000; Bourdieu P, Wacquant L., 1995; Wallerstein et. at., 1996; Young M., 2012) de la filosofía política (*cf.* Derrida J., 1997; Dotti J., 2001), los estudios culturales (*cf.* Palermo Z., 2005, 2006a., 2006b.; Richard N., 2002, 2005), los estudios sobre universidad (*cf.* Mollis M. comp. ,2003; Mollis M., 2015; Naidorf J, Pérez Mora R., 2012; Fernandez Lamarra N. y Marquina M., 2012; Becher T., 1993, 2001).

Estas interlocuciones diversas, asignaron sentido a una de las preguntas centrales del trabajo: ¿cómo se reconocen, traducen y reconstruyen, en las prácticas de la enseñanza en la universidad, los procesos de construcción de conocimientos constitutivos de los campos científicos?. La que implicó otra de índole más compleja aún: ¿estas funciones sustantivas de la universidad pública -la investigación y construcción de nuevos conocimientos en campos científicos específicos y la docencia como el espacio de distribución de estos conocimientos, que necesariamente se retraducen a la hora de la enseñanza- cómo se enlazan con las vicisitudes históricas, con sus retos, interpelaciones, expectativas?.

Interrogantes que permitieron construir el problema que direccionó el estudio, formulado en los siguientes términos: *¿cómo se articulan las prácticas de construcción de conocimientos y las prácticas de construcción de un objeto de enseñanza en el escenario complejo de la formación universitaria, en un clima de época que pareciera desestimar el análisis sobre las razones y los criterios que las direccionan?.*

3. OBJETIVO GENERAL

- estudiar las particularidades de la relación entre los procesos de producción de conocimientos y las prácticas de transmisión de esos conocimientos, articulados en un proyecto de formación universitaria.

Específicos:

- discutir en torno al vínculo universidad-sociedad a la luz de las particularidades que asume la relación entre ambos procesos;

- analizar los modos de vinculación de sujetos -docentes-investigadores- con el propio campo de conocimiento;

- reflexionar sobre sus consideraciones respecto de ese campo en tanto disciplina académica vinculada a la formación de un futuro profesional; y,

- explorar en sus conjeturas y decisiones en torno a la enseñanza de ese campo.

4. METODOLOGÍA

Se ha hecho alusión hasta aquí a la naturaleza epistemológica que atravesó este estudio, remarcando que se entiende como un producto de interlocuciones constantes: con la propia experiencia y perspectivas teóricas; y, con diversas vertientes de análisis provenientes de diferentes campos disciplinares. En este marco, se define como un estudio de corte cualitativo que procura recorrer un proceso de reflexión que fue desde la definición de problemas posibles de teorizarse hacia la construcción de una teoría posible (Zemelman H., 1992).

Pero, este proceso, se gesta también desde otras interlocuciones sustanciales. Se trata de diálogos e intercambios con colegas, docentes-investigadores de tres unidades académicas de una universidad pública de la región, vinculados al campo de la Química y de la Historia. Las conversaciones mantenidas con este grupo de 24 académicos, constituyeron un lugar desde el cual se revisaron y reconstruyeron las premisas y conjeturas primeras en torno al objeto de estudio. El trabajo empírico, se configura así como ocasión que asigna densidad (Guber R. 1989; Glasser B., Strauss A. 1967; Geertz C. 1973) a la compleja trama que enlaza campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad.

Los ejes de intercambio propuestos a los colegas – que en el transcurso de las conversaciones se enriquecieron con otros- y que orientaron las conversaciones, fueron:

- sus principales preocupaciones sobre el campo (por ejemplo, la existencia de debates inconclusos, contradicciones recurrentes, la discusión sobre la transferencia de conocimiento, los posicionamientos en torno a las fronteras disciplinares, la interdisciplina y la transdisciplina para el abordaje de los objetos propios del campo, entre otras) ;

- sus principales preocupaciones sobre la enseñanza de ese campo disciplinar en una disciplina académica (criterios de demarcación, criterios de evaluación, sujetos de formación universitaria, criterios institucionales de administración de ese campo disciplinar, entre otras);

- sus principales decisiones en torno a ese campo disciplinar en tanto disciplina académica ¿de qué naturaleza son? ¿pedagógicas, curriculares, políticas, disciplinares, ideológicas?, entre otras y sus consideraciones sobre el impacto de éstas en la formación universitaria.

5. RESULTADOS

Se presentan a continuación consideraciones medulares del estudio que fueron denominadas “Puntos Nodales”, dan cuenta del proceso de revisión y reposicionamiento del objeto a la luz del trabajo empírico en profunda deliberación con el corpus teórico. Procuran desplegarse como conceptos ordenadores (Zemelman H., *ob.cit.*) en tanto manifiestan la aprehensión del movimiento articulado de la realidad; en continuo movimiento (criterio de construcción dado-dándose); que tiene lugar entre niveles (criterio de exigencia de especificidad); que estos son parte de una articulación (criterio de relación que conforma el contenido de cada nivel); que estas relaciones están sujetas a una direccionalidad (criterio relativo a la influencia de la praxis social). Así, se definen tres puntos nodales que ofrecen un análisis en torno a la articulación entre los campos de conocimientos y las enseñanzas en la universidad: el primero reflexiona sobre las **rupturas**; el segundo sobre las **tensiones**; el tercero sobre las **articulaciones**.

Respecto de las **rupturas**, se identifican dos: las vinculadas al *tiempo de la transmisión en la universidad*; y, aquellas entre *las palabras y las significaciones*. Cuando se analizan **tensiones**, se trabaja en torno tres cuestiones que conmueven las prácticas, casi desde la invisibilidad y que, sin embargo, son determinantes en la experiencia de enseñar un campo de conocimiento y en las de aprender ese campo. Las tensiones sobre *qué es lo relevante de ser enseñado* (la configuración de los objetos de enseñanza); las vinculadas a *qué es la enseñanza en la universidad* (las nociones de enseñanza); y, las que se relacionan con *los sentidos de la formación universitaria* (las nociones de formación e itinerarios curriculares). Finalmente, las **articulaciones**, buscan reponer una dimensión político epistemológica para la enseñanza de un campo disciplinar en la universidad, en la direccionalidad de la formación profesional. Se enuncian a modo de principios (Bourdieu P. et. al., 2000) que sostienen al método como orden vital, es decir, a la enseñanza como construcción didáctica (Edelstein G., 2005, 2011). Se desarrollan cuatro principios: *la riqueza que constituye al objeto de enseñanza de una disciplina amplifica las experiencias de aprendizaje en la universidad; los objetos enseñados interpelan al objeto de enseñanza; las experiencias de formación en torno a un campo disciplinar siempre implican experiencias de formación profesional; las decisiones que se toman sobre un objeto de enseñanza siempre afectan la estructura curricular y un proyecto de formación universitaria.*

A continuación, se señalan brevemente algunas ideas centrales respecto a solo dos puntos nodales del estudio, el vinculado con (5.1.) la ruptura en los tiempos de la transmisión y el que analiza (5.2.) las articulaciones.

5.1. **“Me preocupan estos chicos, se les va a pasar el tiempo y no sé que van a hacer cuando estén afuera”** (docente entrevistado)

El tiempo en la transmisión aparece como un punto en un plano que provoca profundas rupturas. Entre-tiempos, contra-tiempos, des-tiempos en los aprendizajes, las enseñanzas, el trabajo académico, el oficio, los proyectos. El tiempo como obstáculo, como variable exógena al sujeto y que lo determina. Y pareciera ausente la consideración de un tiempo que es irreversible. De ese tiempo de pasaje en toda transmisión, pero fundamentalmente, en la enseñanza, que es finito (*cfr.* Cornú L., 2004). Esta casi invisibilidad de las implicancias de lo irreversible, surge con contundencia en cada análisis de la experiencia cotidiana de los colegas.

Se retoma aquí la contundencia de la crítica a la razón moderna (*cfr.* Adorno, 1978; Bachellard, 1991) a como sigue configurando subjetividades y prácticas en un escenario socio histórico que rompe con todas las coordenadas que había desplegado esta racionalidad (*cfr.* Casullo N., 1997)

La noción de crisis estructural generalizada (De Alba *ob. cit.*) apunta centralmente a hacer visibles los desacoples entre unas proyecciones sobre el funcionamiento del mundo, de la ciencia, de la cultura, de la economía en las subjetividades y unas concreciones, unos significados, unas experiencias cotidianas.

El impacto que las culturas digitales tienen en las subjetividades y la vida cotidiana (*cfr.* Barbero M. y Rey, 1999) aún no es dimensionado en el espacio pedagógico-académico universitario, no puede visibilizarse la conmoción que produjo y produce en los modos de existencia y en las racionalidades. Persiste una visibilización en términos más bien utilitarios y externos: el problema de los desencuentros docentes-estudiantes pareciera estar en el uso de internet, de celulares, de diferentes dispositivos que distraen, que obstaculizan, que alejan

al futuro profesional de “el” lugar del conocimiento que pareciera estar en la clase, tal y como es enseñada.

Hay un tiempo-adulto-moderno y unos tiempos-jovenes- no/modernos que no pueden encontrarse en la dialéctica de la historia cotidiana de enseñar y de aprender en la universidad.

5.2. “El aula es un espacio público en donde se genera un diálogo con un campo de pertenencia y se ensaya sistemáticamente este diálogo. La ponencia en un congreso, es otra cosa” (docente entrevistado)

Devienen articulaciones potentes entre campos de conocimientos y enseñanzas toda vez que se reconoce una dimensión teórico epistemológica que constituye no sólo la construcción de los objetos de enseñanza, sino además los modos de trabajar su transmisión; cuando se advierte enlazada a una dimensión curricular que la marca; a la vez que, se visibilizan los efectos que tienen la totalidad de las decisiones tomadas en los itinerarios de formación universitaria. La distinción entre objetos de conocimiento científico y objetos de enseñanza, es imprescindible toda vez que se piensa la enseñanza como construcción idiosincrática del docente (Edelstein G., 1996). Revierte aquella ficción de identidad (Chevallard I., 2005, 2013) que transita frecuentemente las prácticas pedagógicas y que homologa un objeto de enseñanza con el objeto de la ciencia. A la vez que da cuenta de un vínculo autónomo y crítico del sujeto-docente con el objeto de estudio de su campo disciplinar de pertenencia.

La clase universitaria aparece como un espacio particular en donde se suceden estas articulaciones, las que sólo son posibles desde la configuración de un método de enseñanza como construcción didáctica, para “superar la idea de la enseñanza como mera reducción de escala del currículum y entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método” (Edelstein G., 2005:150). En estos sentidos, se alude al método como orden vital, como organizador de unas experiencias, intensificadas o neutralizadas en un tiempo histórico que le confiere o le reduce visibilidad y relevancia. No sólo estructura disposiciones cognitivas para la formación universitaria, sino que configura y altera experiencias vitales, las de los estudiantes y las de los mismos docentes.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La enseñanza en la universidad se configura como una dificultosa y convocante, práctica de transmisión. Con relación a los campos de conocimientos que se delimitan en objetos de enseñanza, se distinguen diferentes modos de articulación. Suceden articulaciones vigorosas cuando devienen de *posicionamientos* epistemológicos sobre el campo disciplinar que expresan *lucidez* para delimitar lo que se considera relevante de ser enseñado y *determinación* para sostener esa elección y explicitar las razones de su relevancia para la formación universitaria. En contrapartida, suceden articulaciones frágiles cuando se sostiene una *invisibilidad* sobre las razones y criterios de selección de unos saberes para ser enseñados, esto produce un *solapamiento* entre objeto científico- objeto de enseñanza- objeto enseñado y refuerza una *clandestinidad* en las teorías y perspectivas sobre el conocimiento, la ciencia, la formación profesional. Finalmente, también suceden desarticulaciones en tanto circulan *razones desencontradas* entre las prácticas de construcción de conocimientos y las prácticas de enseñanza de una disciplina. Las apuestas cambian entre unas y otras, se oponen. Pero, en un espacio que se pretende, común, que es la formación universitaria.

Entre otras derivaciones que se plantean en esta tesis, interesa señalar dos. Por un lado, la

necesidad de revisar las prioridades académicas en la misma universidad de manera de jerarquizar los espacios genuinos en donde circulen, se expliciten y discutan, las razones para enseñar una disciplina en el marco de una carrera universitaria. Neutralizar un eje meramente administrativo-burocrático y reponer un eje de discusión curricular sustancialmente epistemológico político.

Por otro lado, la Didáctica General necesita seguir pensándose a la luz de las particularidades que asume la enseñanza en la universidad, para trabajar las propias desobediencias, denunciadas ya por María Saleme (1996) cuando se preguntaba “¿Por qué la Didáctica, cuyo objeto es la enseñanza, se desobedece? Se explaya en la socialización y provoca individualismos. Teoriza sobre la posibilidad y se parapeta en un orden necesario cercenador. Teme el desorden, como si no fuera el primer motor de un orden lógico, siempre renovado” (15).

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard G.** (1991) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI [17ª. Edición en español]
- Barbero J. M. , Rey, G.** (1999) *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa
- Becher T.** (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. *Revista Pensamiento Universitario* N° 1, año 1, Buenos Aires. pp. 56-77.
- (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa [1ed. En español]
- Bourdieu P** (1976) El campo científico. Publicado originalmente en *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2, 1976, bajo el título *Le champ scientifique*. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.
- (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores [1era edición español]
- Bourdieu P., Wacquant L.** (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J.** (2000) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores. [22º edición en español]
- Camilloni A. et. al.** (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo N., Forster R., Kaufman A.** (1997) *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad Nacional de Buenos Aires
- Chevallard I.** (2005) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique [3ª. Edición, 2da. reimpresión]
- (2013) *Lecciones*. I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Ives Chevallard. FAMAFC UNC: Córdoba.
- Cometta A.** (2001) “*La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?*” *Fundamentos en Humanidades*, vol. II, núm. 3, pp. 56-76. Universidad Nacional de San Luis: San Luis. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400303.pdf>
- Cornú L.** (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud En Frigerio G., Diker G. (comp. 2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas- Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Derrida Jacques** (1997) “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad”. Traducción. de Cristina Peretti en Derrida Jacques *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona, Proyecto A. Edición digital de Derrida en Castellano en www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad.htm
- Dotti Jorge** (2001) “Filosofía Política y Universidad: una aproximación”. En **Naishtat F., García Raggio A. y Villavicencio S.** (comp. 2001) *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires, Colihue-Universidad.

- Edelstein G.** (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En **Camilloni et. al.** (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
- (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En **Frigerio G. y Diker G.** *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
 - (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
 - (2013) ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *Revista InterCambios, n°1, marzo*. Universidad de la República de Uruguay. Disponible en <http://intercambios.cse.edu.uy/que-docente-hoy-en-y-para-las-universidades>
- Edelstein G., Rodríguez A.** (1974) "El método: factor unificador de la instrumentación didáctica" *Revista de Ciencias de la Educación. Año IV, N° 12*. Buenos Aires.
- Geertz C** (1973) *La interpretación de las culturas* [Duodécima impresión, 2003]
- Glasser B., Strauss A.** (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Cap. 5 El método de comparación constante de análisis cualitativo". Trad. Floreal Forni. New York: Aldine Publishing Company.
- Guber R.** (1989) *El salvaje metropolitano. A las vueltas de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.
- Lamarra F. N., Marquina M.** (comp. 2012) *El futuro de la profesión académica. Desafíos de los países emergentes*. Buenos Aires: Eduntref.
- Litwin Edith** (1997) *"Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior"*. Paidós: Buenos Aires.
- (2012) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mollis M.** (comp. 2003) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2015) Mesa Universidad. Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina. Biblioteca Nacional. Buenos Aires. Disponible en <https://www.youtube.co/watch?v=TIMXJNadrR8>
- Naidorf J y Pérez Mora R.** (2012) *La condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naishtat F, Raggio A. M., Villavicencio S.** (2001) *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue- Univesidad.
- Palermo Z.** (2006a) "¿Es posible descolonizar la universidad? Algunos ensayos de aproximación" Jornadas Insurgencias, políticas epistémicas y giros descoloniales. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 17-19 de julio de 2006. Disponible en https://globalstudies.trinity.duke.edu/wp-content/themes/cgsh/materials/WKO/v2d1_Zulma-Palermo.pdf
- (2006b) "Discursos heterogéneos, ¿más allá de la polifonía?". *Revista Acta Poética*, N° 27, Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM, México. Disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/rap/article/view/17403>
 - (2005) *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Editora.
- Popper K., Adorno T., Dahrendorf R., Habermas J** (1978) *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo
- Richard N.** (2002) "Saberes académicos y reflexión crítica en América Latina" En **Mato Daniel** (coord., 2002) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas, CLACSO y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.
- (2005) *Globalización Académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO.
- Saleme, M** (1996) Prólogo. En **Camilloni et. al.** (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Aique.
- (1997) *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Shullman L.** (2005) Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- Wallerstein I.** (coord. 1996) *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. 9na. Edición. México: Siglo XXI editores- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- UNAM

Young M. (2012) "Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico" "Por qué los profesores universitarios deben diferenciar el conocimiento de las experiencias (o competencias)" En **Stubrin A., Díaz N.** (2012) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Editorial UNL: Santa Fe.

Zemelman H. (1992) Los horizontes de la razón. Tomo I, II y III. ón. Tomo I, II y III. Barcelona: Anthropos.

Espacios de formación pedagógica de los docentes universitarios en las experiencias de innovación educativa de la Udelar

EJE TEMÁTICO 9- TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Mercedes Collazo¹

Nancy Peré²

Sylvia De Bellis²

Virginia Fachinetti²

1 Unidad Académica. CSE. Udelar, Uruguay; mcollazo@cse.edu.uy

2 Unidad Académica. CSE. Udelar, Uruguay

RESUMEN

La investigación se desarrolla en el marco del Proyecto del Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (NEIES), “Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación”. La Unidad Académica (UA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE- Udelar), denomina su investigación “Formación e innovación: rutas alternativas de formación pedagógica” y su eje de estudio es el análisis de proyectos presentados en la línea de llamados denominada “Innovaciones Educativas” efectuados por la CSE en los años 2013 y 2014. Dicha línea, con llamados realizados de forma ininterrumpida desde 1997, tiene como propósito promover el desarrollo de propuestas innovadoras a fin de aportar cambios en la formación universitaria. Se

conceptualiza la innovación desde el sentido amplio y neutro de instrumentación de un cambio en el campo educativo a nivel de las prácticas de aula, con una intencionalidad definida, que involucra un objetivo claro y una meta previamente estipulada (Fernández Lamarra, 2015), hasta el sentido rupturista de alteración de las bases epistemológicas de las prácticas pedagógicas (da Cunha, 2015). Esta investigación se propuso analizar la dimensión formación docente en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos académicos, en el marco de las convocatorias centrales concursables. Se entiende que dicho abordaje puede contribuir a fortalecer/enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la situación universitaria actual. El objetivo planteado fue caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica de los

docentes de la Udelar, presentes en las experiencias de innovación educativa. Las preguntas centrales fueron:

¿El desarrollo de proyectos de innovación educativa incorpora o promueve procesos de formación pedagógica de los docentes universitarios?. ¿Qué formatos y alcances presentan dichos procesos?. El diseño metodológico utilizado fue cualitativo con un abordaje de estudio de caso y se utilizaron como técnicas el análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Se seleccionaron ocho casos de los llamados

2013 y 2014, cuyas propuestas incluyen la formación docente y que abarcan las tres macroáreas de conocimiento de la Udelar. De los análisis realizados surge como preocupación de los docentes: desarrollar nuevas metodologías de enseñanza o generar cambios en sus prácticas de aula; al mismo tiempo que se genera un proceso personal o colectivo de formación pedagógica en modalidades formal, de autoformación o mixta.

Palabras clave: innovación educativa, formación docente, universidad

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad Académica (UA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE- Udelar), en el marco de la investigación del NEIES denominó su investigación “Formación e innovación: rutas alternativas de formación pedagógica” y su eje de estudio es el análisis de proyectos presentados en la línea de llamados denominada “Innovaciones Educativas” efectuados por la CSE en los años 2013 y 2014.

Dicha línea, con llamados realizados de forma ininterrumpida desde 1997, tiene como propósito promover el desarrollo de propuestas innovadoras que puedan contribuir al desarrollo pedagógico docente.

Del total de proyectos se seleccionaron ocho casos de los llamados 2013 y 2014, cuyas propuestas incluyeran la formación docente y que abarcaran las tres macroáreas de conocimiento de la Udelar.

Es intención de la presente investigación abordar la dimensión formación docente en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos académicos. A los efectos de esta presentación se expondrán desde el análisis documental cuatro de los ocho casos seleccionados y dos de estos, también serán abordados a partir de las entrevistas realizadas.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La Universidad ha venido impulsando diversas líneas para el fortalecimiento y mejora de la enseñanza de grado. El escenario universitario, con un crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil, ha demandado permanentes esfuerzos institucionales y de los colectivos docentes y estudiantiles, en la búsqueda de los cambios requeridos para lograr una formación adecuada a las demandas de la Sociedad y de la propia Universidad. Por otra parte, en esta etapa se han creado carreras y centros universitarios en el interior del país, en el marco de la descentralización de la oferta educativa. En el período que atiende esta investigación, se puso en práctica la “Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria”, aprobada en 2011. Esta normativa implicó una adecuación de los planes de estudios, y una redefinición de propuestas educativas acordes al cambio de paradigma, que pasa a tener como centro al estudian-

te. En este panorama, las concepciones pedagógicas de los docentes universitarios y sus prácticas, cobran un papel relevante. El análisis de estas prácticas, además, permite identificar estrategias institucionales de acompañamiento a los procesos pedagógicos, construyendo políticas educativas centrales. Frente a los problemas de enseñanza y de aprendizaje, surge la preocupación por encontrar posibles soluciones en los formatos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, y en nuevas modalidades de evaluación, así como la necesidad de avanzar en el desarrollo pedagógico de los docentes universitarios. Para ello la CSE ha ampliado y profundizado las acciones de apoyo a través de nuevos programas de formación y llamados a proyectos concursables.

La línea de mejora de la calidad de la enseñanza considerada para este trabajo es la denominada "Innovación educativa" y tiene como uno de sus propósitos promover la experimentación de innovaciones que aporten al desarrollo pedagógico reflexivo de los docentes sobre las prácticas educativas universitarias. Estos llamados, se realizan en forma ininterrumpida desde 1997, y buscan estimular el diseño de propuestas educativas novedosas que den respuesta a los problemas complejos de la enseñanza y el aprendizaje en el grado universitario, apuntando a la formación de estudiantes activos.

Los conceptos teóricos esenciales sobre los que se estructura la investigación son el de formación pedagógica del docente universitario y el de innovación educativa. Las relaciones entre ambos conceptos es el eje esencial de la investigación de la cual se presentan algunos resultados en este artículo.

La formación de los docentes universitarios ha estado en debate históricamente y es una preocupación de las instituciones, quienes brindan diversas respuestas. Aún con una variedad de opciones se siguen encontrando dificultades para la formación del profesorado universitario. (Lorenzatti, Coord, 2012; Jiménez, Hernández y Ortega, 2014; Maggio, 2012).

El otro eje de este trabajo es la innovación, definida en un sentido amplio como la instrumentación de un cambio en el campo educativo, a nivel de las prácticas de aula, con una intencionalidad establecida que involucra un objetivo claro y una meta previamente estipulada (Fernández Lamarra, 2015). También concebida en un sentido concreto de situación de ruptura que interrumpe una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo (Lucarelli, 2004), y en última instancia, "innovación como ruptura paradigmática" en los términos que plantea Cunha (2016).

Es interés de esta investigación visualizar, a partir de las propuestas de innovación que contemplan la formación pedagógica y de los relatos de los docentes responsables, las características que asume dicha formación, la incidencia en las prácticas docentes y en la propia innovación.

3. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica de los docentes de la Udelar presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas a través de los llamados a Proyectos Concursables de la CSE- Pro Rectorado de Enseñanza, durante los años 2013 y 2014.

4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico utilizado es cualitativo con un abordaje de estudio de caso. Se utilizan como técnicas el análisis documental y entrevistas semiestructuradas.

De un total de veintidós proyectos aprobados en los dos llamados (2013 y 2014) a Proyectos Concursables "Innovaciones Educativas" primeramente se seleccionaron los casos cuyas

propuestas abordan la formación docente, para su análisis en profundidad. Se consideraron como actividades de formación docente, tanto aquellas experiencias de enseñanza que se plantean como propuestas formales, como aquellas que implican metodológicamente la autoformación del docente participante. Resultaron seleccionados ocho casos, cuatro correspondientes al llamado 2013 y cuatro al llamado 2014, abarcando las tres áreas de conocimiento de la Udelar (Salud, Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat).

En una etapa posterior, se acordó focalizar la mirada en cuatro de esos ocho casos (dos de cada uno de los años mencionados) para realizar las entrevistas a los docentes responsables de los proyectos. En ellas se consideran aspectos vinculados a los siguientes ejes:

- a) problema que dio origen al proyecto (identificación, contexto institucional, motivación para elaborar el proyecto);
- b) innovación planteada en el proyecto (descripción, concepciones de innovación del responsable y/o del equipo, motivación para concursar en la línea de llamados de innovación educativa);
- c) componentes de la innovación propuesta (cambios en el diseño curricular, en las prácticas de enseñanza, en la evaluación, intervención del equipo docente en la implementación, papel de la UAE);
- d) modalidades y alcances de la formación docente propuesta.

5. RESULTADOS

5.1 Análisis documental

En el análisis documental se identifican las siguientes dimensiones: caracterización y abordaje de la innovación, contexto institucional, experiencias de enseñanza, propuestas metodológicas.

Dimensión 1 - De la caracterización y abordaje de la innovación

Las innovaciones seleccionadas consisten sumariamente en: reflexión sobre la evaluación del aprendizaje y el enfoque de evaluación formativa; fortalecimiento de la articulación teoría-práctica en cursos; experimentación de estrategias de aprendizaje colaborativo en disciplinas críticas con contexto masivo; incorporación al inicio de la trayectoria formativa de los estudiantes de experiencias motivadoras de práctica profesional controlada.

En los cuatro casos seleccionados, los abordajes metodológicos involucran modificaciones o nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. Las propuestas de innovación como tales pretenden algunas rupturas en distintos planos pedagógicos: realizar cambios curriculares que incorporan el diálogo con la práctica profesional al inicio de la formación; proponer nuevas estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a equipos docentes que aún no las han experimentado; articulación teoría-práctica.

Dimensión 2 – Contexto institucional

Los proyectos abordan aspectos curriculares (modificación de los planes de estudios), contemplando la democratización del acceso y la permanencia, la flexibilización y la articulación curricular, con la incorporación de créditos académicos y la semestralización de cursos, así como la curricularización de la extensión universitaria. Todo ello en el marco de una política de cambio de modelo educativo que supone el pasaje de una concepción centrada en la enseñanza a otra centrada en el sujeto de la formación y sus procesos de aprendizaje, que incentiva cambios en las prácticas de enseñanza. A su vez, la evaluación, la masividad y la ausencia de formación pedagógica son situaciones que también son contempladas en los proyectos.

Otro foco visualizado en esta dimensión son las estructuras académicas involucradas en estos proyectos: Unidades de Apoyo a la Enseñanza, Cátedra e Instituto. Se entiende relevante considerar este aspecto por las diversas perspectivas académicas y disciplinares y sus posibles alcances.

Dimensión 3- Experiencias de enseñanza

Los cuatro proyectos están dirigidos a cursos de primer año de las carreras, así se trabaja con estudiantes de ingreso y docentes que desarrollan sus prácticas con esta población. Los dirigidos solamente a docentes construyen espacios de formación pedagógica para la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, vinculadas a nuevas técnicas disciplinares o de evaluación.

En referencia a los dirigidos sólo a estudiantes, implican la intervención ante nuevas propuestas de enseñanza, ya sea por ser una nueva organización metodológica o que la misma sea pensada al comienzo de la malla curricular, generando una ruptura de lo planteado hasta el momento. Estas últimas propuestas necesariamente implican al equipo docente una nueva planificación y revisión de sus tareas, repensarse como docente y por tanto formarse para ello.

El tipo de problema que abordan son: motivación a los estudiantes en relación a la profesión, cambiar la enseñanza de la disciplina y la formación a docentes de primer año. Encontramos que las modalidades de formación pedagógica adquieren la forma de propuestas formales, de autoformación y mixtas (formal y autoformación). Denominamos propuestas formales a aquellos dispositivos cuyo objetivo es la formación pedagógica. Mientras que la autoformación implica al docente el doble movimiento de hacer enseñanza mientras construye su propio proceso de aprendizaje; es el docente solo, con un equipo u otro docente que lo acompaña, el gestor de su formación.

Dimensión 4– Propuestas metodológicas

Si bien las propuestas metodológicas son diversas (taller, seminario, trabajo en grupos reducidos), su riqueza se encuentra en que, en los cuatro casos, la intencionalidad de la propuesta es trabajar desde la reflexión. Reflexión que toma diferentes objetivos: como dispositivo y como retorno sobre sí mismo que implica pensar acerca del sentido de su hacer, sentir y sus prácticas (Filloux, 1996).

5. 2 Entrevistas

Se presenta una selección del análisis de las entrevistas que se hicieron a responsables. Se tomaron dos casos de distintas Áreas: Área Social y Artística (S y A), y Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (TCNyH). En las entrevistas semiestructuradas, las preguntas giraron en torno a los siguientes ejes: el problema, la innovación, los cambios propuestos y el componente de formación docente.

Tabla 1: resultados de las entrevistas según Área y eje

	Eje Problema	Eje Innovación	Eje Cambios propuestos	Eje Formación Docente
Área S y A	Planteos de docentes sobre: evaluación formativa; lectura y escritura académica; formulación de consignas. Demanda de Decanato. Problemática de primer año.	Articulando con docentes sin formato típico de cursos. Alternativas de formación con invitados especialistas y jornadas abiertas. Reorganizada en función de resultados.	Trabajar sobre concepciones docentes, la transición secundaria universidad en lectura y escritura académica. Distintas formas de apoyo a los estudiantes.	Unir del mismo ciclo y docentes de la Udelar. Perfil de docentes que está dispuesto a trabajar con grupos masivos. Pensar juntos como dispositivo.
Área TCNyH	Fracaso de métodos tradicionales en el aprendizaje de la disciplina. Fracaso y desvinculación en el primer año de la carrera. Contextos masivos.	Estrategia de organización del aula que potencie la autonomía estudiantil. El aula y la clase como ámbitos de aplicación de lo aprendido.	Organización del aula. Metodología de enseñanza. Evaluación de los aprendizajes. La práctica aplicada como mejoradora de la actividad académica. Vínculo docente - estudiante.	Autoformación acotada a docentes de la Cátedra participantes del proyecto. Grupo de discusión y reflexión sobre temas de enseñanza de la disciplina, de frecuencia periódica.

Considerando el binomio innovación - formación docente, se observa que los resultados muestran lógicas diferentes según el Área, el foco y la estructura académica que propone el proyecto.

En el caso del Área S y A, es un proyecto que tiene como foco la formación docente y la innovación se centra en proponer alternativas metodológicas de reflexión temática. En este proyecto se continúa con acciones previas de trabajo con los docentes de primer ciclo acompañando el proceso de cambio de plan de estudios. Tiene un fuerte componente institucional ya que es promovido, implementado y evaluado por los coordinadores del ciclo, la unidad de apoyo a la enseñanza y el decanato. Al estar centrado en el primer año se aborda la problemática de la masividad, los cambios de los estudiantes en su transición hacia la universidad en particular en los modos de lectura y escritura académica. Se promueve además la realización de innovaciones en sus prácticas, el intercambio de experiencias y se insiste en la redacción de consignas de evaluación. El trabajo sobre concepciones docentes es un aspecto central. Por medio de una encuesta aplicada a todos los docentes del ciclo (a los que participaron y a los que no) se rele-

van demandas que son retomadas para continuar con las acciones de formación luego del proyecto.

En el caso del Área TCNyH, la modalidad de formación docente es de autoformación: búsqueda y análisis de literatura sobre el tema, reuniones periódicas de la Cátedra donde este es uno de los temas en discusión. El centro del proyecto es la innovación. Consiste en un cambio de enfoque pedagógico que reconfigura el modelo de enseñanza, no experimentado anteriormente, y que puede implicar cambios en las prácticas docentes de una disciplina que presenta dificultades a los estudiantes. A partir de la puesta en marcha de la innovación, se genera la necesidad de formación de los docentes, ya sea en la novedad en sí misma, en las herramientas tecnológicas asociadas, en la preparación de los materiales o en la adopción de modalidades de evaluación acordes. Esta actividad de autoformación, que presenta el formato de grupos de reflexión, de búsqueda y análisis de literatura sobre el tema, no tiene como objetivo la formación pedagógica de los docentes sino que dan el marco a la implementación de la propuesta y a su multiplicación en cursos sucesivos, inclusive en otras disciplinas. Implica también una mirada del docente sobre sus prácticas, sobre su motivación personal, que lo pueden llevar a un replanteo del rol y del vínculo con los estudiantes, y a un cambio en sus prácticas de aula. El entrevistado menciona: *“yo lo veo como innovación primero por la novedad de la técnica, y (...) por detrás de esto es como un cambio de paradigma en la educación, cómo concibe uno a la educación, qué es lo que debe hacer el docente y qué es lo que debe hacer el estudiante”*. (Responsable proyecto Área TCNyH)

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se constata que es una preocupación de los docentes encontrar nuevas metodologías de enseñanza o generar cambios en sus prácticas de aula. Esta búsqueda conlleva un proceso personal o colectivo de formación pedagógica en modalidades formal, de autoformación o mixta.

En cuanto a los aspectos curriculares se observa que si bien no es una dimensión priorizada en los informes, al momento de pensar la innovación en el aula es un eje transversal en las fundamentaciones de la mayoría de los proyectos.

Por otro lado, independientemente de la población destinataria señalada en los documentos, se encuentra que la formación es un proceso que se pone en juego como respuesta a una necesidad y a su vez es soporte para el cambio. Estos procesos son diversos, toman distintas modalidades y actúan muchas veces en simultáneo.

Más allá de las distintas propuestas metodológicas de formación, una característica común a todas ellas es trabajar desde la reflexión.

La consideración del sentido de presentarse a un proyecto concursable es distinta en los entrevistados pero se comparte que es un impulso para el desarrollo de la innovación. Los entrevistados manifiestan la dificultad para la proyección institucional de los proyectos, que en su mayoría se mantienen a impulso individual y/o de un equipo de docentes.

Del material analizado hasta este momento, se encuentra que la vinculación entre innovación y formación docente es débil, quedando jerarquizado el foco central con que fue propuesto el proyecto.

Será interesante revisar otros aspectos de la innovación, tales como el perfil del docente innovador o de su equipo, desde una perspectiva biográfica y de esta forma tratar de configurar mejor las características del “docente innovador”.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes que han participado de los proyectos de innovación en sus distintas etapas y a los responsables entrevistados por ceder generosamente su tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Collazo, M. et al (2013). La formación pedagógica-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe País. MEC-ANEP-UDELAR.
- da Cunha, M. I. (2016) Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência, Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponible en: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955/2672> visitado 24/3/2017
- Fernández Lamarra, N (comp.) (2015) La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Filloux, J.C (1996) Intersubjetividad y formación. (El retorno sobre si mismo) Ed. Novedades Educativas.U-BA.
- Finkelstein, C. (2010). ¿Los docentes universitarios, pueden innovar en sus prácticas? XV ENDIPE. UFMG, Belo Horizonte.
- Lorenzatti, M.C. (Coord) (2012), Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Universidad de Córdoba, Argentina
- 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 04. Universidad Nacional del Sur.
- Maggio, M., (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Jiménez, y., Hernández, J. & Ortega, j. d. (2014). ¿Forman los programas de formación docente?. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (19) 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303001>
- Proyectos aprobados y financiados por la Comisión Sectorial de Enseñanza (2013-2014). Ver llamados: www.cse.udelar.edu.uy

Primeras aproximaciones a los resultados del cambio curricular reciente en la Udelar (Uruguay)

EJE TEMÁTICO TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Collazo, Mercedes¹

Cabrera, Carolina¹

De Bellis, Sylvia¹

Peré, Nancy¹

Sanguinetti, Vanesa¹

¹ Universidad de la República, Uruguay, mcollazo@cse.edu.uy

RESUMEN

La Udelar impulsa desde los años dos mil políticas de diversificación curricular y la reforma conjunta y concertada de sus planes de estudios, orientadas por directrices con origen en diversas fuentes y tradiciones universitarias. Generaliza la flexibilización y articulación curricular de las ingenierías, la integración curricular multidimensional de las formaciones de la salud humana y la curricularización de la extensión universitaria de origen reformista latinoamericana. Se trata de definiciones vinculadas con la agenda consensuada por las universidades de la región en las Cumbres de UNESCO de los años noventa y dos mil, junto con desarrollos teóricos nacionales y lineamientos de innovación curricular y de la enseñanza presentes en distintos campos de formación de la Udelar con fuerte inspiración en principios de enseñanza activa que se gestan en la universidad desde la mitad del siglo XX. Estudiar el proceso de cambio curricular desarrollado por los núcleos académicos en sus marcos institucionales particulares, constituye una necesidad para la evaluación de la política universitaria. En este marco, la Unidad Académica (UA) del Pro Rectorado de Enseñanza lleva a cabo el proyecto de investigación: "Políticas de diversificación y renovación curricular: proyecciones y realizaciones" con un encuadre de teoría curricular basado en diferentes fuentes internacionales. Se propone la sistematización de las políticas curriculares a los fines de identificar los alcances y límites del currículo prescripto y aplicado, planteando una perspectiva sincrónica de análisis que reconoce los antecedentes históricos de las carreras. Se aplica una metodología mixta que comprende el análisis documental, la realización de encuestas y entrevistas. Esta comunicación se

focaliza en los resultados de la encuesta realizada en 2016 a los directores de las carreras ajustadas a las orientaciones de la Ordenanza de Estudios de Grado de la Udelar (OG, 2011). Las cuatro dimensiones relevadas refieren a: caracterización del proyecto curricular, proceso de implementación del plan de estudios, formas de gestión del nuevo currículo y valoración de los alcances y límites del cambio curricular hasta el momento. Respondieron 45 carreras de grado de implementación única y 3 formaciones ofrecidas en distintos centros universitarios del país; la mayor de estas pertenece al área "Social-Artística". La reorganización temporal del currículo, la alta flexibilización y articulación curricular proyectada, así como la incorporación de componentes de formación en extensión e interdisciplina parecen ser los elementos más relevantes del cambio. Resulta poco significativa la mixturación de los perfiles de egreso que fortalecen los componentes de formación en investigación, así como el crecimiento de las prácticas profesionales y las pasantías. Los modelos de flexibilidad proyectados, merecen profundización ya que parece advertirse una tendencia hacia resoluciones básicas de diseño curricular con proyecciones de alta flexibilidad. Se observa finalmente, siguiendo la literatura especializada, que no se pueden establecer asociaciones directas entre innovaciones curriculares y cambios en las prácticas de enseñanza. Este trabajo aporta en el plano local al autoconocimiento institucional, y, en el general, a la generación de conocimiento en materia de diseño, implementación y cambio curricular en universidades con características particulares.

Palabras clave: Universidad, Políticas centrales, Cambio curricular

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del programa de estudios sobre currículo universitario que lleva a cabo la UA desde el año 2004, vinculada con la promoción de políticas de ampliación, diversificación, articulación y flexibilización curricular de la Udelar, se desarrolla actualmente la línea de investigación “Políticas de diversificación y renovación curricular: proyecciones y realizaciones”(2). La misma se propone sistematizar las políticas de diversificación y renovación curricular llevadas a cabo en los años dos mil, identificando los alcances y límites del currículo prescripto y aplicado. Con estos fines se desarrolla una perspectiva sincrónica de análisis que reconoce los antecedentes históricos de las carreras, empleando una metodología mixta que comprende el análisis documental (institucional y curricular), la realización de encuesta y de entrevistas semiestructuradas. El universo de análisis abarca 58 carreras ajustadas a OG (encuesta) y 27 carreras de grado, reformadas y nuevas, implementadas en Montevideo y el interior del país (entrevistas). En función de la amplitud del proyecto se procura adicionalmente su articulación con la línea de estudios sobre indicadores de enseñanza en el nivel de carreras, a cargo de la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza (USIEn). El Programa de estudios curriculares se encuadra en una perspectiva general de investigación histórico social (Goodson, 1995, 2003; Pinar, 2014) y respalda sus principales tópicos de análisis sobre políticas universitarias y cambio curricular en una variedad de fuentes teóricas anglosajonas y europeas -clásicas y contemporáneas- del campo de la educación superior -Albatch, Barnett, Beane, Becher, Bernstein, Clark, Phenix, Lundgren, Schwab, Schön, Teichler, Yorke y knight-, así como en los desarrollos teóricos iberoamericanos del campo didáctico curricular de las últimas décadas -Barco, Bolívar, Camilloni, Da Cunha, De Alba, Díaz Barriga, Díaz Villa, Lucarelli, Malagón, Pedroza, Zabalza-.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La Udelar impulsa desde los años dos mil políticas de diversificación curricular y la reforma conjunta y concertada de sus planes de estudios, orientadas por directrices con origen en diversas fuentes y tradiciones universitarias. Generaliza la flexibilización y articulación curricular de las ingenierías, la integración curricular multidimensional de las formaciones de la salud humana y la curricularización de la extensión universitaria de origen reformista latinoamericana. Se trata de definiciones vinculadas con la agenda consensuada por las universidades de la región en las Cumbres de UNESCO de los años noventa y dos mil, a la que se incorporan desarrollos teóricos nacionales y lineamientos de innovación curricular y de la enseñanza presentes en distintos campos de formación de la Udelar, con fuerte inspiración en principios de enseñanza activa promovidos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Estudiar el proceso de cambio curricular desarrollado por los núcleos académicos en sus marcos institucionales particulares, constituye una necesidad para la evaluación de la política universitaria ya que se trata de un movimiento institucional de transformación curricular que se gesta por primera vez en la historia institucional desde el nivel central y está pautado por la primera norma general que regula los estudios de grado y las formaciones terciarias de la institución, discutida desde 2008 y promulgada en 2011. Actualmente la Udelar cuenta con 125 carreras técnicas o tecnológicas (29%) y de grado (71%), en su amplia mayoría ajustadas a la OG -97 carreras-; de ellas, el 43% efectuó renovaciones curriculares y el 35% es creación de nuevas ofertas.

(2) Línea de investigación sobre *Políticas de diversificación y renovación curricular: proyecciones y realizaciones* integrada por el conjunto de la Unidad Académica de la CSE y que por límites de autoría de las JIES 2017 no figura de forma completa en la ponencia: M. Collazo (Resp.), C. Cabrera, S. De Bellis, B. Diconca, V. Fachinetti, N. Peré, V. Sanguinetti.

3. OBJETIVO GENERAL

La presente comunicación se focaliza en los resultados de la encuesta realizada en 2016 a los directores de las 58 carreras ajustadas a las orientaciones de la OG entre los años 2008-2014. El propósito de la misma fue relevar por un lado las características generales estructurales de las carreras, por otro, el proceso de implementación del nuevo plan de estudios y los mecanismos de gestión curricular, y finalmente conocer la valoración que los responsables de las carreras realizan acerca de los alcances y límites del cambio curricular realizado hasta la fecha.

4. METODOLOGÍA

En el trabajo se conjugaron estrategias cuantitativas apoyadas en una interpretación y conocimiento cualitativo previo del universo en estudio, así como en datos de corte estadístico y descriptivo disponibles en repositorios institucionales. Como se mencionó, los resultados aquí presentados y analizados corresponden mayormente a lo arrojado a través de una encuesta autoadministrada por vía electrónica a los directores de carrera durante el año 2016. El instrumento aplicado constó en total de 52 preguntas combinando respuestas cerradas (opción múltiple) y abiertas, organizadas en cuatro dimensiones de análisis que no necesariamente se corresponden con las partes en las que se estructuran los resultados de este trabajo, por ser éstos últimos más abarcativos en algunos aspectos y más focalizados en otros. Las dimensiones en torno a las que se estructuró la encuesta fueron: identificación y caracterización de la carrera, implementación del plan de estudios, gestión curricular, valoración del cambio curricular. A continuación se plantean algunos de los resultados de la encuesta complementados con otras fuentes empíricas, de manera de realizar un análisis panorámico y crítico de la problemática planteada. Los datos se procesaron en el programa R (R CoreTeam, 2014).

5. RESULTADOS

Se presentan los principales resultados obtenidos hasta este momento en un orden de generalidad decreciente: en primer lugar se caracterizan el universo potencial de las formaciones que cumplen con las características mencionadas en este trabajo (contactadas para responder la encuesta) y las formaciones que efectivamente fueron analizadas (las que respondieron la encuesta en su totalidad). Posteriormente se da cuenta de las características generales de las formaciones efectivamente analizadas, de las transformaciones estructurales y los tipos y niveles de flexibilidad alcanzados, así como de las innovaciones curriculares declaradas por los referentes de las carreras, referidas al nivel del currículo prescripto.

5.1. Universo de carreras previsto y cobertura de la encuesta

De las 58 carreras ajustadas a las orientaciones de la OG entre 2008-2014, la mayoría (40) corresponden a formaciones de grado y 18 a formaciones técnicas/tecnológicas. A su vez, 33 se imparten en la capital del país, 21 en centros o casas universitarias de otros departamentos o regiones y 4 se imparten en ambos sitios. Estas características generales del universo al que potencialmente se podría haber accedido se comparten a grandes rasgos con las que presentan las 45 carreras de las que efectivamente se cuenta con información, es decir, que respondieron a la encuesta en su totalidad y sobre las que mayormente versa este trabajo (Tabla 1).

Tabla 1: Caracterización general de las formaciones potenciales y reales

	Número total	Formaciones de Grado /Tecnológicas	Montevideo / Interior/Mont.e interior	Implementación única/Múltiple	Renovación curricular/Nuevo currículo	Formación compartida/No compartida
Potenciales	58	40/18	33/21/4	55/3	31/27	23/35
Reales	45	30/15	25/16/4	42/3	26/19	17/28

En definitiva, puede plantearse que la tasa de respuesta obtenida es del 77,6 %, y que las respuestas obtenidas, sobre las que se asienta este análisis, son a grandes rasgos representativas de las carreras ajustadas a la OG entre 2008 y 2014.

5.2. Duración y características generales de las formaciones analizadas en esta etapa

Respondieron a la encuesta 45 formaciones, de las cuales 42 corresponden a carreras de implementación única y tres a carreras que se implementan de forma múltiple (Tabla 1). Por razones de alcance de este trabajo, en lo que sigue se plantean consideraciones acerca de las carreras de implementación única, con la salvedad de que a su vez dos de ellas se implementaron desde que surgieron hasta la fecha una sola vez, por lo cual no fueron consideradas en este primer análisis. En definitiva, se muestran en lo que queda de este trabajo, aspectos relativos a 40 carreras de la Udelar.

La mayor parte (el 65 %) de las carreras que fueron formuladas o reformuladas en el período analizado corresponde a formaciones de cuatro años, de tipo Licenciatura, en menor medida esto ocurrió con las carreras de dos a tres años (el 27, 5 %, siguiendo la misma tendencia que las formaciones técnicas) y un número mínimo de ellas corresponde a carreras de más de cuatro años de duración (Tabla 2). Se advierte que 5 carreras de grado relevadas redujeron en un año su duración nominal en este período de cambio curricular institucional.

Tabla 2: Duración prevista de las carreras analizadas

Duración prevista carreras	Cantidad de carreras (N / %)
2 a 3 años	11/27,5
4 años	26/65
Más de 4 años	3/7,5
Total	40/100

Si se considera la distribución de carreras por área de organización académica de la Udelar, puede apreciarse que en el total el área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (TCNyH) es la que tiene más carreras a cargo, seguida por la Social-Artística y el área de la Salud en un nivel relativamente menor. Entre tanto, de las formaciones analizadas en este trabajo la mayoría pertenecen al área Social-Artística, seguidas de las que pertenecen a TCNyH y pocas pertenecen al área Salud ya que cuenta con un servicio con múltiples carreras que aún no ha culminado el proceso de ajuste a la OG (Tabla 3).

Tabla 3: Distribución de las carreras analizadas por área de organización académica de la Udelar

	Analizadas en este trabajo (N)	Total Udelar (N / %)
Área Salud	5	33
Área Social-Artística	26	44
Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	14	48
Total	45 ¹	125

¹El total es mayor a las 40 formaciones analizadas ya que hay carreras que pertenecen a más de un área.

5.3. Transformaciones en la estructura curricular

Los directores de carrera declaran que mayormente éstas tienen un perfil preponderantemente profesional o mixto, que incluye tanto al perfil dedicado a la investigación

como el profesional. En menor medida las carreras se orientan al perfil de egreso más netamente investigador (Tabla 4). Los análisis cualitativos antecedentes muestran indicios de un proceso de academización de algunas carreras profesionales, a la vez que de profesionalización de las carreras académicas, hecho que habría incrementado los perfiles mixtos, y que a través de entrevistas se buscará verificar.

Tabla 4: Perfiles de egreso de las carreras declarados por sus directores

Perfil de egreso	Cantidad de carreras (N / %)
Investigación	4/10,0
Profesional	17/42,5
Mixto: Investigación y Profesional	17/42,5
NC	2/5,0
Total	40/100

En cuanto al diseño curricular general, el 72,5 % de las carreras analizadas declara no prever en el plan de estudios perfiles de formación diversificados. Del mismo modo, el 62,5 % no cuenta con ciclos o etapas de formación que colaboren en la organización temporal y la articulación interna del currículo (Tabla 5).

Tabla 5: Previsión de perfiles de formación diversificados y ciclos en las carreras

	Cantidad de carreras (N / %)	
	Perfiles de formación diversificados	Ciclos previstos
Sí	11/27,5	14/35,0
No	29/72,5	25/62,5
No corresponde/ No contesta	0/0	1/2,5
Total	40/100	40/100

Si se considera en perspectiva comparada la organización temporal de la actividad curricular de los planes previos y actuales, sí puede apreciarse un pasaje de la estructuración anual o anual-semestral a la organización semestral, que es mayoritaria en las formaciones analizadas (Figura 1).

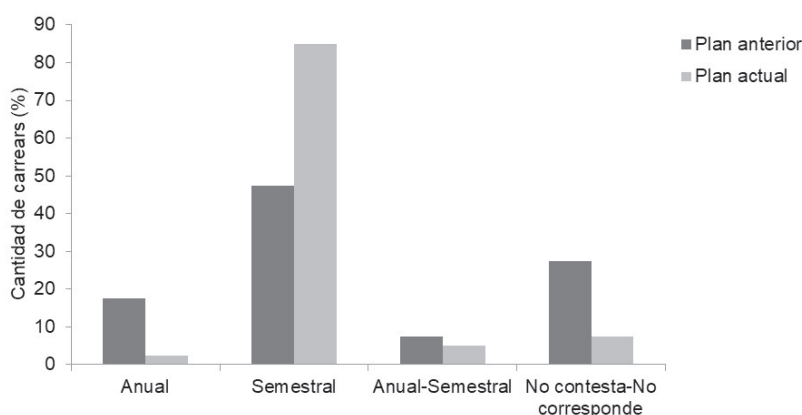


Figura 1: Organización anterior y actual de las carreras

5.4 Niveles de flexibilidad alcanzados y modelos proyectados

Si se analiza la distribución de las carreras por niveles de flexibilidad curricular, definidos como: aquellas formaciones cuya carga de créditos optativos es menor o igual al 10 %, las que tienen entre un 10 y un 25 % de carga optativa y las que ofrecen más del 25 % de la malla flexible (es decir, en el caso de las licenciaturas más de un año optativo), puede visualizarse que la mayor parte de las carreras ajustadas a la OG entre 2008 y 2014 pertenecen al nivel más

flexible. No es evidente una diferencia en los niveles de flexibilidad según se traten las formaciones de licenciaturas-carreras de grado o formaciones técnicas. Por lo general, las carreras del área Social Artística son las que presentan mayores niveles de flexibilidad. Sin embargo, puede advertirse que pese al alto grado de flexibilidad esto no necesariamente implica que en la formación se hayan definido *a priori* perfiles y/o trayectorias (Tabla 6).

Tabla 6: Distribución de niveles de flexibilidad curricular según distintas características de las carreras analizadas

Nivel de flexibilidad curricular	Número de Carreras	Licenciatura / Tecnicatura	Área Salud/Social Artística/TCNyH ¹	Perfiles Sí / No	Trayectorias Sí / Se prevé / No	Modelo curricular hipotético
≤ 10 % créditos optativos	10	7/5	3/6/5	1/9	5/1/4	Optativas como complemento
10 % < créditos optativos ≤ 25 %	13	8/5	1/6/6	4/9	3/2/8	Optativas como complemento Diversificación terminal con perfiles o trayectorias definidas o sugeridas
> 25 % créditos optativos	17	14/3	1/14/3	6/11	7/4/6	Optativas como complemento Diversificación temprana con perfiles o trayectorias definidas o sugeridas o perfiles personalizados

¹ El total es mayor a las 40 formaciones analizadas ya que hay carreras que pertenecen a más de un área.

Se advierte asimismo que 7 carreras (4 de grado y 3 técnicas) de las áreas de TCNyH y Social- Artística superan el 40% de créditos flexibles, declarando en 5 casos adoptar un diseño curricular con perfiles o trayectorias diversificadas.

5.5 Articulaciones curriculares acordadas en la implementación

Si se consideran los acuerdos de cursado de unidades curriculares optativas entre servicios y carreras de la Udelar por área de organización, puede entenderse, de forma coherente con lo planteado en el apartado anterior, que el área Social Artística es la que ha establecido más puentes con distintos servicios. Le sigue el área TCNyH que, no obstante, cuenta con antecedentes históricos de movilidad estudiantil entre carreras afines que no integraron la encuesta, especialmente entre las Facultades de Ingeniería y Ciencias (Tabla 7).

Tabla 7: Caracterización de las unidades curriculares optativas acordadas por los servicios según el área de organización de la Udelar a la que pertenecen

2 Carreras del Área Salud acordaron optativas con	1 servicio/carrera del área Salud 0 servicio/carrera del área Social Artística 1 servicio/carrera del área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat 1 servicio/carrera del interior
18 Carreras del Área Social Artística acordaron optativas con	2 servicios/carreras del área Salud 16 servicios/carreras del área Social Artística 9 servicios/carreras del área Tecnologías y Ciencias de

	la Naturaleza y el Hábitat 6 servicios/carreras del interior
12 Carreras del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	0 servicio/carrera del área Salud 6 servicios/carreras del área Social Artística 10 servicios/carreras del área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat 5 servicios/carreras del interior

5.6 Innovaciones curriculares de las formaciones analizadas

A la hora de recapitular cuáles han sido las innovaciones llevadas a cabo en los planes ajustados a la OG entre 2008 y 2014, los directores de carrera entienden mayormente que la reformulación implicó innovaciones significativas (57,5 % de los casos) o limitadas (27,5 %) en el currículo. En cuanto a las prácticas de enseñanza los resultados aparecen más limitados, si bien el 30,0 % entiende que innovaron significativamente, el 45,0 % entiende que innovaron limitadamente y una cantidad no despreciable declara que no se innovó en este aspecto (el 10,0 %) (Tabla 8).

Tabla 8: Innovaciones curriculares y en las prácticas de enseñanza realizadas en las carreras

	Cantidad de carreras (N / %)	
	Innovaciones en el currículo	Innovaciones en las prácticas de enseñanza
Sí, innovación limitada	11/27,5	18/45,0
Sí, innovación significativa	23/57,5	12/30,0
En algunos casos sí y en otros no	0/0	1/2,5
No	0/0	4/10,0
No corresponde/ No contesta	6/15,0	5/12,5
Total	40/100	40/100

Respecto al tipo de innovaciones o incorporaciones curriculares, la formación en extensión universitaria y la formación interdisciplinaria se destacan como componentes nuevos o fortalecidos en los currículos en más de la mitad de los casos (60% y 55%). La formación en investigación, las pasantías y prácticas profesionales y los cursos introductorios ocupan un segundo lugar de importancia, con cifras de 40% y 45%. En contraste, casi todas los tópicos de innovación relevados ya formaban parte de los restantes currículos (entre 40% y 47%), siendo muy bajo el número de carreras que no previeron mejoras de este tipo (Tabla 9).

Tabla 9: Incorporación de diferentes elementos en el currículo de las carreras

Incorporación de:	Cantidad de carreras (N / %)				Total
	Incorporó	Incrementó	No se previó	Sigue igual	
Cursos introductorios curriculares	12/30,0	4/10,0	8/20,0	16/40,0	40/100
Formación en investigación	10/25,0	8/20,0	3/7,5	19/47,5	40/100
Formación en extensión	14/35,0	10/25,0	3/7,5	13/32,5	40/100
Pasantías-Prácticas profesionales	14/35,0	3/7,5	6/15,0	17/42,5	40/100
Formación interdisciplinaria	11/27,5	11/27,5	2/5,0	16/40,0	40/100
Idiomas o reconocimiento	7/17,5	3/7,5	14/35,0	16/40,0	40/100

6 CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Esta aproximación inicial al análisis de la transformación curricular de la Udelar en los

años recientes permite avanzar las primeras hipótesis sobre los alcances y los límites del proceso de diversificación y renovación curricular concertado institucionalmente, orientado por la Ordenanza de Estudios de Grado. Permite avizorar también la gran complejidad de los procesos curriculares que se pusieron en marcha en función de la amplia variedad de marcos disciplinares, institucionales y territoriales en juego. La reorganización temporal del currículo en términos de semestralización, la alta flexibilización y articulación curricular proyectada, así como la incorporación de componentes de formación en extensión y de formación interdisciplinaria parecen ser los elementos más relevantes del cambio. Tampoco resultan poco significativos los procesos de mixturación de los perfiles de egreso que fortalecen los componentes de formación en investigación, así como el crecimiento de las prácticas profesionales y las pasantías en contexto real. Los modelos de flexibilidad proyectados, no obstante, merecen una particular profundización ya que parece advertirse una tendencia hacia resoluciones básicas de diseño curricular con proyecciones de alta flexibilidad que podrían estar afectando la consistencia de algunos procesos de formación. Por último, interesa destacar, como se verifica en la literatura especializada, que no se pueden establecer asociaciones directas entre innovaciones curriculares y cambios en las prácticas de enseñanza (Díaz Barriga, 2015).

AGRADECIMIENTOS

La UA agradece especialmente la colaboración de los directores y coordinadores de carreras encuestados y los aportes realizados por la USIEn y el Pro Rector de Enseñanza en la elaboración de la encuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Pinar, W. 2014. *La teoría de curriculum*. Madrid, España: Narcea.
- R Core Team. 2014. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/> recuperado el 12 de diciembre de 2013.
- Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica. *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales*. Montevideo, Uruguay: Udelar. CSE, 2014.

Prácticas profesionales alternativas en el campo de la Nutrición

Eje 2: Transformación de la enseñanza

Elisa Lucarelli¹

Claudia Finkelstein²

Gladys Calvo³

Patricia Del Regno⁴

Walter Viñas⁵

1 UBA- Argentina- elucarel@gmail.com

2 UBA- Argentina

3 UBA- Argentina

4 UBA- Argentina

5 UBA- Argentina

RESUMEN

Esta presentación corresponde al proyecto de investigación: *La articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional*, que integró el Proyecto UBACYT 01/W568 2011-2014. El mismo, tuvo su sede en el Programa *Estudios sobre el aula universitaria*, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, con la Dirección de la Dra. Elisa Lucarelli.

La investigación centralizó su interés en el análisis de los espacios curriculares destinados a la formación en las prácticas profesionales que funcionan tanto en la sede académica como en instituciones de la comunidad, correspondiente a la Licenciatura en Nutrición (UBA). La asignatura seleccionada, Educación en Nutrición como un caso dentro de la carrera de Nutrición, nos permitió introducirnos en un escenario de prácticas alternativo al convencional en el cam-

po de la salud, hegemonizado por la práctica clínica.

El Proyecto en su conjunto se desarrolló desde una lógica cualitativa de investigación, orientándose de esta forma por el interés en profundizar en el objeto educativo (entendido como objeto social complejo) en su dimensión didáctica, la elección de trabajar con casos y la inclusión de instancias participativas en las cuales, las actividades previstas, propiciaron que los distintos actores (docentes, estudiantes, asesores pedagógicos) se involucraran, con diversos grados de incidencia, en las diferentes etapas de la investigación.

En el trabajo en terreno la estrategia metodológica se orientó hacia el uso de técnicas de obtención de información como: realizar entrevistas de contacto y concertación con asesores pedagógicos o con similares funciones; llevar a cabo observaciones de clases, con énfasis en los aspectos relativos a las estrategias de enseñanza y evaluación, en el contexto de la diná-

mica de formación en espacios de práctica profesional; llevar un cuaderno grupal de observaciones; realizar entrevistas iniciales y posteriores en profundidad individuales a los docentes y asesores pedagógicos; administrar un cuestionario a los estudiantes; analizar documentación elaborada por la cátedra, en especial los relativos a la inserción de los estudiantes en espacios anticipatorios de práctica profesional y desarrollar reuniones grupales de presentación de propuestas y confrontación de avances con los equipos docentes.

Como fruto del análisis realizado, los resultados obtenidos nos permitieron avanzar en la comprensión del estilo docente manifiesto en las prácticas de enseñanza de los profesionales

que asumen tareas de formación orientando a actividades en ámbitos de desempeño profesional externos a las sedes académicas; reconocer prácticas profesionales alternativas en la formación de un licenciado en nutrición; identificar la visión de los estudiantes sobre el aprendizaje de tales prácticas; identificar las peculiaridades de las estrategias didácticas de enseñanza y evaluación desarrolladas, reconocer las características del dispositivo pedagógico en su potencialidad de generar grados crecientes de autonomía en el desempeño de los estudiantes; y continuar en la consolidación de marcos teóricos del campo de la Didáctica Universitaria, centrada en la articulación teoría-práctica.

Palabras clave: Didáctica universitaria, Formación profesional, Aprendizajes complejos

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia corresponde al proyecto titulado: *La articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional* que integró el Proyecto UBACYT 01/W568 2011-2014¹, La articulación teoría – práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas.

El mismo ha tenido su sede en el Programa *Estudios sobre el aula universitaria*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, con la Dirección de la Dra. Elisa Lucarelli. Integraron este Proyecto los siguientes investigadores: Mgt. Claudia Finkelstein (Co-directora), Dra. Gladys Calvo, Dra. Patricia Del Regno, Lic. María E. Donato, Lic. Viviana Solberg y Lic. Walter Viñas. Las Lics. Mariana Blardoni, Laura García Eugui, Jessica Glazmit, Daniela Pesaresi, Carla Secco y Shirly Zelcer han participado en calidad de adscriptas a la cátedra de Didáctica de Nivel Superior (FFyL – UBA).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El grupo responsable de esta investigación inició sus actividades en común en 1985, tomando parte de un proyecto más amplio del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE, en la primera etapa de la normalización de la Universidad de Buenos Aires. Una de las actividades del grupo fueron los *Talleres de Reflexión como apoyo a la reforma curricular de la UBA*, coordinados por Elisa Lucarelli, espacio destinado a producir reflexiones pedagógicas sobre los problemas con que se enfrentaba un docente universitario cotidianamente y sus formas de resolución, ante la demanda de elaborar nuevas propuestas superadoras de la situación didáctico curricular heredada de la dictadura. A partir de 1990 el Programa articula sus acciones en esta línea con el Programa de Pedagogía Universitaria (dirigido por la Lic. Lidia Fernández desde la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado), y ambos son responsables de la organización y desarrollo de las *Jornadas de Desarrollos en Docencia Universitaria con Expocátedra*. Las Jornadas incluían la presentación de experiencias alternativas en Talleres en los que un grupo de docentes protagonistas de esas experiencias, provenientes de diversas disciplinas y unidades académicas, agrupados según ejes pedagógicos, las exponían a sus colegas.

En forma paralela a estas acciones con el conjunto de la comunidad docente de la UBA, el Programa *Estudios sobre el aula universitaria* desarrollaba sus investigaciones sobre la temática de la innovación en distintas unidades académicas y de las asesorías pedagógicas universitarias.

En la actualidad el equipo está desarrollando investigaciones específicas en las carreras de la UBA de formación de profesionales en el área de la Salud.

La investigación *La articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional*, centralizó su interés en el análisis de los espacios curriculares destinados a la formación en las prácticas profesionales que funcionan tanto en la sede académica como en instituciones de la comunidad, correspondiente a la Licenciatura en Nutrición. La asignatura seleccionada, Educación en Nutrición como un caso dentro de la carrera de Nutrición, permitió la incursión en un escenario de prácticas alternativo al convencional en el campo de la salud.

¹ El Proyecto UBACYT 01/W568 2011-2014 se denomina *La articulación teoría – práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas.*, y uno de sus Proyectos específicos es el que aquí se presenta.

3. OBJETIVO GENERAL

Los *objetivos* que orientaron el Proyecto estaban centrados en comprender el estilo docente manifiesto en las prácticas de enseñanza de los profesionales que asumen tareas de formación en ámbitos de desempeño profesional externos a las sedes académicas. Asimismo resultaba interesante identificar las peculiaridades de las estrategias didácticas de enseñanza y evaluación desarrolladas. También al grupo le interesaba reconocer las características del dispositivo pedagógico en su potencialidad de generar grados crecientes de autonomía en el desempeño de los estudiantes. Por supuesto, era una intencionalidad del grupo avanzar en la consolidación de marcos teóricos del campo de la Didáctica Universitaria, centrada en la articulación teoría-práctica.

Para el desarrollo de estos objetivos, el equipo trabajaba con anticipaciones de sentido tales como que: la formación en la profesión, como una de las vías de la articulación teoría – práctica, se ve favorecida por situaciones de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en ámbitos de desempeño profesional externos a la Unidad Académica; los estilos docentes adquieren peculiaridades propias de cada campo en profesionales que desarrollan tareas de formación a la vez que servicios propios de su desempeño en el área de trabajo; la autonomía de los estudiantes se ve favorecida por la posibilidad de construir aprendizajes complejos en ámbitos anticipatorios de la práctica profesional y las innovaciones curriculares que se acompañan de estrategias didácticas específicas orientadas a salvar las dificultades cognitivas y/o socioafectivas de los alumnos favorecen las formas que ellos desarrollan para abordar el aprendizaje de las disciplinas. Todas estas construcciones teóricas se pusieron en juego durante la investigación con el fin principal de resolver la problemática planteada.

4. METODOLOGÍA

El Proyecto en su conjunto se insertó en una lógica cualitativa de investigación, orientándose por el interés de profundizar el objeto educativo (entendido como objeto social complejo) en su dimensión didáctica, la elección de trabajar con casos, y la inclusión de instancias participativas. Por tanto desarrolló las líneas metodológicas en las que el equipo trabajó en Proyectos anteriores desde 1985; las actividades previstas propiciaron que los distintos actores (docentes, estudiantes, asesores pedagógicos) se involucraran con diversos grados de incidencia, en las diferentes etapas de la investigación.

En el trabajo en terreno la estrategia metodológica se orientó hacia el uso de técnicas de obtención de información que se concretaron en acciones como: realizar entrevistas de contacto y concertación con asesores pedagógicos o con similares funciones en las Unidades Académicas de referencia; realizar observaciones de clases, con énfasis en los aspectos relativos a las estrategias de enseñanza y evaluación, en el contexto de la dinámica de formación en espacios de práctica profesional; llevar un cuaderno grupal de observaciones; realizar entrevistas iniciales y posteriores en profundidad individuales a los docentes, asesores pedagógicos, estudiantes, profesionales con funciones de formación y otros sujetos involucrados; analizar documentación elaborada por la cátedra, en especial los relativos a la inserción de los estudiantes en espacios anticipatorios de práctica profesional y desarrollar reuniones grupales de presentación de propuestas y confrontación de avances con los equipos docentes

Las *observaciones* se concretaron en la asistencia a situaciones de enseñanza y aprendizaje en sedes externas a la Unidad Académica durante un período mínimo de un mes y máximo de un

cuatrimestre, por parte de uno o dos investigadores, sin un esquema predeterminado para observar, más allá de "todo lo que suceda en las clases".

Las observaciones fueron objeto de un *registro* escrito (y de audio) en dos campos o columnas, el primero con la "información" o transcripción de lo que se dice y hace en la clase, incluyendo una referencia horaria; el segundo con los comentarios e impresiones del observador. Los registros, cotejados entre sí y completados con la audio grabación, fueron analizados posteriormente por el equipo de investigación durante el período de trabajo de campo, de manera tal desarrollar un análisis didáctico de los principales componentes y procesos de esa situación; se buscó identificar el tipo de secuencia didáctica y los ejes en que se manifiesta la articulación teoría-práctica, en aprendizajes complejos de la práctica profesional.

Las *entrevistas*, de tipo semiestructuradas, reflexivas y en profundidad, se orientaron a que los docentes protagónicos u otros sujetos involucrados. Tanto ellos como los estudiantes a través de cuestionarios, pudieran definir su visión acerca de algunos aspectos claves en torno a la articulación teoría-práctica y los aprendizajes complejos de la práctica profesional.

Las *reuniones grupales con los equipos docentes* se desarrollaron básicamente en dos momentos; uno, inicial, orientada a presentar y tomar decisiones sobre cómo ajustar la propuesta general de trabajo de investigación en esa cátedra, y otra, ya en la etapa final del trabajo en terreno, para presentar los avances de los resultados provisionales elaborados con propósitos de retroalimentación, y para permitir una construcción colectiva de los datos.

Asimismo se recabó y *analizó material documental*, en especial el producido por los equipos docentes, tal como el correspondiente a propuestas y programaciones curriculares, asignaciones de trabajos para los estudiantes, libros producidos por los docentes, material de difusión. También se utilizaron materiales institucionales de tipo curricular, tal como planes de estudio y orientaciones en la materia.

Se desarrollaron dos instancias de análisis de los datos; una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir cada técnica utilizada, y una segunda instancia en la que se cruzó la información, incorporando las posibilidades que brinda *la triangulación* para evitar una aceptación ingenua de la validez de los primeros datos.

Se realizaron:

- Observaciones de clases teóricas y prácticas entre abril y noviembre del 2013.
- 1 Entrevista a la Directora de la Carrera
- 2 Entrevistas a la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Medicina de la UBA en Licenciaturas y Cursos.
- 2 Entrevistas a la Profesora Titular y Profesora Adjunta.
- Análisis de materiales curriculares.
- Cuestionarios a estudiantes.

La metodología diseñada implicó también instancias participativas en algunos de los momentos claves de la investigación, tales como los momentos iniciales, con fuerte presencia de la asesoría pedagógica y la conducción de la cátedra, y el momento de elaboración de las conclusiones. Durante el desarrollo de este último (concretado en la reunión del 28 de agosto de 2014 con profesores y docentes de la cátedra) el equipo de investigación presentó las primeras conclusiones por él elaboradas al equipo docente de la cátedra en estudio, lo que le permitió al equipo de investigación confrontar su visión sobre estos aspectos, de manera tal que en algunos puntos se pudieron completar y desarrollar aquellas conclusiones.

5. RESULTADOS

El Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, aprobado por Resolución C.S No.140/86, establece en el cuarto año, el cursado de la asignatura: Educación en Nutrición, perteneciente al área curricular de Salud Pública.

En su página web, la cátedra señala que la importancia de esta asignatura radica en que introduce a los alumnos en el estudio científico del proceso de aprendizaje y en la programación de la enseñanza con el propósito de capacitarlos para ejercer, con responsabilidad y preparación apropiada, las funciones que les competen en la promoción y protección de la salud.

Por otra parte esta materia trata de incentivar el interés en la tarea educativa y el reconocimiento de la Educación Alimentaria Nutricional como una labor prioritaria en el ejercicio de su profesión. Cualquiera sea el campo de acción del nutricionista uno de sus principales objetivos será lograr comportamientos alimentarios que promuevan la salud.

Esto precisamente es lo que convierte al Licenciado en Nutrición en un educador en diferentes ámbitos: en los Servicios de Alimentación destinados a personas sanas o enfermas en relación con sus auxiliares, con sus pacientes y comensales e incluso con sus compañeros de los Equipos de Salud; en el área de la Salud Comunitaria junto con la población; en la escuela brindando educación alimentaria al escolar a través de sus maestros; en Programas de alimentación y salud; en Servicios de asesoramiento dietético u orientación nutricional; en los medios de comunicación social; etc. En síntesis, en cualquier actividad que incluya divulgación de informaciones y pautas educativas.

Desde la perspectiva de los docentes de la cátedra entrevistados, la tarea del Licenciado en Nutrición se centra en la promoción de una conciencia crítica sobre las informaciones referidas a la alimentación y una actitud favorable a los cambios de prácticas que traigan beneficios para la salud. Para ello, el profesional de la Nutrición debe actuar como “traductor” de la Ciencia de la Nutrición, informándose e interpretando la situación de alimentación y nutrición de las personas, traduciendo los mensajes al lenguaje del público, actuando así como “elemento de ayuda” o como “facilitador” en el proceso de cambio de comportamientos que entrañan riesgos para la salud.

Por eso, es necesario que el Licenciado en Nutrición se capacite sobre las bases de la metodología educativa y se actualice en ellas permanentemente. El futuro profesional debe conocer tanto las estrategias de educación interpersonal como los medios educativos aplicados al público, sus técnicas y posibilidades y hacer uso de ellos siempre que sea posible. Y debe colaborar para que los medios de comunicación transmitan informaciones correctas sobre nutrición. Desde este posicionamiento que sostiene la cátedra, la Educación en Nutrición se convierte en uno de los pilares de la labor profesional del nutricionista.

Para llevar a cabo estos propósitos, la materia está compuesta por un equipo docente conformado por: una profesora regular titular, un jefe de trabajos prácticos interino con función de profesor a cargo, un jefe de trabajos prácticos regular, once ayudantes de trabajos prácticos con función de JTP, nueve ayudantes de trabajos prácticos de 1ra. ad honorem y tres alumnas ayudantes.

Educación en Nutrición es una materia teórico-práctica de carácter anual y obligatorio, con un total de 125 horas de cátedra, de las cuales 35 son teóricas y 90 prácticas. La cursada está organizada en instancias de teóricos y prácticos. Algunos contenidos de la currícula se desarrollan por medio de exposiciones teóricas seguidas de prácticos. Otros se trabajan sólo en encuentros teórico-prácticos de una hora y media de duración. Finalmente, algunos contenidos se abordan exclusivamente en forma práctica. El cursado de la materia se sostiene en un intercambio continuo y recíproco entre los encuentros teóricos y los prácticos que se dictan a lo largo del año. Durante el desarrollo de la cursada se utilizan técnicas participativas que pretenden favorecer la ejercitación de los contenidos propuestos. La mayoría de los Trabajos Prácticos adquieren la modalidad de taller. A lo largo del año, los alumnos realizan tareas en terreno que abarcan desde recabar información diagnóstica a través de diversos métodos (observaciones, entrevistas, etc.) para definir objetivos y

contenidos programáticos destinados a diferentes poblaciones, hasta diseñar materiales didácticos o de difusión y desarrollar encuentros educativos.

Una actividad que se desarrolla cada año es la *Feria de Alimentación Saludable* que es llevada a cabo por La Escuela de Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, con motivo de la celebración del Día de la Alimentación que se conmemora el 16 de octubre y establece que la alimentación es uno de los derechos humanos básicos. En el contexto de esa fecha, la Cátedra de Educación en Nutrición de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Medicina de la UBA organiza una nueva edición de la *Feria de la Alimentación Saludable* en el Salón de Eventos de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. La misma tiene como objetivo difundir la importancia de la alimentación correcta en la promoción, protección y recuperación de la salud, y presentar las Guías Alimentarias Argentinas a la comunidad a través de diferentes actividades lúdicas. Consta de diversas actividades donde destacan los juegos y concursos y el asesoramiento permanente de los nutricionistas.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La cátedra presenta un modelo de rol profesional alternativo al cuasi hegemónico de la Carrera, ya que en ese espacio está centrado en la función educadora de un nutricionista versus un ejercicio clínico de la Nutrición. Esto es: se fundamenta en una concepción alternativa a la tradicional en cuanto a la atención y cuidado de la salud y, en especial, a la relativa a la Nutrición y la Alimentación. Estas son características que permiten decir que esta cátedra manifiesta rasgos de enseñanza innovadora.

Otro rasgo significativo para sostener esta afirmación es la articulación dinámica observada entre momentos teóricos y momentos prácticos, en especial en el espacio de los Prácticos; en ellos se desarrolla una propuesta anticipatoria de la futura práctica profesional que se convierte en una verdadera experiencia de ruptura en el estilo docente tradicional en el campo de la medicina. Así lo percibieron los estudiantes.

El equilibrio de fuerzas entre lo tradicional y lo nuevo se hace presente al interior de la cátedra. De esta manera las tensiones que hemos advertido, tanto en la institución macro (Facultad de Medicina) como al interior de la Carrera de Nutrición, entre el modelo formativo hegemónico y el alternativo planteado por este espacio didáctico curricular, también se manifiestan en la cátedra a través de las actividades que desarrolla para implementar su propuesta. En relación a la selección y organización de los contenidos se pudo observar que estos refieren a dos campos disciplinares diferenciados: el de las Ciencias de la Salud y el de las Ciencias de la Educación, cada uno con lógicas, tradiciones y concepciones propias. La construcción de un nuevo campo multidisciplinario es un desafío que evidencia algunas dificultades en su realización, en especial en lo relativo a la selección de aquellos contenidos relevantes para el desarrollo de cada Unidad temática.

Otra característica de este tipo de asignatura es que exige un dominio del campo multidisciplinario por parte de todo el equipo que tiene que llevar la propuesta a la práctica, condición esta difícil de alcanzar por todos los integrantes, y cuya limitación ocasiona muchas veces un uso poco flexible del marco teórico. En la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se hace evidente esta limitación, ya que es de por sí la dimensión didáctica más vulnerable, de gran exposición y que hace visible las posibles contradicciones.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a la carrera de Nutrición de la UBA por facilitarnos el acceso y de

forma especial a la cátedra *Educación en Nutrición* (docentes y alumnos) que ha brindado su espacio, su tiempo y su interés en compartir su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Lucarelli, E., Finkelstein, C. y otros (2006): *La enseñanza en las Clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios*. En: Revista de Educação.PUC-Campinas. No. 21. Novembro. Campinas. SP.

Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., del Regno, P., Solberg, V., Viñas, W. (2015): *Informe final investigación: la articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional: el caso de la Licenciatura en Nutrición*. Bs.As. UBA. FFYL. IICE.

Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A.(2005): *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México. Pomares.

Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de magisterio y de educación física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado

EJE TEMÁTICO N°2: Transformación de la Enseñanza

Alejandra Rodríguez ¹

¹ ISEF – CURE, UdelaR, Uruguay. alitauy@adinet.com.uy

RESUMEN

El presente trabajo indagó dentro del espacio de las prácticas docentes de la formación de profesores que se desarrolla en los ámbitos de los institutos de Magisterio y Educación Física, ambos centros de estudio son de carácter público, ubicados en la ciudad de Maldonado (Uruguay), concretamente en las escuelas de Práctica (N° 1 y N° 82) de la ciudad de Maldonado – Uruguay, desarrollado entre el período lectivo 2012 y 2013.

Nos interesó comprender aquellos aspectos que, a criterio de los docentes que la llevan a cabo, representan lo central de sus modelos didácticos. Una vez reconocidos intentamos establecer similitudes y diferencias.

El marco teórico ahondó en los siguientes conceptos: formación docente y tradiciones, enseñanza y modelos didácticos, modelos de orientación y sentidos de la orientación docente en Magisterio e ISEF.

Como metodología se utilizó un diseño de corte cualitativo (exploratorio y descriptivo),

empleándose la entrevista como técnica de recolección de información, la que permitió obtener un conocimiento detallado del objeto de estudio, desde la voz de los implicados.

Fueron consultados once docentes, a quienes se le realizó una entrevista en profundidad sobre tres áreas temáticas: la formación docente, la enseñanza y la orientación, y el enfoque teórico de la práctica.

El estudio realizado permitió acercarse a (re)conocer los modelos de orientación y las claves teóricas presentes en ambos centros de formación docente, concluyendo para este grupo en particular cierto predominio de la enseñanza tradicional, basada en el cumplimiento estricto de programas y planes elaborados por otros, sin el suficiente cuestionamiento y reflexión que conlleva la correspondiente función del docente orientador y maestro adscriptor.

Palabras clave: Formación docente, Práctica docente, Modelos de orientación.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación da a conocer los resultados de la investigación llevada a cabo en el ámbito de los institutos de formación docente públicos del Uruguay, en este caso, instalados en el departamento de Maldonado: el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF/UDELAR), y el Instituto de Formación Docente de Magisterio, de la Administración Nacional de Educación Primaria (IFD/ANEP). Se ocupa de indagar sobre las orientaciones de las prácticas docentes que se llevan a cabo en la formación de profesores que se vienen desarrollando en escuelas públicas de práctica, a las que ambas formaciones confluyen y despliegan sus dispositivos de formación.

Encontramos en ellas al menos dos sistemas didácticos (dobles) con sus consecuentes sistemas de enseñanza¹, en los que se produce un intercambio de saberes entre los diferentes actores del acto educativo.

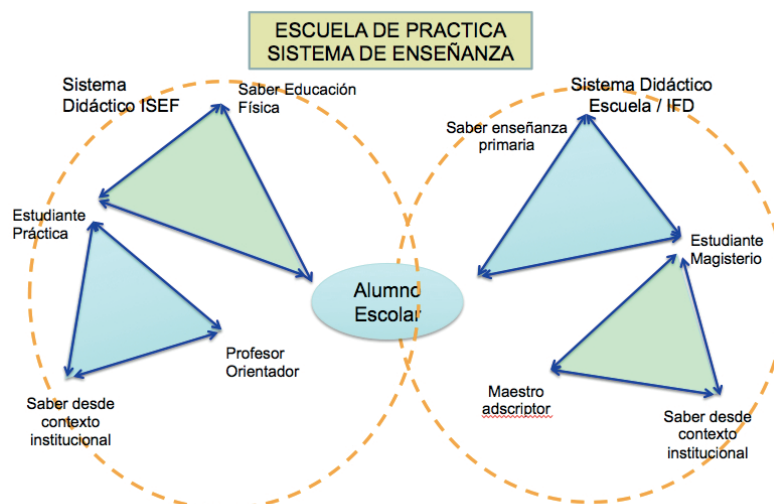


Ilustración N°1: Sistema de enseñanza “la escuela” se producen cruces de sistemas didácticos de práctica docente de Magisterio e ISEF

Como muestra la ilustración¹, en un mismo sistema o matriz curricular escuela pública (centro de práctica docente), confluyen dos ámbitos que actúan por separado como son el Instituto de Formación Docente y el Instituto Superior de Educación Física, y sin embargo, la práctica es realizada con los mismos alumnos escolares que asisten a la escuela. Estudiantes de ISEF, y de Magisterio conforman un doble sistema didáctico en un único sistema de enseñanza, al respecto Chevallard (1997) lo define como el entorno inmediato de un sistema didáctico que reúne al conjunto de sistemas didácticos y que tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico, y que intervienen en él en diversos niveles. El sistema de enseñanza posee

¹ Chevallard (1997) plantea que el sistema didáctico implica una relación ternaria: docente, alumno y saber. En este caso nos referimos a dos sistemas: por un lado el de la formación inicial de magisterio, y por otro, el de ISEF. En ellos circulan saberes propios de las diferentes formaciones, y otros comunes a la docencia.

a su vez un entorno: la sociedad, la sociedad "laica", por contraste con esa sociedad de expertos que es el sistema de enseñanza/educativo.

Las prácticas docentes tanto de ISEF como de Magisterio se desarrollan en la misma matriz escolar (la escuela pública uruguaya). Sin embargo, dichas prácticas responden en primera instancia a sus propias matrices internas: Práctica docente 1 (en adelante PRADO 1) a ISEF y la práctica docente a IFD. En relación a ISEF encontramos el primer sistema didáctico que se produce entre el estudiante de tercer año - docente, el niño escolar, y el saber en este caso de la educación física escolar que también tiene su programa. A su vez, con respecto al IFD también se produce una triada entre el estudiante de tercer año - docente, el niño escolar y el saber que corresponde a los contenidos curriculares del programa escolar de enseñanza primaria. Podemos ver entonces, como ambos sistemas didácticos comparten uno de los elementos de dichos sistemas: el niño escolar. Lo mismo ocurre con los estudiantes de IFD, en este sistema didáctico también participa el maestro adscriptor (responsable del grupo escolar en la escuela), estudiante (IFD) y el saber de la práctica como contenido curricular del programa de Magisterio. En este último sistema didáctico nos detendremos, ya que sería deseable conocer fundamentos y ciertos asuntos sobre su formación para trabajar juntos (ambos centros de formación docente IFD e ISEF) sobre todo en un enfoque de formación del profesor que proponga una práctica que impulse para la escuela y el escolar, considerar la educación en tanto proyecto colectivo; de ahí la importancia de que las prácticas de formación atiendan en términos de supuestos teóricos esos asuntos desde la formación de sus futuros docentes, ahora practicantes. Ambas prácticas de formación docente y más allá de sus especificidades propias establecen dentro de su formación curricular saberes comunes a ambas carreras, las que, en su conjunto proponen algún tipo particular de perfil del escolar.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Una de las razones que justifica el trabajo es el interés particular que nace por indagar sobre cómo es la orientación en la práctica docente de Magisterio y de ISEF. Esta inquietud surge en mi campo de trabajo como orientadora de práctica docente de educación física en enseñanza primaria y la elección de dicha temática intenta aproximarse a las claves teóricas que surgen en la orientación de la práctica en ambos sistemas, IFD e ISEF. Interesa el cómo organizan - piensan la enseñanza, es decir, cómo seleccionan los contenidos, cómo los secuencian, qué metodología utilizan, por lo tanto ¿qué modelo de orientación es utilizado en la orientación?, pero más aún el para qué se hace, dónde se da el énfasis y cuáles son sus supuestos.

Es de interés de la investigación, construir conocimiento en torno a las formas y ejes de las orientaciones de sus prácticas docentes, a los efectos de aportar información respecto a sus cuestiones comunes y diferentes, intentando establecer las características que "hacen" a estos espacios de formación docente. Si bien la "práctica" suele entenderse como un ensayo o como una situación simulada, si constituye una anticipación importante en lo que respecta a la construcción del futuro rol

profesional. Se hace posible evaluar, durante un tiempo determinado, el desempeño del futuro docente en ciertas condiciones institucionales y áulicas dándole al alumno - practicante la posibilidad de autoevaluarse y de evaluar la concreción de su propuesta de enseñanza frente a un grupo de alumnos.

3. OBJETIVO GENERAL

Como objetivo general, nos propusimos insertarnos en la práctica docente de los institutos de Formación Docente de Magisterio y Educación Física, a fin de indagar sobre los modelos de orientación propuestos por los docentes de práctica docente, haciendo foco en la dimensión didáctica. Se procuró conocer las claves teóricas que proponen los docentes de ambos institutos en el marco de la orientación, profundizar en la dimensión didáctica que se despliega en la orientación de las prácticas docentes, e intentar establecer entre ellas posibles similitudes y /o diferencias.

4. METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza del problema de estudio, se diseñó una investigación de corte cualitativo, priorizando arribar al fenómeno desde la perspectiva de los participantes y en el propio contexto. Como principal técnica de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad², además del análisis de documentos de base específicos que orientan “la orientación” permitiéndonos comprender el objeto de estudio desde las miradas de los propios actores, docentes y directores.

Las opiniones recabadas fueron obtenidas a partir de cuatro fuentes principales: docentes orientadores de práctica docente de educación física, maestros adscriptores de práctica docente de magisterio, coordinador de práctica docente de ISEF, y directores de escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. Desde su postura se intentó ahondar en sus expresiones sobre la temática, a los efectos de intentar comprender cuál o cuáles son los modelos de orientación que desarrollan con sus practicantes. Los docentes entrevistados orientadores de Prado I de ISEF Maldonado, fueron un total de cinco, representando para el estudio casi la totalidad de la población. Dichas entrevistas se concertaron en el período de julio a octubre de 2013. Participaron cuatro maestras adscriptoras, dos de cada escuela de práctica (Nº1 y Nº82). Se entrevistó a la coordinadora de Prado I de ISEF y al directores de escuela de práctica Nº82 y escuela Nº1 de Maldonado.

Los temas tratados en las entrevistas fueron los referidos a la enseñanza /orientación y del enfoque teórico de la práctica, y con los resultados que éstas arrojaron se procedió a la realización del análisis de los datos para, *“obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y continuar refinando las interpretaciones”* en este sentido Taylor y Bodgan (1999, p.158) lo definen como *“un proceso en continuo progreso”*. De la triangulación del marco teórico, lo recabado a partir de las técnicas empleadas para el estudio y nuestra mirada, surge los resultados que a continuación señalamos.

² Taylor y Bodgan, 1999

5. RESULTADOS

Los resultados del estudio fueron agrupados en cuatro categorías; la primera nos informa sobre la Formación docente y la articulación de la práctica y los contenidos del Plan de Estudios, la segunda sobre el lugar de los docentes en la formación inicial, la tercera categoría se refiere a la configuración de la orientación de la práctica, y por último la cuarta sobre el lugar de la teoría.

5.1. Formación docente: la articulación de la práctica y los contenidos del Plan de Estudios.

Podríamos decir que existirían dos tipos de miradas según los entrevistados, en la relación entre la **teoría y la práctica en formación docente**. Un primer tipo, en magisterio, que “supondría una coordinación” que de hecho luego no se llevaría a cabo; en este caso aparecería como naturalizada y carente de crítica sistemática³. La otra en ISEF la cual existe estructuralmente (parte de la materia se desarrolla allí), y la que se cuestiona por sus docentes tanto en su sentido como en la forma en la que se establece, y en la forma en la cual debería establecerse (ISEF).

Ellas establecerían a su vez dos tipos de vínculos: uno fuerte, *strictu senso*, entre la teoría y la práctica de la propia práctica docente - aparentemente más aceptada en ISEF que en IFD -, y otra débil, *sensu lato*, entre la práctica docente y el resto de las materias de los Planes de Estudio. En el caso de IFD, reconocen su debilidad, mientras que en el de Educación Física se la cuestiona fuertemente y se intentan tomar acciones para superar la distancia.

Quizá este tipo de vínculos se den de ésta forma debido a algunas diferencias estructurales al momento de constituir el formato de la práctica docente, que eventualmente colaborarían en potenciar (o no) el engranaje en relación al vínculo del orientador y del adscriptor en tanto docentes formadores, y el lugar físico en el cual se desarrolla la teoría: ISEF e IFD. En el primer caso se integran al centro de estudios semanalmente. En el segundo - a excepción del director - son docentes efectivos que eligen trabajar en la escuela de práctica, sin tener vínculo cotidiano con el IFD.

En relación a las estructuras que sostienen a la formación de docentes magisteriales y de educación física, por un lado los primeros se instalarían en lo que sería la tradición eficientista, concepción en la que se organiza la escuela buscando el progreso a través de la planificación y la técnica, apostando al desarrollo normativo (cumplir con el programa), sin la necesaria consideración del centro de formación como contexto de actuación. Los segundos transitarían por una mirada más actual de las pedagogías crítico-transformadoras que plantean otras relaciones en el escenario educativo, atribuyéndole en este caso al docente un papel fundamental como profesional, quien requiere una postura ética y comprometida para justificar las opciones que se realiza, (Salvá 2008), y al contexto de formación (ISEF) un lugar más destacado que en magisterio, aunque no consolidado como unidad de (co) construcción de la práctica docente. Según nos plantean los entrevistados de ISEF, existiría

³ En este caso en cada ámbito se trabajaría en forma fragmentada sin conexión entre los docentes adscriptores y los docentes que conforman el plan de estudios de magisterio (IFD)

una preocupación al menos parcial por no romper el vínculo académico/estructural entre ISEF/Escuela, vínculo que de hecho promueve el no alejamiento de estas cuestiones, y con ellas tensiona lo estrictamente ideográfico. Se intentaría desde lo organizativo proponer ambas perspectivas para causar un verdadero impacto a nivel áulico.

Queda abierta la pregunta sobre si la intencionalidad académica que impulsara la práctica docente, debiera atender a algún tipo de organización estructural particular y sus vínculos concretos. En este sentido habría que pensar más detenidamente el tipo de vínculo entre IFD e ISEF en general con la práctica y la Escuela en particular, no quedando estos dos espacios de espaldas sino más bien en contacto cercano. Tampoco es clara la relación amplia de estos institutos con la propia práctica docente, cuestión que aportaría a la eventual reflexión de lo que sucede en la práctica. El asunto es ¿por qué no sucede? ¿Se creará que dicha relación se dará por hecho?

5.2. El lugar de los docentes en la formación

En el proceso de práctica de enseñanza el estudiante cuenta con un docente-tutor u adscriptor, y un docente coordinador o docente director, quienes se orienta a acompañar al practicante a modo de mediación, en la búsqueda sistemática de la crítica teórica de su propia práctica (Sales, 2014). En formación docente estos docentes guían y orientan el proceso de la práctica en una determinada institución educativa, en nuestro caso, la escuela.

Para comprender dicho proceso se indagó puntualmente sobre el rol que cumplen y el valor que le dan a su tarea.

A modo de resumen se presenta el siguiente cuadro que sintetiza las opiniones de los docentes entrevistados.

ROL DE LOS DOCENTES QUE ACOMPAÑAN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ENSEÑANZA INICIAL Y PRIMARIA	
Director (IFD)	Enseñar cómo se enseña la disciplina, ayudar, ofrecer experiencia, bibliografía
Coordinador de la Práctica (ISEF)	Coordinar equipo, articular ISEF/Escuela, articular teoría escuela
Maestro adscriptor (IFD)	Trasmitir experiencias y organización, con el tiempo adquieren autonomía
Orientador (ISEF)	Guiar, Acompañar proceso de reflexión sobre la práctica

Ilustración N°2 :Resumen de las opiniones recabadas.

5.3. La configuración de la orientación de la práctica

En la **orientación de la enseñanza** los maestros adscriptores en su gran mayoría, realizarían una orientación de la práctica desde una mirada donde predomina el modelo tecnológico, en la que se promueve un acompañamiento y guía, donde **la principal preocupación estaría en el cómo enseñar** utilizando una metodología basada en la transmisión de conocimientos del docente. Existiría otro enfoque más alternativo o modelo crítico en los profesores orientadores de educación física que toman en consideración una metodología que intenta relacionar la teoría con la práctica, y la evaluación como instrumento retroalimentador. Así lo expresa un orientador realizando un intento por vincular su enseñanza donde se promueve en los estudiantes la enseñanza para la comprensión

distinguiéndose el tercer elemento que sería los desempeños de comprensión con énfasis en la elaboración – construcción y puesta en marcha del proyecto escolar. En suma, ambos sistemas de enseñanza Magisterio e ISEF asumen la presencia del PEIP (Programa Educación Inicial y Primaria), sin embargo, proponen un tratamiento diverso de éste: los primeros parecerían buscar su ejecución, y los segundos su manipulación, procesamiento y reconstrucción crítica para su tratamiento en la dimensión escolar.

5.4. El lugar de la teoría

Para directores y maestros adscriptores la teoría llegaría a modo de marco conceptual que sustentaría su práctica, desde un recorte particular realizado por los actores sin que necesariamente se lleguen a acuerdos previos de equipo. No estaría claro que el aporte de lo bibliográfico sea necesario y una cuestión central, los maestros en este sentido consideran que es algo más intuitivo, pareciendo incluso desconocer que no hay intuición sin teoría, o manifestando cierta idea sobre que la teoría y la intuición van por canales diferentes. La práctica docente de educación física se apoya en un marco conceptual con fundamentación acabada y trabajada en equipo, aparece la didáctica como teoría que estudia las prácticas de enseñanza, se desarrolla en una triple dimensión: teórica, política e histórica. Coordinador y docentes orientadores coinciden en que sí existen referentes teóricos que en conjunto colaboran con la orientación, apareciendo su enfoque propiamente investigativo y en este caso, intentando a éste relacionarse de forma intencional con el análisis de la práctica. Desde las direcciones de escuelas de práctica y coordinador de práctica de educación física, quizá por su lugar en la formación, se le otorga una especial importancia a la formación práctica consolidada sobre un fundamento teórico, aparece un nuevo elemento donde se supondría a la teoría ahora mirada desde la práctica. Tanto docentes orientadores, como maestros adscriptores, llegarían a la misma conclusión en la que la formación práctica se debe consolidar sobre un fundamento teórico.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La formación docente no debería restringirse solo al dominio de conocimientos disciplinares, ni de técnicas, estrategias o métodos, e instrumentos homogeneizantes, ni menos aún basándose sólo en la experiencia personal y al acompañamiento afectivo, sino ocupándose en la configuración de un saber fortalecido desde la docencia como tarea reflexiva y crítica comprometiéndose a una consecuente revisión, discusión y evaluación. El docente sea orientador o maestro adscriptor, necesita de una formación permanente que le proporcione los supuestos teóricos que le permitan analizar su realidad educativa, examinándola reflexivamente para tomar decisiones. Se requiere de una reestructuración de tiempos donde se incluya el espacio necesario para lograr acuerdos comunes donde se fortalezca la reflexión colectiva de los docentes especialmente de Magisterio.

En términos generales podríamos plantearnos que la configuración de la orientación de la práctica y sus modelos no establecen intencionalmente a modo estructural, un vínculo fluido entre los centros de formación y la práctica docente propiamente dicha. Quizá en la práctica de ISEF este

vínculo se sostiene de forma más molar, pensando sobre todo en que el coordinador de la práctica y su sistema de enseñanza se ubica más relacionado al entramado curricular del ISEF y no tan vinculado a la dinámica de la escuela. Ello supone comprender la práctica docente incluida como un espacio central de formación en el Plan de Estudios, aunque no necesariamente se observa una estructura curricular que la considere de la misma forma y sirve o reflexiona sobre la enseñanza de la EF en la escuela. En el caso de magisterio, el lugar del director de escuela-docente de la didáctica y su tarea se ubica en la propia escuela, por lo cual esta estructura en los hechos se ubica por fuera del IFD. En este sentido creemos que la configuración del modelo se ve afectado por la propia conformación estructural de la práctica docente. En términos simbólicos suele suceder que la práctica docente pueda entenderse al margen de la formación, o tienda a ser (o creerse) en sí misma un lugar de formación aislado del resto del sistema, con lo cual sin una mirada atenta e intencional que *ate el nudo* o al menos lo problematice, puede correr el riesgo de cerrarse en sí mismo.

El estudio realizado sobre las prácticas de enseñanza tanto de Magisterio como de ISEF que se comparten y actúan en la “escuela”, permitieron acercarse a (re)conocer los modelos de orientación y las claves teóricas presentes en ambos centros de formación docente.

Su ubicación es importante para visualizarnos y proyectarnos hacia la búsqueda de un encuentro que en lo posible permita desde una mirada ambiciosa, unificar criterios y generar posibles cambios con la intencionalidad de favorecer y contribuir a la formación de futuros docentes magisteriales y de educación física de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- SALES, M; RODRÍGUEZ, L; SARNI, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- SALVÁ, N. (2008). *La profesión docente. Identidades, tradiciones y rupturas*. Revista Quehacer Educativo, N° ps.91-92
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

De sujetos y prácticas curriculares. Rasgos en torno a la implementación de la Ley de Educación Nacional en las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe (Argentina)

EJE: Transformaciones en la enseñanza

Baraldi, Victoria M. de los Milagros¹

Bernik, Julia Andrea²

Valentinuz, Susana Gabriela³

Odetti, Cecilia⁴

1 Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

vbaraldi@fhuc.unl.edu.ar;

2 Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

3 Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Argentina

4 Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Argentina

RESUMEN

Las prácticas de la enseñanza en las instituciones educativas constituyen uno de los espacios del sistema educativo que nos evidencian, quizás con mayor claridad y también crudeza, los vaivenes y direccionalidades de un proyecto educativo. Es allí, en ese recoveco de transmisión y reconstrucción de saberes, en donde se configuran las prácticas educativas en tanto prácticas públicas, por ello históricas, políticas.

Hace dos décadas, una antropóloga mexicana, nos advertía que los rasgos manifiestos de las prácticas en las instituciones educativas encontraban anclaje y sentido en una complejidad de aspectos no manifiestos que enlazaban los procesos escolares con los procesos económicos, culturales, ideológicos y sociales de una época. Casi al mismo tiempo, otra pedagoga, nos habilitaba también una

poderosa mirada sobre lo educativo, articulada sustancialmente con la anterior; instalando una perspectiva sobre el currículum como proyecto político educativo que se va desarrollando en la particularidad de cada institución. Entrecruzamiento conflictivo de lineamientos y regulaciones oficiales sobre los procesos educativos y las significaciones y apropiaciones de esas regulaciones por parte de los sujetos curriculares.

A través del presente trabajo buscamos compartir conclusiones de un trabajo de investigación (CAI+D 2011 Cód. 50120110100252LI, Dir. Baraldi V.) que se propuso indagar en la configuración actual de las prácticas curriculares en las escuelas secundarias orientadas de la provincia de Santa Fe (Argentina) en el marco de la implementación de la Ley de Educación

Nacional (LEN 26206/06). Junto con la LEN se suceden en el país un conjunto de otras acciones educativas, sociales y culturales que marcan un escenario histórico diferente al de épocas anteriores. Desde las perspectivas brevemente anticipadas, la investigación bucea en este escenario, partiendo de un interrogante central ¿cuáles son las direcciones, tensiones y transformaciones que se están sucediendo en las prácticas curriculares en estas instituciones hoy en el marco de las nuevas regulaciones que pretende interpelar al formato de la escuela secundaria? Focalizamos para ello en cuatro dimensiones de análisis: lineamientos curriculares oficiales –nacionales y provinciales- en el marco burocrático de su implementación; perspectivas sobre adolescencias y juventudes de los docentes y

expuestas en los documentos; configuración de espacios curriculares novedosos en el Diseño Jurisdiccional (Seminarios y Talleres); y, perspectivas de los docentes sobre la teoría, el lugar de las producciones académicas y los materiales educativos. Para lo cual desarrollamos lectura de documentos; entrevistas a sujetos de determinación, de estructuración, de desarrollo curricular; talleres con docentes; y, encuestas.

Sostenemos que desde la universidad pública algo tenemos y debemos decir sobre la configuración de las prácticas curriculares hoy, en especial en Argentina. A la vez que asumimos el desafío constante que nos atraviesa como grupo académico por escuchar, registrar y reconocer lo que estas prácticas nos manifiestan, interpelan y demandan.

Palabras clave: prácticas curriculares- sujetos del currículum - niveles de significación del currículum.

1. INTRODUCCIÓN

La educación secundaria en Argentina se configura en la segunda mitad del siglo XIX con el propósito de formar una elite dirigente, para un estado-nación recientemente configurado. Ese fue el mandato fundacional que organizó a la educación secundaria durante décadas. Si bien en distintos momentos de nuestra historia existieron políticas para la expansión de este nivel educativo, será recién en el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/16 (LEN en adelante) que la educación secundaria comenzó a formar parte del trayecto de la obligatoriedad escolar. Esta situación, junto a otros desafíos asociados al tipo de sujeto que se pretende formar, dio origen a una diversidad de políticas públicas para con el nivel e impulsó proyectos en los cuales la universidad estuvo involucrada, ya sea en investigaciones como en la creación de nuevas escuelas, en la búsqueda de nuevos formatos escolares (Morzán, 2015). De hecho, estos movimientos interpellaron a la propia universidad pública, sobre todo a aquellas facultades en las que se forma a los docentes cuya labor principal se desarrolla en este nivel, como es el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, espacio desde el que se desarrolló la investigación cuyos resultados se exponen en el presente trabajo.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Frente a los cambios impulsados por la LEN y las normativas y acciones derivadas para su implementación, nos interrogamos acerca de los procesos de construcción curricular generados en el

Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada en la provincia de Santa Fe, sobre las posibilidades que, al interior de cada espacio institucional y áulico, podrían potenciar las modificaciones oficiales pretendidas. Nos preguntamos acerca de las decisiones, interpretaciones y acciones que los sujetos despliegan en torno a los sentidos de la educación pública, del secundario en particular, del conocimiento, de las disciplinas, del encuadre normativo que pretende reorganizar este nivel en varios aspectos: curricular, pedagógica e institucionalmente.

En un contexto de crisis estructural generalizada (De Alba A., 2003) se desenlazan significados y prácticas en sentido amplio, irrumpen nuevos que parecen cambiar, y hasta romper, espacios y experiencias individuales y colectivas que otrora se consideraban comunes. En este marco, nos inquietó la fuerza transformadora que este nuevo encuadre jurídico político podría generar en este nivel del sistema, especialmente.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del proyecto de investigación fue: Identificar rasgos y contornos en los procesos de construcción curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria santafesina a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.026).

Para hacer posible el objetivo mencionado se desarrollaron cuatro líneas de análisis. Una, estudió los lineamientos curriculares oficiales –nacionales y provinciales. Otra, las perspectivas de los docentes sobre adolescencias y juventudes y, también, las expuestas en los documentos. Una tercera línea de análisis exploró en torno a la configuración de espacios curriculares novedosos en el Diseño Jurisdiccional (corresponde al nivel provincial). Finalmente, una cuarta, averiguó perspectivas de los docentes sobre el conocimiento, el lugar de las producciones académicas y de los materiales educativos.

4. METODOLOGÍA

El estudio se enmarcó en una perspectiva epistemológico- metodológica cualitativa en tanto el análisis de los procesos educativos entendidos como prácticas multidimensionales, dinámicas y conflictivas, requiere de una mirada investigativa que posibilite advertir y escudriñar el problema en y desde esta complejidad. Por ello se recurrió a los aportes de diferentes líneas metodológicas que se consideraron pertinentes y relevantes con relación a la direccionalidad que pretendía asignársele a la indagación sobre los procesos de construcción curricular en la escuela secundaria. La línea del análisis del discurso, en la vertiente de la sociolingüística (*cf.* Requejo I., 2002); las contribuciones para abordar las representaciones (*cf.* Jodelet 1986); y, especialmente, la perspectiva de la socioantropología (*cf.* Guber 1989; Rockwell 1997; Achilli 2011) constituyeron andamiajes significativos en este sentido.

Así, y de esta última perspectiva socioantropológica, se recupera su fuerza metodológica para superar análisis fragmentados y atomizados, acentuando el carácter relacional dialéctico de los procesos cotidianos en interdependencia y en relación con otros niveles o escalas contextuales (Achilli en Elichiry, 2013). Ello remite a considerar que lo que ocurre en la escala de la cotidianeidad, está permeado por lo que ocurre en otros niveles que la trascienden. Así como también a advertir la riqueza de las palabras y experiencias de cada uno de los sujetos que producen y están siendo en esta cotidianeidad.

Definimos así el trabajo de campo, que se llevó adelante en dos escuelas de la capital provincial y en dos del interior (una ubicada al norte y otra en el centro de la provincia de Santa Fe). Se seleccionaron por tratarse de instituciones con características distintivas: céntricas y periféricas; con trayectoria e historia institucional y recientemente creadas; urbanas y rurales; grandes y

pequeñas. Además, y en términos generales, son escuelas con cierto fortalecimiento institucional, en términos identitarios, que remiten a la visibilidad de los mandatos fundacionales que surcan su accionar.

Se reportó información desde dos vertientes: aspectos estructurales formales del nuevo encuadre para la escuela secundaria (lectura y análisis de documentos y reglamentaciones oficiales nacionales, jurisdiccionales e institucionales y de programas de los docentes a cargo de los nuevos espacios curriculares) y aspectos procesales prácticos (realización de entrevistas individuales y grupales a docentes y directivos; de encuestas y de talleres con docentes, de las instituciones seleccionadas)

La opción por una perspectiva cualitativa, especialmente apoyada en los aportes de la socioantropología, nos habilita a enfatizar el carácter siempre incompleto del estudio en tanto lo real del objeto se abre a múltiples dimensiones, no todas evidentes, y a diversidad de significados, tampoco todos manifiestos. Sin embargo, esta naturaleza epistemológica del estudio no nos exime de avanzar en comprensiones y conclusiones. Por el contrario, las exige como contrapartida.

5. RESULTADOS

Tal y como lo hemos planteado, a lo largo de estos años desde la sanción de la LEN en el 2006, se han configurado una serie de dispositivos y programas tendientes a mejorar las prácticas de enseñanza en la educación secundaria pero, más allá de los movimientos que se produjeron entre los años 2008 a 2014, los cimientos que configuran las características estructurales y pedagógicas de la escuela secundaria, aun no se han conmovido. Aquel “trípode de hierro” descrito por Flavia Terigi (2004) que atraviesa la estructura del nivel secundario, conformado por un curriculum fragmentado; por la contratación de profesores por horas; y, por una formación fuertemente disciplinar; no logró hasta el momento, ser “desarmado”.

En nuestra indagación hemos encontrado múltiples ángulos de tensión entre las expectativas manifiestas en los documentos oficiales y las condiciones materiales y simbólicas en los espacios reales en las que se enmarcan. Pero también, la consolidación de experiencias pedagógicas y curriculares que devienen en prácticas culturales de relevancia dentro y desde la escuela secundaria. En este sentido, nos detendremos aquí en presentar algunos resultados del trabajo en lo que respecta a dos de las líneas de análisis desarrolladas: la que abordó las representaciones de los docentes sobre los jóvenes, focalizando en el impacto de las nuevas tecnologías en las perspectivas y prácticas pedagógicas; y aquella que analizó las perspectivas de los docentes sobre el conocimiento y las mediaciones para la enseñanza. Seleccionamos estos dos ejes para esta comunicación, en tanto interpelan directamente a la vida universitaria y a la formación de sus docentes.

5.1. Las tecnologías como cuestión que atraviesa los modos de conocer y enseñar

Consideramos que la obligatoriedad del Nivel produjo una transformación sustancial en las escuelas secundarias por la presencia efectiva de nuevos sectores sociales para quienes, fundacionalmente, la secundaria no fue pensada en sus orígenes. Esto ha conmocionado la cotidianeidad escolar y vuelve sobre los modos en que son concebidos los jóvenes en tanto sujetos de la educación. Los imperativos de la política educativa en torno a la inclusión, acompañada por una serie de cambios sociales, interpelan a las escuelas acerca de quienes tienen que “estar dentro” instituyéndolos como sujetos de derecho de una educación de calidad. Situación que exige, según los docentes, un proceso de adaptación de todo, todo el tiempo, desde los contenidos en primer lugar,

hasta la adaptación de los propios docentes a estas nuevas trayectorias. Esto no es fácil, requiere tiempo, dedicación y mucho esfuerzo de parte del equipo docente.

Los sujetos que provienen de distintos sectores sociales y sus aspiraciones, son motivo de debate entre docentes. Los inquieta cómo transmitir una expectativa de futuro, aunque en la vida diaria pareciera estar truncada. Reconocen tener contradicciones en este aspecto, cierta frustración en la transmisión, aunque convicción respecto a que estos sujetos poseen las mismas capacidades, derechos y exigencias de otros estudiantes. En este contexto, la escuela adquiere otros significados para los que la habitan. Aquí la escuela aparece como un lugar de refugio que brinda seguridad y tranquilidad, donde pueden desarrollar actividades que en su mundo familiar y barrial no pueden llevar a cabo.

Otro de los factores de relevancia como desafío a las escuelas, es el avance producido por las nuevas tecnologías, cuestión que sacude los cimientos del formato escolar construido en plena modernidad y ha problematizado de manera significativa el vínculo inter-generacional. Este proceso de importantes cambios planteó la necesidad de revisar los modos en que los jóvenes son percibidos, volver sobre algunas referencias teóricas desde las cuales fueron pensados haciendo lugar a la construcción de nuevas miradas y al reconocimiento acerca de la necesidad de otras posibles intervenciones en la enseñanza. Por estas razones se consideró crucial explorar y reflexionar las articulaciones entre las representaciones de los docentes santafesinos en torno a los sujetos de la educación y las enunciadas en los lineamientos oficiales.

Para los docentes entrevistados existen cambios en los sujetos que hoy recibe la escuela secundaria, que han modificado en ellos su percepción y esto se acompaña con aceptación y entendimiento del proceso sociocultural que atraviesa particularmente a los jóvenes. Esto ha interpelado al modelo o ideal de alumno formulado en décadas anteriores tanto en su condición etaria como en las problemáticas que atraviesan. Reflexiona un docente: “Los jóvenes no son los mismos, no son los que imaginamos. No me gusta generalizar. Pero hay ciertos chicos que se manejan con ciertas lógicas y éticas (...) Nos están moviendo, nos están moviendo nuestros modos de resolver conflictos e interpretarlos”.

En este contexto, las tecnologías son la marca de época de la juventud, que la distingue de la generación adulta (Reguillo 2012). En consecuencia, es preciso comprender la cultura juvenil en relación a los cambios de las sociedades contemporáneas caracterizadas por el movimiento que supone simultaneidad y una nueva localización de significados que construyen estos jóvenes. En consecuencia, es preciso comprender la cultura juvenil en relación a los cambios de las sociedades contemporáneas caracterizadas por el movimiento que supone simultaneidad y una nueva localización de significados que construyen estos jóvenes. Las tecnologías están integradas a su vida cotidiana, donde el celular tiene un lugar destacado. Esto se explica por la penetración y apropiación de la comunicación inalámbrica que otorga movilidad a la cultura juvenil (Castells, 2007).

Es necesario, entonces, mirar las transformaciones en la formación de la identidad, las relaciones con los otros y el conocimiento, todas nuevas condiciones que interpelan la tarea docente. Los docentes reconocen la presencia de las tecnologías en los jóvenes, éstas “atraviesan” su vida desde que se levantan hasta que se acuestan, generando otras formas de vincularse mediatizado por las tecnologías.

Los vínculos interpersonales y las propuestas pedagógicas parecieran recorrer dos caminos paralelos en el mundo escolar respecto de los usos de dispositivos tecnológicos y de redes sociales. Aunque las nuevas tecnologías contribuyen a mantener la atención e interés en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, introducir como condición curricular a las tecnologías digitales, no es suficiente. Este requerimiento es crítico para la preparación y actualización del cuerpo docente, expresa Sabelli (2011). No se trata de la aplicación en sí misma, este proceso debe estar acompañado por

revisiones y reflexiones en torno a sus concepciones sobre el conocimiento escolar, las prácticas pedagógicas y los aprendizajes.

Respecto a este panorama, los docentes manifiestan que existe una brecha generacional con los jóvenes respecto a las tecnologías. Así se sienten “atrasados”, situación que moviliza su trabajo docente y les exige pensar y poner en práctica otras formas de enseñar. La tarea hoy del docente con las tecnologías es orientar en esas búsquedas. Es ir más allá de lo que sabemos que van a hacer. Luego qué trabajo intelectual se hace con eso. Aquí se tendría que cuestionar si las tecnologías son utilizadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje o, por el contrario, permiten escapar de la dinámica de la clase y realizar actividades en simultáneo que a los estudiantes les resultan más interesantes.

Se convierte en un imperativo de la época tener en cuenta las relaciones entre los jóvenes y las tecnologías desde una perspectiva dialógica y situada que supere las barreras de perspectivas instrumentalistas. En este sentido, la escuela como institución y los docentes en particular tienen que asumir el desafío de pensar y construir otras maneras de vincularse con los jóvenes, considerando que las TIC no son herramientas externas que pueden quedar afuera del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2. La cuestión de pensar la enseñanza: mediaciones en el conocimiento.

La configuración de las prácticas de la enseñanza por parte de los profesores supone mediaciones poderosas sobre el conocimiento, no siempre visibilizadas (*cf.* Edelstein G., 1996, 2011; Litwin E. 2008; Maggio M. 2012, 2013; Chevallard I., 2013; Shulman L., 2005). En las ocasiones que se generan para el trabajo, en los recursos que se habilitan— desde el pizarrón a la pantalla de PC; desde la palabra a la imagen digital; desde las redes virtuales a la biblioteca de la escuela; desde el trabajo grupal en clase al diseño individual de un blog; en los silencios pronunciados; en las exposiciones breves o interminables; en el aburrimiento o el disfrute. Circulan múltiples mediaciones y vínculos con el conocimiento, con los saberes y las experiencias. Y esto, que diariamente sucede, no solo es diferente a lo que los diseños curriculares definen y esperan sino que, fundamentalmente, es menos lineal y sustancialmente más diverso. Porque profesores y estudiantes en cada clase son, inicialmente, sujetos sociales. La vida misma circula en cada propuesta de enseñanza, a veces de un modo subterráneo por debajo de prerrogativas pedagógicas, institucionales y morales que pretenden legitimarse.

Reconocemos que la fertilidad de las clases no reside justamente en la resolución exitosa de aquello previsto de antemano o en el mayor uso de dispositivos tecnológicos novedosos, sino, ante todo, en los modos en que los profesores se preguntan sobre el sentido de la enseñanza en un espacio institucional determinado. Ante esto, nos preguntamos ¿qué intencionalidad orienta la enseñanza de la disciplina en el aula, a estos jóvenes, en este tiempo histórico, en esta institución? ¿Cuáles son las preocupaciones que la atraviesan y qué es lo que la desafía? ¿Cuáles son los lugares, tiempos y dispositivos que se habilitan para la enseñanza? ¿convocan e invitan a todos? ¿a quiénes expulsan o ignoran y por qué? Desde estas interrogaciones, poseen peso específico las vinculaciones del propio docente con el conocimiento, con el campo disciplinar de referencia, con la cultura como escenario que le asigna sentidos y la institución como territorio que marca la enseñanza.

A la luz del trabajo empírico, reconocemos un nudo importante para el análisis, como producto de cruces de interpretación entre lo que reportan las entrevistas y las encuestas realizadas a los profesores a lo largo de toda la investigación. Aparece en una fuerte tensión entre: por un lado, sus pretensiones o consideraciones valiosas sobre el sentido de enseñar hoy a estos jóvenes particularmente conmovidos por otro orden cultural y simbólico; de construir la disciplina como

espacio de búsquedas; de generar vínculos significativos con los estudiantes; de habilitar itinerarios y dispositivos que potencien buenos aprendizajes. Y, por el otro lado, los modos en que se suceden sus experiencias cotidianas, las decisiones que toman y las razones, esgrimidas por ellos, que las justifican. Porque, por un lado, se manifiesta un deseo, una pretensión sobre un “deber ser” de una buena práctica, (especialmente puesto en evidencia en las respuestas de las encuestas) y, por el otro, una experiencia en sí, narrada en las entrevistas, que se aleja y, en algunos casos, se opone a esas pretensiones.

En las encuestas expresan consideraciones seguras y potentes sobre la enseñanza y el conocimiento. En contrapartida, en las entrevistas, encontramos un profesor diferente: dudoso y errático; comprometido a veces, desconfiado otras; algunos solos en las decisiones otros reconociéndose en sus estudiantes o sus colegas, en proyectos de trabajo; y, por sobre todo, un profesor que pareciera no haber encontrado buenas razones para gestar mejores prácticas.

En parte, nuestro trabajo empírico, nos ofreció aristas para reconocer aquella consideración que sustenta este estudio: la naturaleza siempre incompleta de la norma, los proyectos y las prescripciones por la naturaleza siempre histórica de las prácticas.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Interesa finalmente compartir aquí parte de las conclusiones construidas. Destacaremos dos cuestiones a las que hemos arribado y que nos permiten avizorar la complejidad de los procesos de construcción curricular, y, en particular, cuando dichos procesos son atravesados por procesos de reforma educativa, como los que estamos viviendo en Argentina desde la sanción de la LEN.

Por un lado, señalamos que un rasgo fuerte que está marcando prácticas y perspectivas de los sujetos en las escuelas secundarias, deviene de los efectos de la conformación de una multiplicidad de dispositivos, espacios e itinerarios oficiales que se instauran con el propósito de fortalecer, enriquecer, motorizar aspectos de las prácticas áulicas, del trabajo docente y de las dinámicas institucionales. A diferentes escalas (nacional, jurisdiccional, institucional, áulico), involucran diferentes sujetos curriculares, con distintos espacios de poder. Sin embargo, todos conviven en un formato escolar que pareciera aún, inamovible. Esto genera la emergencia de proyectos y prácticas inéditas pero con escasas posibilidades de afianzarse en el tiempo por esta inflexibilidad institucional.

Rasgo que nos enfrenta a una tensión relevante en términos de prácticas curriculares: esta diversidad de dispositivos y proyectos genera diversidad de experiencias que, seguramente, están habilitando nuevos modos de enseñar, gestionar la institución, atender el vínculo escuela-comunidad o escuela- otras instituciones de la sociedad civil. Sin embargo, estas aperturas pueden ir neutralizándose en el tiempo o confundiendo con otras (tradicionales, por ejemplo) si no logran modificarse algunas condiciones sustanciales del currículum (las estructuras curriculares, por ejemplo) y las disposiciones laborales de los docentes.

Por otro lado y, sustancialmente, vinculado con lo anterior, observamos la instauración de una cantidad de reglamentaciones, programas (algunos similares en propósitos pero diferenciándose en el organismo q lo propone: nación o provincia), resoluciones, ordenanzas posteriores a la LEN que, sumada a una escasa distribución de tiempos reales para la deliberación y apropiación de esos encuadres formales, está habilitando la configuración de instituciones y prácticas curriculares fragmentadas.

Este estado de situación, brevemente esbozado en algunas de sus aristas en el presente trabajo, nos impele como grupo académico vinculado a la formación de futuros docentes. Desde la universidad necesitamos seguir pensando y efectivizando espacios y condiciones de intercambio con la escuela secundaria, para que las vicisitudes que marcan las prácticas docentes hoy no sólo se constituyan en objeto de estudio académico, sino en lugar común de reflexión y construcción curricular conjunta. Además, la escuela secundaria necesita constituirse para la universidad en un ámbito en donde se configuren experiencias amplias de formación para nuestros estudiantes, futuros docentes, antes que un destino un lugar de reflexión que atravesase todo su itinerario de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Baraldi, Victoria, Bernik, Julia; Diaz Natalia.** (2012) *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para su enseñanza.* Publicaciones UNL. Santa Fe
- De Alba A.** (1995) *Currículum: crisis, mito y utopía.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- (2002) *Currículum universitario. Académicos y futuro.* México: Plaza y Valdéz.
- Castells, M.** (2007) *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global.* España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Edelstein G.** (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni et. al. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
- (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación
- Elichiry N.** (et. al., comp., 2013) *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias.* Buenos Aires: Manantial.
- Guber R.** (1989) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet D.** (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" En Moscovici, S. (comp., 1991). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós.
- Liwin E.** (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós- Voces de la Educación [6º reimpresión 2012]
- Maggio M.** (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Cap. 2 Enseñanza Poderosa. Buenos Aires: Paidós.
- Morzán, A.** (2015) "Crujidos en los cimientos curriculares del nivel secundario. Aportes a la construcción de otra escuela posible para hacer realidad el derecho a la educación". Editorial Novedades Nro 298. Octubre de 2015. El ISSN 0328-3534 Educativas. Buenos Aires.
- Reguillo Cruz, R.** (2012) "Navegaciones errantes. De música, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa", en Revista Nueva Época N° 18, julio-diciembre, pp. 135-171.
- Rockwell E.** (coord., 1997) *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Sabelli, N.** (2011) "Aprendiendo con las cuatro pantallas", en **Artopoulos, A.** (Coord.) *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana.* España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Shulman L** (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, 2005., España, Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Terigi F.** (2004) *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio.* Buenos Aires: Santillana.
- Zemelman H.** (1992) *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría.* Volumen I *Dialéctica y apropiación del presente.* Volumen II *Historia y necesidad de utopía.* Barcelona: Anthropos [Tercera edición 2012]

La Educación Superior: un ámbito para la enculturación y la comprensión

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Pérez Andrada Mónica¹
Civarolo María Mercedes²
Bruzzo Carolina³

1 Universidad Nacional de Villa María, Argentina, monicaperezandrada@gmail.com

2 Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

3 Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

RESUMEN

El contenido de esta ponencia es resultado del proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión” (EpC), que integra el programa de investigación: “Configuraciones Didácticas para la formación docente inicial y continua”, de la Universidad Nacional de Villa María.

Las relaciones entre la sociedad, la cultura y el nivel superior han ido cambiando notablemente en los últimos años. En su origen, las universidades fueron el lugar donde nacía y se generaban las principales aportaciones científicas y culturales, que posteriormente se transmitían en todo el sistema educativo. El

nivel superior, durante muchos años se ha constituido como el espacio dedicado al saber, concentrando el monopolio de la transmisión del conocimiento. Sin embargo, en estos días, la tarea de educar está sufriendo un clivaje al verse inmersa en una dura pugna entre dos posiciones antagónicas, perpetuar la tradición transmisora y receptiva de la enseñanza en el nivel superior a través de un docente que ha sido formado solo para instruir a partir de su experticia disciplinar, o renovar la acción educativa didácticamente, educando de acuerdo al contexto y a los sujetos que habitan el mismo, considerando la diversidad como un rasgo definitorio y real con la intención de hacer

posible la inclusión de todos. De esta manera, si se opta por esta última opción, se torna imprescindible estructurar una “nueva agenda didáctica” para la Educación Superior, que sin olvidar o renegar de cuestiones de la “vieja agenda didáctica” aborde otras nuevas, tales como: pensar la enseñanza desde las posibilidades de la enculturación; crear un aula en donde la comprensión y el pensamiento (junto al contenido) constituyan las brújulas de sentido del trabajo docente; y en donde el aprendizaje en el marco de una nueva cultura sea una posibilidad de todos, inclusive del educador.

La realidad da cuenta de que asistimos al fenómeno de una nueva cultura de aprendizaje en la cual el aprendizaje invisible (Cobo Romani, 2011) y ubicuo (Burbules, 2011), constituyen fuertes indicadores de la misma y, el conocimiento frágil y el pensamiento pobre (Perkins,) campanas de alarma de los pobres procesos y resultados educativos; partimos de la decisión de comenzar por el rediseño del programa de estudio de dos cátedras universitarias correspondiente a los profesorado de Lengua y Literatura, Lengua Inglesa, y Matemática de la UNVM: Didáctica General y Currículum y, Teorías del Aprendizaje para llevar adelante investigaciones desde el paradigma interpretativo con la intención de

generar derivaciones que aporten a la “Buena enseñanza”, a la conformación de una teoría didáctica y a una epistemología práctica, desde el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y otras teorías socio constructivistas, complementarias.

Planteamos como preguntas auxiliares: ¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?, ¿De qué manera el lenguaje de pensamiento ayuda a la comprensión?, ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan a pensar por sí mismos implicándose en su aprendizaje? ¿Qué tipos de configuraciones didácticas favorecen la comprensión y el pensamiento?, entre otras.

Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. La técnica de recogida de datos, remite a la documentación fílmica, fotográfica y al registro etnográfico denso, incluye resolución de desempeños de comprensión en comunidades de pensamiento por parte de los estudiantes, que son recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje (Google drive).

La investigación aporta a la construcción de una teoría didáctica de la Educación Superior y la formación docente, y a una teoría de la enseñanza comprensiva.

Palabras clave: Educación Superior, Comprensión, Enculturación, formación docente.

1. INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI, el mundo que nos rodea se ha vuelto cada vez más complejo; dudas, falta de certezas, incertidumbres, divergencia, son aspectos consustanciales con los que debemos convivir los profesionales de la enseñanza.

Si bien las universidades siguen siendo el lugar donde se generan las aportaciones científicas y culturales que posteriormente se transmiten y nutren al sistema educativo; ya nadie puede mantenerse ciego ante los grandes cambios que están ocurriendo en el nivel superior. En este sentido, las investigaciones recientes sobre los jóvenes y su vinculación con el sistema universitario, o que se refieren a graduados del nivel superior y su posterior inserción laboral, demuestran el choque cultural entre generaciones; palpables en la mayoría de las instituciones dedicadas a la educación superior en Latinoamérica; muestra la ruptura de uno de los grandes mitos que consiste en considerar únicamente a la Universidad como transmisora de saber, desvinculándola de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que transitan por ella; las nuevas culturas juveniles que se caracterizan por nuevas formas de aprender, destruyen las certezas del *Qué* y el *Cómo* enseñar, e invitan a pensar en nuevos ámbitos para educar, de *enculturación y comprensión*.

Hasta hace unos pocos años, los docentes del nivel superior sosteníamos una particular manera de enseñar basada en el conocimiento objetivo y el saber de la disciplina por encima de todas las cosas; ya que era suficiente poseer un conocimiento formal y transmitirlo. En estos días, la realidad es diferente, las aulas universitarias están pobladas de jóvenes que conforman la llamada Generación Y, o también conocidos como “millennials” o “Net”, sujetos que no son estudiantes o trabajadores pasivos sino que disfrutan siendo protagonistas activos comprometidos con lo que hacen, que manifiestan nuevas maneras de pensar y actuar; y además, portar conocimientos construidos en muchos casos, de manera informal. Este nuevo escenario, exige estructurar a la brevedad, una *nueva agenda didáctica* (Litwin,1996) para el nivel superior.

Siguiendo a Malaguzzi (2001) “el oficio de educar, la pedagogía, no puede ni debe evitar reflexiones amplias con respecto a los cambios culturales”; por el contrario, el compromiso de los educadores en este cambio cultural en el aula, es imprescindible e intransferible. Nos corresponde a los profesores pensar la enseñanza en la educación superior desde una nueva mirada, desde las posibilidades que brinda la enculturación, es decir, crear un aula en donde *la comprensión y el pensamiento* constituyan el eje del trabajo docente y el aprendizaje sea una posibilidad de todos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La precaria eficiencia interna y los frágiles resultados de las universidades Latinoamericanas, dan cuenta de la necesidad de sentar precedentes científicos sólidos para la enseñanza basados en la creación de una nueva cultura de aprendizaje en la Educación Superior. Para ello, es importante considerar los retos más significativos del Siglo XXI que la sociedad plantea a la educación para estructurar una nueva agenda didáctica capaz de equilibrar las demandas sociales con las nuevas formas de aprender, pensar y actuar de los jóvenes que habitan las aulas universitarias. Teniendo en cuenta este aspecto, planteamos el siguiente problema de investigación:

¿Cómo convertir el aula de Educación Superior en un ámbito de enculturación y comprensión?

El mismo, se contextualiza en el proyecto de investigación *Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC)*, del cual se desagregan las siguientes preguntas auxiliares:

¿Qué configuraciones didácticas y en especial qué rasgos de las mismas favorecen procesos de comprensión en torno a la buena enseñanza?,

¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?,

¿Para qué sirve el lenguaje del pensamiento?,

¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan a pensar por sí mismos y se impliquen de manera consciente en sus aprendizaje?

El **Marco Teórico** está construido a partir del modelo conceptual de la EpC, desarrollado principalmente por David Perkins y colaboradores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard; el concepto configuraciones didácticas de Litwin; y otros aportes epistemológicos particulares como la Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner, del Desarrollo no universal de Feldman; aspectos del modelo pedagógico Dialogante de Zubiría Samper y de la Teoría de Vigotski; la noción de escucha y documentación de Loris Malaguzzi; Rutinas de pensamiento de Ritchhart, e ideas del aula diversificada de Tomlison.

Es relevante destacar que la brújula de sentido de la investigación siempre es la comprensión, dado que no se puede pensar la enseñanza al margen de la pregunta: **¿Qué es la comprensión?**; la comprensión sobre la enseñanza y la comprensión a partir del aprendizaje.

La investigación que llevamos adelante desde hace unos años, tuvo como punto de inicio el rediseño del Programa de estudio de la cátedras didáctica General y Currículum y, Teorías del Aprendizaje. Inferencias realizadas a partir de análisis didácticos, han inspirado esta ponencia.

El rediseño del programa de la cátedra desde la EpC permitió, a posteriori, pensar y diseñar configuraciones de enseñanza que ponen el foco de la escena pedagógica en el pensamiento y la comprensión de los estudiantes acerca del aprendizaje y la inteligencia, mediante diferentes y desafiantes desempeños de comprensión, y el uso de determinados recursos, que apuntan a favorecer un mayor protagonismo de los mismos en sus propios procesos de construcción del conocimiento y su reflexión metacognitiva.

La comprensión es la capacidad de un individuo de utilizar el conocimiento en situaciones novedosas (por ejemplo, solucionar problemas, diseñar productos o crear historias), de formas semejantes a las que modelan los expertos en disciplinas específicas. Los estudiantes demuestran su comprensión cuando son capaces de ir más allá de la acumulación de información y realizan desempeños que son valorados por las comunidades en que viven [...]. En este enfoque de la comprensión, basado en desempeño, la comprensión no es meramente una representación del mundo en nuestras mentes, ni un conjunto de acciones vagamente organizadas. Antes que ello la comprensión es la capacidad de pensar con el conocimiento, de acuerdo con los estándares de buenas prácticas dentro de una disciplina específica, como la matemática, la historia o el arte. (Mansilla y Gardner, 1997: 381).

Entender a la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras diversas y novedosas, requiere delinear un marco conceptual que la justifique y que la aborde, en tal sentido, nos abocamos a:

*-Diseñar desde el equipo de cátedra e investigación, una red de tópicos generativos a partir de los contenidos del programa. La confección de esta red puso de relieve nudos o interconexiones entre más de un tema y abrió la posibilidad de vincular diferentes conceptos entre sí dando lugar a potenciales **tópicos generativos**.*

-**Definir hilos conductores** que interpelaran y funcionaran como una especie de encuesta a partir de la cual los estudiantes se ensimismaran e interrogaran a sí mismos y pudiesen argumentar qué saben y qué es lo que esperan saber.

-**Expresar metas de comprensión**, claras y precisas, estableciendo en cada bloque qué esperamos que los estudiantes piensen y comprendan con el tema o tópico elegido.

-**Desarrollar desempeños de comprensión** a través de actividades en orden de complejidad creciente, que permitan a los estudiantes explicar, relacionar, interpretar, comparar, hacer analogías, usar o exponer lo saben y poder transferirlo a otras situaciones; todas actividades que permitieran darse cuenta qué han comprendido.

-**Evaluación diagnóstica continua**, elaborar matrices (rúbricas) para cada uno de los trabajos prácticos y parciales, con criterios claros y públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores; con el objeto de que brinden a los estudiantes, en forma sistemática información y orientación para la resolución de los desempeños de comprensión y lo que se espera de ellos.

¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?

Con respecto a este interrogante, sabemos que enseñar para la Comprensión en el nivel superior, como en cualquier otro nivel educativo, implica considerar el aula como un ámbito cultural, en donde las relaciones que se tejen entre educadores y estudiantes van más allá del contenido que establece el currículo; referirse al aula como un ámbito cultural tiene más que ver con las expectativas mutuas de educadores y estudiantes, con el lenguaje de pensamiento, con los vínculos generados a través del aprendizaje significativo, con la noción acerca de los nuevos saberes que hoy pueden considerarse valiosos o no para la vida de los estudiantes, en este caso futuros docentes.

Las investigaciones realizadas en este sentido dan cuenta, que en un aula con un intercambio cultural fluido, se producen verdaderas *comunidades de pensamiento* y aprendizaje entre sus miembros; ya no se puede pensar en un docente “en solitario que todo lo sabe” frente a un grupo de alumnos receptores, sino que se debe pensar en verdaderas comunidades de enseñanza y aprendizaje. Perkins (1997) entiende que:

La cognición socialmente distribuida es aquella que se apoya en el trabajo socialmente compartido, como condición para la construcción de conocimientos, los seres humanos funcionan como personas más el entorno, porque eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses. (p. 46)

Ahora bien, el reto de pensar que las aulas de Educación Superior pueden convertirse en lugares de estímulo intelectual que hagan visible el pensamiento de los estudiantes, sólo podrá ser posible si se “introducen al aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente” (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, y las competencias del docente a la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial de los estudiantes. Como sostiene Civarolo (2013):

Es un desafío a la capacidad de reflexión del docente sobre su repertorio de estrategias y recursos, que utiliza en la práctica cotidiana, en su estilo de intervención y lo incita a crear una comunidad de indagación con sus colegas; entendiendo que, para promover el cambio debe poner la mira en lo que el estudiante hace bien, en lugar de en lo que no hace o no hace tan bien. Lleva implícita la pregunta ¿por qué no recurrir a las fortalezas del estudiante como puente para mejorar sus debilidades? (p. 34).

Diseñar y construir un aula enculturada, que promueva y haga visible el pensamiento y la comprensión de los estudiantes universitarios, se requirió establecer algunas rutinas, como por ejemplo, el trabajo en lo que llamamos *comunidades de pensamiento*, es decir grupos para pensar juntos. Una vez que los estudiantes comienzan a conectarse entre ellos y ver - pensar - preguntar de manera conjunta, es posible descubrir una nueva y peculiar manera de interacción, mayores intercambios, andamiajes a partir de asimetrías y simetrías, que devienen de negociaciones de significados entre pares y con los docentes.

La *configuración didáctica que se propone como una hipótesis de trabajo*; es un entretejido estratégico que persigue hacer realidad la buena enseñanza. Planificar un escenario en donde se viva y disfrute un clima de confianza y un ambiente que invita a aprender juntos, requiere de una actitud permanente y del esfuerzo creativo para elaborar desempeños de comprensión específicos, construir matrices de evaluación, instalar formas de realimentación y estrategias de modelaje como el uso de recursos atractivos que atrapen al estudiante como es el caso de las metáforas en las explicaciones didácticas.

El tercer interrogante, *¿Para qué sirve el lenguaje del pensamiento?*

Un aula enculturada es aquella que privilegia las preguntas sobre las respuestas; por ello, enseñar el lenguaje de pensamiento para usarlo de manera cotidiana, ayuda a los estudiantes a organizar mejor su propio pensamiento, con mayor precisión e inteligencia, disminuyendo los riesgos del conocimiento frágil y el pensamiento pobre que acecha permanentemente y a comunicar y expresar las ideas. "El lenguaje de pensamiento (o lenguaje propio del pensamiento) está constituido por todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento". (Tishman, Perkins y Jay, 1997, p. 22-23).

Perkins, (1994), señala que en el ámbito áulico, varias fuerzas (lenguajes, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento. Existen seis dimensiones del buen pensamiento que vale la pena potenciar en un *aula enculturada*: a) el **lenguaje de pensamiento**, relacionado con los términos y conceptos que se usan en el aula para referirse al pensamiento; b) las **predisposiciones al pensamiento**, que son las actitudes, valores y hábitos de los estudiantes con respecto al mismo; c) el **monitoreo mental** llamado también metacognición y que se refiere a la reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos de pensamiento; d) el **espíritu estratégico**, que es aquel que estimula a los alumnos a que construyan y usen estrategias de pensamiento como respuesta a desafíos intelectuales de aprendizaje que se les presentan; e) el **conocimiento de orden superior**, que se centra en el conocimiento y en el dominio de las formas de resolver problemas, utilizando evidencias y haciendo preguntas en una disciplina, f) la **transferencia**, o aplicación de conocimientos y estrategias de un contexto en otro y la exploración de las relaciones entre áreas de conocimiento aparentemente diferentes y remotas. (p. 14 – 18)

Puede decirse que cuanto más rico y desarrollado y más se promueva el lenguaje de pensamiento durante las prácticas de enseñanza, mejor andamiada estará la actividad intelectual de los estudiantes al apoyar operaciones cognitivas que favorecen comprensión. El lenguaje de pensamiento no sólo permite a los estudiantes organizar su propio pensamiento de manera autónoma, sino escudriñar la información recibida, elaborar redes de comprensión, conceptualizar, así como potenciar el buen pensamiento.

¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, implicándose en su aprendizaje?

Este último interrogante requiere de un compromiso de indagación mayor, ya que enseñar para comprender significa siempre facilitar que los estudiantes vayan más allá de conocimientos

memorísticos y rutinarios, para ello se requiere diseñar prácticas de mayor inclusividad que permitan disminuir los riesgos de marginación académica, ya que en las instituciones educativas:

Se promueve una cultura áulica donde las emociones, el pensamiento y fundamentalmente, los procesos reflexivos están ausentes porque se privilegia las respuestas por sobre las preguntas. Si observamos detenidamente las propuestas didácticas que se presentan (...) como las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores, podemos concluir que en el aula las oportunidades de desarrollar las potencialidades y talentos (...) son sólo para aquellos que han aprendido el oficio del alumno y logran sacar provecho de lo que el profesor ofrece, mientras que aquellos con estilos de aprendizaje, intereses y capacidades destacadas no contempladas, integran el grupo de los denominados "*marginados académicos*"; aquellos que están al costado, en el extremo, en la ribera de la situación de enseñanza y aprendizaje, ajenos al proceso de construcción de conocimiento, y que no tienen la oportunidad de aprender significativamente, mucho menos de desarrollar sus potencialidades, por el simple hecho de que no se les brinda la oportunidad de hacerlo. Esta afirmación, que puede parecer un tanto absurda, se nos presenta como un inconsistente, porque nuestra lógica no puede comprenderla. (Civarolo, 2007, p. 20)

Entonces se trata de pensar en los estudiantes, en todos y en cada uno de ellos que habitan el mismo escenario de aprendizaje, con sus capacidades e intereses que son muy diferentes; ello exige a los docentes proponerse otras metas, rediseñar la agenda didáctica; pensar desempeños de comprensión que exijan a los estudiantes -futuros profesores- demandas cognitivas relevantes, en tanto que, como señalan Perkins y Blythe:

La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, -por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva, de manera tal que les exija mostrar su comprensión y que ésta pueda ser observada por los demás. (p.86)

Los desempeños de comprensión que proponemos a nuestros alumnos son actividades que requieren usar el conocimiento en nuevas formas y situaciones. De esta manera, reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que descubren, exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de conocimientos previos que se comparten en las comunidades de pensamiento; la comprensión implica siempre un desempeño, es decir, realizar una variedad de tareas que no sólo demuestran comprensión de un tema, sino que al mismo tiempo, la incrementan y expanden.

3. OBJETIVO GENERAL

- Transformar el aula de Educación Superior en un ámbito de enculturación y comprensión.

4. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. La técnica de recogida de datos, remite a la documentación fílmica, fotográfica y registro etnográfico denso, resolución de desempeños de comprensión en comunidades de pensamiento, recopilados en portafolios virtuales de aprendizaje (Google Drive) de los estudiantes.

La investigación aporta a la construcción de una teoría didáctica para la Educación Superior y especialmente intenta contribuir a una teoría de la enseñanza comprensiva y a una epistemología práctica.

5. RESULTADOS

Crear un aula enculturada requiere que la enseñanza se planifique teniendo presente el perfil cognitivo de todos los estudiantes y sus procesos de aprendizaje y pensamiento. Las clases, buscan crear un clima de confianza, en donde el error se capitaliza y reconstruye significativamente; se estimula la participación de todos y cada uno de los estudiantes y se enseña el lenguaje de pensamiento y su uso adecuado.

Los estudiantes progresivamente van implicándose activamente en sus propios procesos de aprendizaje de manera consciente a través de actividades metacognitivas. Aprender de manera cooperativa en comunidades de pensamiento, requiere un ojo agudo y una escucha atenta que los profesores llevan adelante a través de diferentes modalidades de realimentación presencial que se completan con realimentación virtual permanente.

De este modo a partir de la problemática expuesta, las preguntas auxiliares que guiaron nuestro Marco Teórico y el objetivo general planteado, hemos arribado a los siguientes resultados:

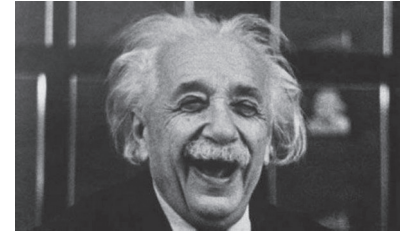
- *El uso por parte de los estudiantes de un apropiado lenguaje de pensamiento les permitió organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia.*
- *Utilizar lenguaje de pensamiento en los momentos de realimentación (análisis de parciales - rúbricas - google drive - desempeños de comprensión), estimuló a los estudiantes a usar una terminología adecuada, a definir algunos conceptos; a contextualizar la información que utilizan, y a tomar el riesgo de utilizar nuevos conceptos.*
- *Las entrevistas individuales, de los grupos focales; así como el análisis de los portafolios de google drive demostraron la actividad metacognitiva que los estudiantes realizan así como el esfuerzo por lograr mayores niveles de comprensión.*
- *Trabajar en comunidades de pensamiento hizo posible la interacción permanente y sostenida entre todos los miembros, desafiándolos a utilizar un lenguaje de pensamiento variado y cada vez más preciso, por otro lado, permitió reflexionar a los estudiantes sobre sus conocimientos y hacer visible el pensamiento.*
- *Las comunidades de pensamiento además fueron extrapoladas por los estudiantes a otras cátedras una vez internalizada esta forma de trabajo en grupo.*
- *Enseñar desde las cuatro fuerzas culturales: modelado, explicación, interacción y realimentación; favorecieron patrones para el buen pensamiento; y se convirtieron en verdaderas rutinas de pensamiento que favorecieron la comprensión de los estudiantes.*

5.1. Un ejemplo de clase de Lenguaje de pensamiento

Para Tomlison (2008) un aula diversificada se inicia con un diagnóstico que hace el profesor sobre sus alumnos; prosigue al preguntarse qué elementos hay que modificar para que la enseñanza sea motivadora, en tanto proporcione a cada individuo modos específicos para aprender lo más rápido y profundo posible, considerando que deben alcanzar un nivel elevado; asimismo, trabajando diligentemente, para que todos y cada uno alcancen metas por encima de sus expectativas; tomando conciencia de que el aprendizaje implica esfuerzo, riesgo y éxito personal. Se construye cuando el trabajo del profesor se caracteriza por el despliegue de un amplia gama de estrategias que

promocionan el aprendizaje y maximizan las posibilidades,, y sobre todo, favorece la empresa del buen pensamiento y la reflexión. En este marco presentamos la siguiente actividad:

- Observen las siguientes imágenes, traten de establecer ¿Qué hay de recurrente (común) en estas imágenes?



A partir de las imágenes, fueron emergiendo de los estudiantes diferentes conceptos referidos y oscilantes, entre una risa y una sonrisa, mueca, carcajada, risa entre dientes, risa con sarcasmo, y otras consideraciones, lo que nos permitió mencionar que si bien pueden considerarse como sinónimos cada una de ellas tiene su propio sentido, con asociaciones únicas. La risa puede significar muchas cosas alegría, malicia, nerviosismo, diversión, no es tan simple definir lo que es con todas las intencionalidades que ello implica, podríamos decir que este fenómeno humano es sorprendentemente complejo. Lo mismo ocurre con el pensamiento.

Fue así que a partir de esta analogía, les solicitamos a los estudiantes que definieran *¿qué es la comprensión?* Con las respuestas creamos un afiche con los verbos que utilizaron en las definiciones. De esta manera, armamos una lista de lenguaje de pensamiento que fuimos enriqueciendo en clases posteriores a partir de la palabra de los estudiantes.

A manera de ejemplo, esta lista da cuenta de los verbos del lenguaje de pensamiento que emergieron durante las clases.

acertar	revisar	intuir
disentir	recordar	razonar
investigar	teorizar	resolver
adelantar	reflexionar	sugerir
corroborar	saber	reconocer
justificar	verificar	afirmar
creer	analizar	criticar
dudar	decidir	entender
opinar	establecer	cuestionar
examinar	estimar	especular
parecer	juzgar	meditar
demostrar	aprender	plantear
explicar	deducir	hipotetizar
pensar	estudiar	concluir
calcular	observar	imaginar
explorar	definir	postular
percibir	evaluar	confirmar
comprender	contradecir	implicar
considerar	discernir	presumir
determinar	interpretar	conjeturar
contemplar	discriminar	descubrir
probar	conocer	inferir

En la vida cotidiana, la mayor parte del tiempo, la utilización del *lenguaje del pensamiento* sucede de manera informal; el uso del conocimiento activo no requiere de un gran esfuerzo, por ejemplo, cuando revisamos la tarjeta de crédito para verificar si lo que debemos pagar es correcto; pero hay también momentos más formales, donde sus términos requieren un tratamiento mucho más técnico que implica pensar con del conocimiento, es decir, al solucionar problemas, hacer inferencias, planificar, o realizar informes académicos, por citar solo algunos ejemplos y usos del mismo.

Existen varias razones que sostienen la idea de que el buen pensamiento se cultiva con la exposición a un entorno lingüístico rico, ya que *pensar con lo que se aprende es por cierto uno de los fines de la educación*, sin embargo, no es tan sencillo hacerlo realidad.


En nuestra investigación, hemos podido comprobar que el lenguaje de pensamiento ayuda a los estudiantes a organizar y a comunicar con mayor precisión e inteligencia sus ideas, su propio pensamiento. Para que el lenguaje del pensamiento se convierta en protagonista en la cultura del aula, es preciso como docentes, tener en cuenta al enseñar cuatro fuerzas culturales y recurrir a ellas permanentemente: modelado, explicación, interacción y realimentación. Estas son cuatro formas potentes en que una cultura enseña patrones para el buen pensamiento y lo promueve.

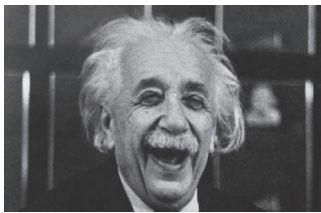

La experiencia descrita fue enriquecedora para los estudiantes y docentes, porque facilitó el trabajo en comunidades de pensamiento que hicieron posible la interacción permanente y sostenida entre todos los miembros, desafiándolos a utilizar un lenguaje de pensamiento variado y cada vez más preciso, por otro lado, permitió reflexionar a los estudiantes sobre sus conocimientos y hacer visible el pensamiento.

A continuación, se muestra el proceso de documentación de la clase, en un cuadro de doble entrada en el que se caracterizan los principios de las cuatro fuerzas culturales según Perkins.

5.2. Documentación (descriptiva de clase)

Tabla 1 Documentación de una clase

Descriptiva de clase	Cuatro fuerzas culturales
Narrativa	Principios
<p>Se inicia la clase presentando una pintura... de Rob Gonsalves (1959) acompañada con la frase: <i>“El Aprendizaje es el resultado del pensamiento”</i></p>  <p>Recuperar ideas previas de los estudiantes, a partir de preguntas; <i>¿qué ideas les sugiere la frase que acompaña la imagen?, ¿todos están de acuerdo con esa postura?, ¿para ustedes la frase es una afirmación, si – no, por qué?, ¿Cómo se relacionan el aprendizaje y el pensamiento?</i></p> <p>Abordamos la palabra idea, de manera genérica, como un concepto que describe diferentes términos como hipótesis, opinión, o razonamiento.</p>	<p>Principio: modelado</p> <p>Los docentes utilizan palabras precisas referidas al lenguaje de pensamiento todo el tiempo; de la misma manera cuando realizan las preguntas y realimentan; además alientan a los estudiantes a revisar lo que dicen, a suplantar determinadas palabras por otras de lenguaje de pensamiento.</p>
Se informa a los estudiantes, sobre el objetivo de <i>pensar en el aula como una cultura de pensamiento</i>	Principio: proporcionar explicaciones sobre el sentido y uso de términos y conceptos de

<p>Para que exista una verdadera cultura de pensamiento docentes y alumnos deben utilizar un vocabulario apropiado, un lenguaje de pensamiento.</p> <p>Utilizamos el lenguaje del pensamiento para comunicar información acerca del carácter o la intención de nuestros estados y procesos mentales dentro de todo tipo de contextos cotidianos. Cuando le explicamos a un amigo el proceso de pensamiento que nos llevó a escoger un candidato en lugar de otro, en una votación electoral por ejemplo, o cuando explicamos cómo llegamos a aceptar o rechazar una creencia particular, cómo hemos desarrollado una idea, cómo tomamos una decisión, o cómo resolvemos un problema. El lenguaje en general, es una fuerza cultural con el poder para darle forma al comportamiento, lo mismo sucede con el lenguaje del pensamiento, que invita a poner en acción disposiciones de pensamiento en contextos que son inspiradores.</p>	<p>lenguaje de pensamiento</p> <p>Los docentes proporcionan explicaciones, definiciones y ejemplifican en cuanto al concepto de cultura de pensamiento, pensamiento y lenguaje de pensamiento.</p>
<p>Para demostrar que en un fenómeno complejo pueden existir muchas palabras para describirlo, utilizamos una serie de imágenes (Fotografías extraídas de google):</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div> <p>Interrogantes en relación a las imágenes: <i>¿qué diferencia hay entre una risa y una sonrisa?, ¿entre una risa ahogada y una risa entre dientes?, ¿entre una carcajada y una risotada?, así hubo un sin fin de comentarios como que también hay gestos, muecas, risas falsas, sonrisas de galán, risa sarcástica, etc.</i></p> <p>De este modo así como sucede con la risa, otro fenómeno humano, incluso más complejo y con muchos más nombres para designarlo es el pensamiento. El pensamiento es lo que uno hace en la cabeza; aunque elegir las palabras para identificar con precisión qué tipo de pensamiento está realizando uno o los demás, puede resultar un verdadero desafío.</p>	<p>Principio: estimular la interacción</p> <p>Se alentó a los alumnos a que utilizaran lenguaje de pensamiento en las preguntas que se les formularon, como en las que hicieron ellos mismos, así como también en las discusiones de la clase y en las conclusiones a las que arribaron.</p> <p>Principio: asegurar el estímulo y la realimentación informativa</p> <p>Realimentación positiva que estimula a los estudiantes a usar una terminología adecuada, a definir algunos conceptos; a contextualizar la información que utilizan, y a tomar el riesgo de utilizar nuevos conceptos.</p>
<p>Otro interrogante; <i>¿Cómo ayuda el lenguaje de pensamiento a los alumnos, para que piensen mejor?</i></p>	<p>Seguimiento: la integración de</p>

<p>Algunas conclusiones:</p> <p><i>El lenguaje de pensamiento ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia.</i></p> <p><i>El lenguaje de pensamiento comunica y refuerza las normas de pensamiento.</i></p> <p>En una actividad posterior se invitó a los alumnos a formar <i>comunidades de pensamiento</i></p> <p>Se plantearon las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se les proporcionó una caja con aproximadamente una lista de 100 verbos de lenguaje de pensamiento ● Se les solicitó, armar un cartel a partir de reconocer; ¿Qué palabras que se utilizaron en la clase, se relacionan con el lenguaje de pensamiento? ● Definir ¿Qué es la Comprensión?, relacionarla con la frase del inicio. ● Pensar en una situación sobre algo que comprendan bien. Elaborar un escrito utilizando lenguaje de pensamiento. 	<p>una cultura de aula</p> <p>Como un modo de abordar la complejidad de aprender a pensar mejor, se deja expuesto el cartel de lenguaje de pensamiento para mantenerlo presente y usarlo. Se continua modelando en las clase posteriores palabras de pensamiento y señalándolas en los textos trabajados. Se planifican nuevas actividades para interrelacionar temas como por ejemplo: “gorra de pensamiento”.</p>
---	--

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

En la actualidad, existe la certeza de que todos los estudiantes pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas y se les de la seguridad y un ambiente de confianza que transmite el mensaje de que la participación es valiosa porque todos tenemos algo que aportar, inclusive un error porque éste siempre es constructivo. Sin lugar a dudas, esta mirada de la enseñanza implica dejar atrás la clase tradicional magistrocéntrica centrada en la transmisión y descontextualizada de la realidad, para dar paso a un nueva cultura de aprendizaje que implica “construir un arco de aprendizaje en lugar de diseñar un único episodio” (Perkins, 2014, p.92).

El marco de EpC aporta elementos prácticos para la buena enseñanza, favorece la interacción entre todos y proporciona estilos de realimentación variados; el lenguaje de pensamiento se respira, ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas y a comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia, ya que comunica y refuerza normas de pensamiento. Todo ello es posible a partir del diseño de desempeños de comprensión desafiantes e interesantes para los estudiantes, que contempla que al aula universitaria llegan jóvenes con diferentes configuraciones de inteligencia, con proclividades, intereses y maneras de aprender disímiles, por lo tanto, para hacer realidad la inclusividad se requiere diseñar una amplia gama de desempeños de complejidad creciente, en relación con tópicos con diferentes exigencias a nivel de demandas cognitivas.

Una agenda didáctica nueva para la educación, cuya brújula de sentido es la comprensión y el buen pensamiento requiere de la indagación constante y el compromiso sostenido con ese OTRO tan significativo que es el estudiante y con sus procesos; por ello, es imprescindible no perder de vista nunca esta sencilla pregunta *¿Quién es el estudiante que habita el aula?*; conocerlo, ofrecer escenarios de oportunidades y acompañarlo legitimando sus acciones e iluminando sus equívocos, es uno de los rasgos de la buena enseñanza.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Blythe, T (1999). *“La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente”*. Buenos Aires. Paidós.
- Civarolo, M. (2011) *“Al rescate de la actividad infantil”*. Cuadernos de Investigación. Villa María. Córdoba. Argentina. EDUVIM.
- Civarolo, M. Pérez Andrada, M. y otros (2014). La cátedra de Teorías del Aprendizaje, una Experiencia de Diseño curricular desde la EpC. En Civarolo y otros (comp.), *Enseñar para comprender II*. (pp.78 -88). Villa María. Argentina. EDUVIM.
- Civarolo, M. (2013). *“El Diagnóstico Pedagógico Didáctico (DPD). Cuadernos de Investigación”*. Villa María: Argentina. EDUVIM.
- Civarolo, M. (2007). Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia. *Revista Internacional Magisterio* N° 24, diciembre – enero, pp. 20 – 24.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilioni, A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Mansilla, V. y H. Gardner (1997). Of kinds of disciplines and kinds of understanding, en *Phi Delta Kappan*, vol. 78, N° 5, pp. 381.
- Perkins, D. (1995). *“La escuela inteligente. Del adiestramiento a la memoria”*. Barcelona. Gedisa.
- Perkins, D. et. al. (1994). *“Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento”*. Buenos aires. Argentina. Aique.
- Pogré, P. Y Lombardi, G. (2004). *“Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión”*. Buenos Aires. Educación Papers Editores.
- Ritchhart, R. (2014). *“Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes”*. Buenos Aires. Paidós.
- Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). *“La Enseñanza para la Comprensión”*. Buenos Aires. Paidós.
- Tishman, S. Perkins, D. Jay, E. (1997). *“Un aula para pensar”*. Capital Federal. Aique.
- Tomlinson C. A. (2008). *“El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes”*. España. Octaedro.

La configuración didáctica de los cursos universitarios apoyados por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). El caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica, 2014.

EJE TEMÁTICO TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Autora Marín Sánchez Patricia

Universidad de Costa Rica, Costa Rica, patricia.marin@ucr.ac.cr

RESUMEN

El presente documento describe los principales resultados de una investigación sobre las configuraciones didácticas que realizan los docentes cuando incorporan TIC en sus procesos formativos, desarrollada en la Universidad de Costa Rica, la misma se situó en una perspectiva metodológica de carácter cualitativa, persiguió interpretar y comprender cómo las personas construyen y reconstruyen la realidad mediante su relación con los otros. Como diseño de investigación se utilizó el estudio de casos, el cual permitió profundizar en cada una de las realidades de la configuración didáctica de los cursos de los docentes participantes en la investigación. Para la recolección de la información se utilizan diversas técnicas como: entrevistas, observaciones y análisis de documentos, también se utilizó un cuestionario. Como finalidad de la investigación se encuentra la de Contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las carreras de Ingeniería de la UCR a partir de la comprensión de cómo se integran las TIC en la configuración didáctica de los cursos que las utilizan.

En términos teóricos con el fin de establecer las definiciones básicas de la investigación y

construir el referente teórico, epistemológico, ontológico y metodológico se realizó un recorrido histórico de la didáctica, considerando el aporte de autores como; Swartz (1996), Litwin (1997), (2000) y (2007), Didriksson. (2000), Álvarez (2001), García-Vacárel (2001), entre otros Con respecto a las tecnologías de información y comunicación (TIC) los referentes considerados surgen de las aportaciones de autores e investigadores como; Rosenberg (2001), Zhao (2002), Ramsden (2003), Coll (2001), Bates (2004), Cebrían (2005), , Salinas (2002-2006), Onrubia (2007), Gros (2011) entre otros.

Como principales resultados se obtienen lineamientos para la mejora de la configuración didáctica de los cursos presenciales apoyados con TIC, los cuales se organizaron en tres dimensiones: Institucional, Formación docente e intervención didáctica e integraron tanto las políticas institucionales como su gestión en cada una de las unidades académicas, de tal forma que se conviertan en orientadores para las prácticas didácticas que desarrollan los docentes.

Palabras clave: Configuración didáctica, TIC, Docencia universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, nos encontramos ante una sociedad basada en la información y el conocimiento, en la que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) impacta de manera sustantiva todos los ámbitos de la vida cotidiana y trasciende de manera directa en el modo de entender y desarrollar la educación en todos sus niveles.

La incorporación de las TIC trae consigo nuevas formas y posibilidades para desarrollar el acto educativo en la universidad, de acuerdo con las necesidades y requerimientos para la formación de los futuros profesionales. Sin embargo, es necesario que se generen procesos reflexivos sobre las potencialidades de las TIC como herramientas de apoyo para configurar diferentes escenarios, que permitan procesos de interacción y de mediación más cualificados, que transformen las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la universidad.

Como punto de referencia en este aspecto, la Declaración Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998), atribuye compromisos a las universidades para la integración y gestión académica de las TIC en su quehacer como: la creación de redes y nuevos entornos pedagógicos, la adaptación a las necesidades nacionales y locales, así como de formación que integre el uso adecuado en las prácticas educativas, entre otros.

No obstante, a las demandas planteadas en esa ocasión, la toma de decisiones sobre la incorporación de TIC en las universidades específicamente, está influenciada por criterios que se relacionan con la naturaleza misma de cada institución, su particularidad, su presupuesto y el contexto en que se desenvuelve. En este sentido, se espera por parte de las universidades un posicionamiento institucional con criticidad, que fundamente y favorezca las decisiones de orden pedagógico y didáctico que se tomen (Salinas, 2004).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Pensar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los cursos apoyados por TIC desde una perspectiva didáctica es una situación compleja, pues requiere tomar en cuenta los componentes que conforman e interactúan en las prácticas educativas, el papel de los sujetos del acto educativo (docentes y estudiantes), los contextos donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje así como los recursos utilizados en la acción educativa. Particularmente para esta investigación se consideró esencial identificar, relacionar y comprender, la dinámica que se establece para determinar si el uso de TIC es intencionalmente didáctico o sólo un recurso material para facilitar la acción.

No hay duda, que la integración de las TIC a los procesos formativos permite pensar nuevos escenarios de formación, que conlleva rupturas en las formas tradicionales que se gestan los procesos, la ampliación de horizontes espacio-temporales y la consideración de todos los elementos que interactúan, con el fin de desarrollar experiencias que repercutan en un aprendizaje activo de los estudiantes y que estén mediadas adecuadamente por el docente (Coll y Monereo, 2008).

Para que las TIC actúen como potenciadoras en la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje, donde docentes y estudiantes desempeñen diferentes papeles en un mismo proceso, debe hacerse una reflexión necesariamente de orden didáctico, que considere la transferencia y asimilación tecnológica en los procesos formativos. Lo anterior, es fundamental dado que originalmente las TIC no fueron creadas para satisfacer las necesidades del ámbito educativo, evitando de esta forma caer en el señalamiento que realizara Castañeda, "El mayor peligro para la educación de hoy es que pretendamos hacer lo mismo que hacíamos ayer, con

las herramientas de hoy"(2009:9).

Considerando que la simple incorporación de las TIC al acto educativo no garantiza de ningún modo una mejora de las prácticas didácticas, sino que por el contrario, su uso sin una fundamentación didáctica podría reforzar los modelos tradicionales ya establecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Onrubia, 2005). Situación que reafirma Grané y Willem, C. (2009) cuando señala que la incorporación de las TIC en los procesos formativos, es una cuestión que pasa por el orden de la didáctica.

El objeto de investigación se orienta hacia la comprensión de los diferentes componentes didácticos que convergen cuando se configura el uso de recursos tecnológicos en las prácticas formativas. Se propuso indagar en el cómo los docentes integran las TIC, para diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje en la universidad, específicamente en el área de Ingeniería.

El objeto en esta investigación trasciende dos aspectos: por un lado el hecho de ver las TIC como simples herramientas que se insertan en un curso, y por otro, que al emplear dichas herramientas se están transformando las prácticas didácticas. Surge como pregunta orientadora de este estudio el siguiente planteamiento:

¿Cómo y para qué se construye la configuración didáctica de los cursos presenciales apoyados por TIC en el área de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica?

La investigación asume este cuestionamiento como un problema inicial que conlleva analizar y sistematizar desde una perspectiva didáctica, los modos cómo el docente configura el diseño y desarrolla las prácticas didácticas en cursos que tienen carácter presencial y que utilizan TIC como un recurso de apoyo. Esto con el fin de identificar variables explicativas que permitan comprender las posibilidades y limitaciones de la integración de las TIC en los procesos formativos.

Cabe aclarar, que en el proceso investigativo se hizo énfasis en el desarrollo de los cursos, tomando en cuenta su planificación, su proceso, así como la intencionalidad del docente en el uso de las TIC. El objeto de estudio se constituye como la configuración didáctica que hace el docente universitario de su curso.

Se espera que las posibles respuestas al planteamiento de esta investigación aporten elementos orientadores y contextualizados sobre la configuración didáctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con TIC, para ser considerados en el ámbito de la docencia en la educación superior; de manera que representen un recurso para potenciar las prácticas formativas con tecnologías en la universidad y la consolidación de nuevos aprendizajes en los estudiantes.

El escenario del caso en esta investigación es el ámbito universitario, específicamente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica. Concretamente en las Escuelas de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica y la Escuela de Computación e Informática.

Es importante resaltar la importancia de este estudio para la comunidad docente del área de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica y específicamente para el Departamento de Docencia Universitaria de la UCR (DEDUN), debido a que permite generar conocimiento sobre las formas en que las diferentes áreas de la universidad gestionan los procesos para construir el conocimiento, de tal forma que el trabajo que realice este Departamento, con cada una de ellas, sea más pertinente

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación fue contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las carreras de Ingeniería de la UCR a partir de la comprensión de cómo se

integran las TIC en la configuración didáctica de los cursos que las utilizan. Del cual se desprenden los siguientes objetivos específicos: Contextualizar la configuración didáctica con el uso de TIC y la congruencia entre sus componentes en cursos del área de Ingeniería. Caracterizar las configuraciones didácticas de cursos apoyados por TIC a nivel teórico y práctico en el área de Ingeniería de la UCR. Reconstruir la argumentación de la configuración didáctica de los cursos apoyados por TIC.

4. METODOLOGÍA

La aproximación metodológica en esta investigación se realizó desde un enfoque de carácter cualitativo, dado que se intenta interpretar y comprender cómo las personas construyen y reconstruyen la realidad mediante la interacción con los otros. Tomando en cuenta que el objetivo de la investigación pretende comprender y describir la realidad de cómo los docentes configuran su actuar cuando utilizan tecnologías en el acto didáctico; se empleó el estudio de casos como metodología de investigación.

De ahí que, el análisis de la configuración didáctica se abordó desde la perspectiva que los docentes y sus estudiantes, como agentes activos en el acto didáctico dan sentido, experimentan e interpretan el uso de las TIC en el proceso de formación.

Con el fin de iniciar la indagación se generaron unas categorías apriorísticas que surgen antes del proceso de recolección de información y constituyeron el referente para la elaboración de los instrumentos para la recolección de datos. En coherencia con la naturaleza del estudio estas categorías apriorísticas como se utilizaron de manera desde una perspectiva flexible, lo que permitió transformarlas, realizar ajustes. Este proceso se desarrolló de manera deductiva-inductiva, se construyó a partir del diálogo establecido entre los elementos teóricos y su contraste con los datos que emergieron en el campo, de manera recursiva.

Las categorías se agruparon en tres grandes dimensiones a saber. **La dimensión contextual** comprende las siguientes categorías: La universidad como garante de cambios en las prácticas didácticas. Las unidades académicas como gestoras de las políticas institucionales y el aula como sitio de materialización de políticas. **La dimensión intervención didáctica** por su parte agrupa las categorías de: La organización de la intervención didáctica. La mediación en la interacción didáctica. La evaluación didáctica. **La dimensión tecnológica** contemplo las categorías de: Aplicaciones tecnológicas. Entornos de actividad. Cambios asociados al uso de TIC.

5. RESULTADOS

De acuerdo con el análisis de la información realizada, se puede decir que la articulación entre las dimensiones: contexto, intervención didáctica y las TIC, como parte de las configuraciones didácticas, tienen congruencia en los siguientes aspectos:

- Con respecto a la consideración de la categoría la universidad como garante de cambio de las prácticas didácticas, particularmente desde las políticas, y los principios que tiene la UCR, se puede decir que existen marcos normativos y prescriptivos a nivel de la universidad que orientan de forma general las prácticas docentes con TIC. Sin embargo, no se evidencia una fuerte relación determinante entre esas políticas y las prácticas didácticas estudiadas, las experiencias desarrolladas por las docentes participantes en el estudio, obedecen más a una organización e interés personal que a un lineamiento institucional, no se evidencia la formación docente como un elemento sustantivo en las configuraciones didácticas con TIC. A nivel organizacional la UCR cuenta con dos instancias (METICS y DEDUN) que desarrollan actividades de soporte técnico y

formación docente pedagógica, sin embargo, en la práctica no se articulan en un programa institucional conjunto, que oriente la formación de docentes para el uso didáctico de las TIC. Desde el punto de vista de la formación docente, se ofrecen programas y cursos orientados al uso técnico, pedagógico y didáctico de las TIC, sin embargo, a pesar de que la oferta es abierta a toda la comunidad docente, la demanda responde a intereses personales que no, necesariamente, están vinculados a los planes estratégicos de las unidades académicas y a la visión institucional.

- La falta de cristalización en la relación entre; la formación docente en el uso de TIC y las políticas institucionales tiene incidencia en las configuraciones didácticas, dado que se da una utilización de las mismas desde un punto de vista técnico, sin un propósito educativo claramente articulado en la práctica didáctica.
- Con respecto a la categoría de las unidades académicas como gestoras de las políticas institucionales no se evidencian consensos metodológicos a nivel de unidades académicas, en el uso didáctico de las TIC, que describan y orienten los procesos a seguir por los docentes. Las actividades docentes que se desarrollaron con TIC partieron iniciativas aisladas e individuales. En cuanto a la infraestructura, se encontró que en la Universidad y las unidades académicas específicamente, se dispone de acceso, equipamiento, plataformas y software que favorecen el desarrollo de prácticas docentes con el uso de TIC. No obstante, el uso de aplicaciones tecnológicas multimedia no se fundamenta en criterios pedagógicos y didácticos, sino que responden a una práctica intuitiva, en la que se incorporan aquellos recursos conocidos por las docentes empleados frecuentemente de una forma cotidiana.
- Vinculado a lo anterior, con respecto a la categoría unidades académicas, se puede apreciar que éstas se circunscriben a las políticas y lineamientos que tiene la institución para la integración de las TIC. Las unidades académicas cuentan con sus planes estratégicos, sin embargo estas directrices no trascienden al ejercicio en el aula, por tanto no se reflejan en las configuraciones didácticas de los docentes.
- En relación con dimensión de la intervención didáctica se obtiene en la categoría de organización de los procesos didácticos una coherencia entre la prescripción y las aplicaciones tecnológicas utilizadas por las docentes. Esta organización (desde la planificación, la vinculación y el diseño de contenidos, entre otros), se orientó más hacia un nivel de uso instrumental, el cual persistió en el desarrollo mismo de las prácticas didácticas.
- En la categoría mediación didáctica se pudo apreciar que aún cuando las docentes consideraron aspectos de orden prescriptivo en el uso de TIC, ésta se fundamentó básicamente en una docencia intuitiva, sin una planificación sistemática que permitiera considerar la realidad del contexto y el impacto en los procesos de valoración de las estrategias utilizadas, es decir, el desarrollo de actividades puntuales, se concibe como la aplicación de una técnica y no como una estrategia didáctica reflexionada.
- Desde el punto de vista de la categoría valoración, no se apreció una fuerte relación entre los procesos de evaluación realizados en la intervención didáctica y el uso de TIC, las prácticas desarrolladas obedecieron a una evaluación de corte tradicional que respondía a un escenario de naturaleza presencial, sin la utilización de recursos tecnológicos. El comportamiento evidenciado, en esta categoría, tiene correspondencia con lo que las docentes prescribieron desde el momento de la planificación del curso, no se presentaron cambios durante la mediación del curso.
- En la categoría aplicaciones tecnológicas, se establece una fuerte relación con la organización y la mediación de la situación didáctica, debido a que los recursos y aplicaciones utilizadas contribuyeron a la gestión prevista del curso. Sin embargo, en su relación con la configuración didáctica, las aplicaciones tecnológicas se utilizaron en un nivel didáctico de gestión e instrumental; sin utilizar al máximo las posibilidades que ofrecían los recursos y la infraestructura utilizada, para desarrollar interacciones más elaboradas y complejas.

- El cuanto a la categoría entornos de actividad, se refleja una fuerte relación con las categorías de organización, mediación didáctica y las aplicaciones tecnológicas utilizadas. Esta relación refleja un acercamiento didáctico tradicional que no trascendió el papel del docente como transmisor de información y el del estudiante como receptor; además de una concepción estática en las coordenadas de espacio y tiempo en el desarrollo de contenidos que no superan el aula física.

Tomando en cuenta los aspectos anteriores, se puede decir que la articulación que se da entre las dimensiones contexto, intervención y uso de las TIC en las configuraciones didácticas de las docentes participantes en la investigación es parcial, discurre entre lo prescrito y lo real. Se articulan entre lo rutinario, lo espontáneo, lo constante y lo discontinuo, a partir de la experiencia personal generada por las docentes.

5.2. Niveles de acercamiento del uso de TIC según modelos evolutivos

Los modelos evolutivos refieren a la práctica docente y exponen diferentes procesos de integración de las TIC. Las experiencias analizadas en los cuatro casos se agruparon en tres niveles de acercamiento, según las características de integración de las TIC. **Nivel básico de acercamiento:** en este nivel se integraron aquellas prácticas orientadas a utilizar las TIC como un recurso de transmisión, para brindar información y para dotar material, mínimamente, transformado de un formato de papel a uno digital, no se promueve con profundidad la interactividad, la construcción colectiva o autónoma del conocimiento, predominio de la presencialidad para el desarrollo de los cursos, así como el uso de aplicaciones tecnológicas para apoyar las exposiciones orales y visuales. **Nivel intermedio de acercamiento:** este nivel de acercamiento además de contemplar las prácticas con TIC descritas en el nivel anterior, se incluye también el uso de recursos y aplicaciones tecnológicas como sustitución a la acción del profesor, implica la combinación de sesiones presenciales y asincrónicas. **Nivel avanzado de acercamiento:** este nivel se caracteriza por la flexibilidad en el tratamiento de los contenidos, el espacio, el tiempo, los medios, los recursos y las actividades para fomentar la construcción de conocimiento. En este nivel se generan espacios de aprendizaje autónomo, de indagación, colaboración, para recrear entornos de aprendizaje significativos, así como, los docentes que se han apropiado de la tecnología desde un abordaje más didáctico.

5.4. Los niveles de acercamiento de uso con TIC en las prácticas didácticas estudiadas

La experiencia investigativa lleva a establecer una relación importante entre las prácticas de implementación de las TIC en los cursos estudiados, con el nivel básico de acercamiento establecido, de acuerdo con los modelos evolutivos analizados en el apartado anterior y fundamentado en las siguientes apreciaciones:

- En los cuatro cursos las TIC se utilizaron como recursos que permitían la gestión de la información y la comunicación entre docente y estudiante y entre los estudiantes, utilizando para ello el correo electrónico, el gestor de mensajería de la plataforma y el foro de consultas, entre otras aplicaciones.
- El uso de las TIC en los cursos permitió una transformación mínima del material desde un formato de papel a uno digital. Debido a la naturaleza de presencialidad de los cursos, prevalecieron las sesiones presenciales, donde se realizaron actividades de exposición y tratamientos del contenido de manera magistral apoyado por visualizadores, no se desarrollaron prácticas de apropiación de contenido desde los espacios en línea.
- Las docentes consideran que el uso de las TIC que realizan carece de valor didáctico, consideraron que el contenido debe ser desarrollado y explicado por ellas, ya que es la única forma para garantizar el aprendizaje del contenido en el estudiante.

- No se promovieron actividades con TIC que permitieran la interactividad, la construcción colectiva o autónoma del conocimiento por parte del estudiante. Las docentes integraron las TIC en sus cursos para complementar actividades didácticas ya existentes y para replicar tareas similares a las que se realizaban sin TIC.
- En el desarrollo de las sesiones presenciales, prevalecieron las actividades en las que el estudiante tenía un papel de receptor pasivo. Por ejemplo, cuando la docente explicaba su exposición, los estudiantes le seguían desde sus portátiles. El tipo de preguntas que realizaban los estudiantes eran de reafirmación que para fortalecer la comprensión y no para la generación de ideas, la discusión ni la argumentación.
- No se evidenció prácticas evaluativas desarrolladas desde los sitios en línea utilizados. Los espacios de evaluación y retroalimentación se limitaron a los espacios presenciales, con la proliferación de técnicas evaluativas como, la prueba escrita, exposición de proyectos y quices, específicamente. También aunque de forma mínima se dio la retroalimentación a partir de tutorías en horarios determinados y en la oficina de las docentes.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Entre las principales conclusiones se destaca la relación entre las dimensiones contexto, intervención didáctica y uso de las TIC en las configuraciones didácticas en los cursos analizados son parciales, discurren entre lo prescrito y lo real y se articulan entre la rutina, lo espontáneo lo constante y lo discontinuo, a partir de la experiencia generada por las docentes. No se trata de realizar una clasificación de las configuraciones didácticas con el uso de TIC como buenas o malas, completas o incompletas, refiere a la experiencia desarrollada en las configuraciones realizadas por las docentes que participaron en el estudio. Desde el proceso investigativo desarrollado, se puede decir que las configuraciones didácticas se caracterizaron de la siguiente forma:

La Universidad de Costa Rica cuenta con un marco normativo que regula las políticas y estructuras organizativas, así como consideran el soporte técnico y la formación docente para el uso de TIC en las prácticas didácticas, desde los que se asume que la integración es un proceso institucionalizado desde los diseños curriculares y en las configuraciones didácticas, pero no se señalan formas específicas de llevarlo a la práctica, por lo que las directrices institucionales no trascienden a esferas del quehacer universitario más específicas.

No existe una clara articulación entre las instancias que se encargan de la formación docente que propicie y acompañe, la incorporación de las TIC en las configuraciones didácticas, de forma progresiva, articulada y coherente con las políticas y el perfil de competencias del docente universitario. Las políticas y marcos institucionales no determinan ni orientan las configuraciones didácticas con TIC, las experiencias desarrolladas obedecen a una organización e interés personal de las docentes.

Tanto el conocimiento y manejo que tienen las docentes de las aplicaciones tecnológicas como el conocimiento y uso que le dan los estudiantes son elementos que permean las decisiones docentes con respecto al tipo de tecnologías utilizadas en sus prácticas didácticas.

Las TIC como un recurso con un importante potencial para la formación, sin embargo, su integración requiere una traducción al ámbito didáctico, a fin de armonizar y superar los posicionamientos tradicionales y usos instrumentales de las mismas. Dentro de los procesos didácticos se utilizaron como; medios de comunicación entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, para aclarar dudas y como apoyo en el desarrollo de sus presentaciones digitales. El uso de las TIC en las prácticas didácticas no evidenció un proceso reflexivo de la integración de las mismas, lo que se traduce en prácticas tradicionales predominantemente transmisivos.

Las prácticas didácticas observadas evidenciaron la necesidad de considerar, en la configuración didáctica, aspectos tales como: el contexto, las necesidades emergentes del grupo de participantes, la naturaleza de los contenidos, la apropiación de saberes y experiencias, una comunicación más flexible y espacios de retroalimentación. Las prácticas didácticas estudiadas, se ubican en un nivel básico de utilización de las TIC, caracterizado como un recurso de transmisión para brindar información y materiales mínimamente transformados. No se evidenció la interactividad, la construcción colectiva o autónoma del conocimiento.

Las valoraciones aquí anotadas no deben considerarse como planteamientos acabados y limitantes, sino como oportunidades para fortalecer las configuraciones didácticas con el uso de TIC en el contexto universitario. Éstas se traducen en recomendaciones o lineamientos para fortalecer las prácticas didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2001). [Entender la didáctica, entender el currículum](#). Madrid: Miño y Dávila.
- Bates, A. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Castañeda, L. (2009) Las universidades apostando por las TIC: Modelos y Paradojas de cambio institucional. En EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 28, 1.14.
- Cebrían, M. (2003). *La Enseñanza virtual para la innovación Universitaria*. Madrid, Editorial Narcea.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las Tecnologías de la información y la comunicación* Madrid, Ediciones Morata.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° 10.
- Didriksson, A. (2000). *Tendencias de la Educación Superior al fin del siglo*. En: *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: UNESCO.
- García, E., García-Valcárcel, (coord) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid. La Muralla.
- Grané, M. y Willem, C. (Eds.) (2009). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laeres.
- Gros, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En Gros, B. (ed). *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Recuperado de <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>
- Litwin, E. (2002). Prácticas con tecnologías. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10 (1), 43-57.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de educación a distancia*, 13.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in the higher education*. second edition London RoutledgeFalmer
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning. strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill. Companies.
- Swartz, E. (1996). "Emancipatory Pedagogy: A Postcritical Response to "Standard" School Knowledge" en *Journal of Curriculum Studies*, 28(4).
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. En: *Revista Universidad y sociedad del conocimiento*, 1(1).
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. Publicación de la UNESCO, París, Francia.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, N° 104.

Un dispositivo de formación universitaria centrado en la democratización del conocimiento

Eje 2: Transformación de la enseñanza

Elda Monetti¹

Sandra Della Giustina²

1 Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur – Argentina

2 Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur – Argentina

RESUMEN

La complejidad del mundo actual nos posiciona frente a manifestaciones inéditas en los escenarios sociales y culturales –como el fenómeno de la globalización, el desarrollo tecnológico creciente, la consolidación del estado neoliberal con sus consecuencias de exclusión de vastos sectores de la población, la emergencia de los nacionalismos entre otras– que han generado nuevas configuraciones y que impactan directamente en las instituciones educativas.

La ampliación de derechos en cuanto al acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior; el acceso y la circulación de la información, la velocidad con que se produce y reproduce el conocimiento científico y las nuevas manera de acceder a él, así como la dinámica en las demandas laborales producto de las innovaciones tecnológicas representan verdaderos desafíos e incitan a pensar respuestas posibles ante estas transformaciones que aparecen signadas por la ausencia de concepciones a largo plazo, un futuro cambiante y nuevas configuraciones subjetivas.

Las universidades no se exceptúan de este clima de época en el que el desafío parece plantearse como un cambio sin precedentes que obliga a revisar los supuestos en los que se sustenta la educación universitaria en su conjunto.

En este contexto y enmarcados en el programa de “Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR” un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República estamos llevando a cabo un proyecto de investigación dentro del eje denominado “Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones”.

Uno de los objetivos de la investigación es caracterizar los espacios formativos universitarios centrados en la democratización del conocimiento.

El proyecto de investigación tiene una duración de dos años, y se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con estudio de casos.

Ya finalizado el primer año del proyecto, hemos avanzado sobre la definición del objeto de estudio, las decisiones epistemológicas y

metodológicas, lo que nos permitió seleccionar los casos y realizar el trabajo de campo.

En esta comunicación nos interesa presentar las interpretaciones parciales de los datos de uno de los casos analizados. Nos referimos a una materia ubicada en el cuarto año de la carrera de Ingeniería Agronómica de una universidad Argentina. Este caso se encuadra en lo que definimos dentro del proyecto como una experiencia de formación universitaria centrada en la democratización del conocimiento.

Focalizaremos nuestro análisis en el dispositivo de formación que construyen docentes, estudiantes y otros actores sociales no universitarios en este espacio curricular en el que, los saberes que circulan, producto de construcciones sociales intra y extra universitarias, son múltiples en su origen así como en su circulación y movilización.

Palabras clave: democratización del conocimiento –dispositivo de formación universitaria–
universidad.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad del mundo actual nos posiciona frente a manifestaciones inéditas en los escenarios sociales y culturales –como el fenómeno de la globalización, el desarrollo tecnológico creciente, la consolidación del estado neoliberal con sus consecuencias de exclusión de vastos sectores de la población, la emergencia de los nacionalismos entre otras– que han generado nuevas configuraciones y que impactan directamente en las instituciones educativas.

La ampliación de derechos en cuanto al acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior; el acceso y la circulación de la información, la velocidad con que se produce y reproduce el conocimiento científico y las nuevas manera de acceder a él, así como la dinámica en las demandas laborales producto de las innovaciones tecnológicas representan verdaderos desafíos e incitan a pensar respuestas posibles ante estas transformaciones que aparecen signadas por la ausencia de concepciones a largo plazo, un futuro cambiante y nuevas configuraciones subjetivas.

Las universidades no se exceptúan de este clima de época en el que el desafío parece plantearse como un cambio sin precedentes que obliga a revisar los supuestos en los que se sustenta la educación universitaria en su conjunto.

En este contexto y enmarcados en el programa de “Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR” un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República estamos llevando a cabo un proyecto de investigación dentro del eje denominado “Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones”.

En esta comunicación nos interesa presentar las interpretaciones parciales de los datos de uno de los casos analizados. Nos referimos a una materia ubicada en el cuarto año de la carrera de Ingeniería Agronómica de una universidad Argentina. Este caso se encuadra en lo que definimos dentro del proyecto como una experiencia de formación universitaria centrada en la democratización del conocimiento. Focalizaremos nuestro análisis en el dispositivo de formación que allí se constituye.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La investigación en que se encuadra este trabajo surge a principios del año 2016, por una lado, como respuesta a la convocatoria del programa de “Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR” y por el otro como continuidad del trabajo que venimos realizando como red interuniversitaria un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República. Entre los objetivos establecidos para esta investigación se pueden mencionar: la capitalización y afianzamiento de los lazos construidos entre las universidades participantes así como la producción de conocimientos acerca de las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento.

Estos espacios se constituyen en el objeto de la investigación. Desde el marco teórico se definen, por un lado, como aquellas experiencias que se ubican en una materia del plan de estudio de una carrera universitaria. Por otro lado, son experiencias de formación universitaria en las que se reconoce la legitimidad de los saberes que se producen fuera de la universidad ligado a las tradiciones y creencias de diversos grupos sociales y que poco a poco se van ubicando en un plano de igualdad, en términos de construcción subjetiva, dentro de los ámbitos de formación universitaria a fin de, no solamente generar un espacio de intercambio científico y de saberes sociales y culturales sino de constituirse en objeto de enseñanza y formación.

Ya transcurrida la primera etapa del proyecto, estamos construyendo las primeras conceptualizaciones a partir del análisis de los datos recogidos por medio de observaciones de

clases y situaciones planificadas por la cátedra; lectura de documentos de la cátedra, así como entrevistas a docentes y estudiantes.

A continuación se presentan los resultados iniciales de uno de los casos analizados.

3. UN CASO CENTRADO EN LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

El caso que nos ocupa es el de una materia ubicada en el 4to año de la carrera de Ingeniería Agronómica de una universidad Argentina. La materia, denominada Gestión y Extensión Agropecuaria, surge en 1998, a partir del cambio del plan de estudios y como resultado de la fusión de dos materias que en el plan anterior se dictaban separadas. La asignatura se encuentra enmarcada en el área Socioeconómica de la carrera. Está conformada por dos módulos: uno de gestión y otro de extensión agropecuaria, cada uno de ellos a cargo de un equipo docente específico. En este sentido, el plantel docente está integrado por un profesor titular a cargo de la materia y del módulo de Gestión, una profesora, un profesor adjunto y dos ayudantes en cada uno de los módulos. Todos ellos ingenieros agrónomos con diversas trayectorias formativas.

Si bien cada uno de los módulos tiene una planificación separada, hay indicios que muestran su búsqueda de integración: ambos comparten entre los objetivos finales brindar herramientas pedagógicas y metodológicas para realizar un diagnóstico social, económico y productivo para la empresa agropecuaria, así como para el asesoramiento al productor.

A lo largo de ambos módulos se van trabajando contenidos que tienden a integrarse para la resolución del trabajo final en el que se abordan situaciones reales para el diagnóstico y asesoramiento de productores de la zona. Este trabajo que consta de tres etapas: Diagnóstico, Planeamiento y Planeamiento Transicional, tiene como punto de partida una entrevista personal con un productor de la zona, para la realización de una encuesta técnico-económica y social donde recabarán la información de la empresa agropecuaria necesaria para la propuesta de asesoramiento.

La materia se desarrolla a lo largo de un cuatrimestre, con clases teóricas de cuatro horas y clases prácticas de dos horas de duración semanal. Además de estos espacios de enseñanza al finalizar el cursado de la materia y una vez que el estudiante aprobó el trabajo final se realiza una entrevista de devolución con el productor.

A partir del análisis y la interpretación de los datos recogidos conceptualizamos a esta experiencia como un dispositivo de formación, lo cual permite hacer visibles esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular, producen sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber /poder. (García Fanlo L., 2011)

4. EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Consideramos al dispositivo de formación como una construcción social y técnica. Construcción social en tanto articula el poder y el saber, posibilita la producción de sentidos y de sujeciones y responde a las necesidades de un momento histórico (Souto. 1999). Es una construcción técnica al ser una herramienta que se sitúa como analizador. Constituida por diversidad de componentes como son la finalidad, los espacios, los tiempos, las personas los significados a nivel imaginario, simbólico, real, las estrategias entre otros (Souto. 1999).

En tanto artificio o creación compleja, el dispositivo de formación, supone interacciones entre las personas que lo componen en distintas dimensiones : temporales, recursivas, enunciativas , entre otros), con los que se crean las condiciones para la producción de transformaciones subjetivas.

En nuestro caso ,la intencionalidad de este dispositivo es la transformación del sujeto para el desempeño de una profesión. Se trata de una creación para la comprensión de la enseñanza y de la formación desde un abordaje multirreferenciado que permite entender qué sucede en una

circunstancia concreta bajo un juego de interacciones que intervienen y median en los hechos que acontecen (Souto. 1999).

4.1. Acerca de los sujetos y las modalidades de formación

Los sujetos que intervienen en esta experiencia de formación como dispositivo, es posible pensarlos desde las dos dimensiones claves de todo dispositivo: la visibilidad y la enunciación, a las que refiere Foucault (Deleuze.1990)

Los docentes van ocupando diferentes lugares en relación a los distintos tiempos y espacios del dispositivo de formación: en algunos se constituyen en transmisores de un saber académico. En las primeras clase que presenciamos pudimos reconocer en uno de los profesores, un emergente diferenciador, dada su gran tendencia a la subjetivación¹.

El profesor oficia de catalizador entre los saberes de la academia, propios de la disciplina, con aquellas experiencias, voces, miradas que por fuera de la asignatura pueden ayudar a la comprensión desde un lugar más cercano a la cotidianeidad de los alumnos . Existe un marcado compromiso con el medio local, situados en la escucha de los saberes experienciales, cotidianos, resaltando y revalorizando la alteridad y habilitando la voz del productor y el saber que porta, el saber experiencial“. En otras ocasiones el profesor se convierte en un guía cuando los orienta en la construcción de un diagnóstico y en otras ...oficia de mediador entre el productor y los alumnos. “Yo trato que mi clase sea dinámica. No se si lo logro, pero me interesa que accedan a otras miradas. Que no se queden con las ideas estáticas. Yo marco mi punto de vista, que no creo que sea el de todos los alumnos, muchos tienen otras ideas sobre este tema por ejemplo”.(Entrevista al profesor)

La primera clase plenaria continua y los estudiantes, están sentados uno detrás del otro y toman nota o escuchan la explicación del profesor. Este plantea que hay autores que proponen 3 etapas en el desarrollo del país en función de la producción. Utilizando una presentación en Power Point describe las etapas de la misma.

En el punto en que refiere a la política de desarrollo productivo en el SXIX, el profesor referencia a la que considera, mal llamada “Campaña del Desierto” dado que se trataba de zonas muy fértiles, por lo que propone la denominación de “Campaña del no desierto”.

Para reafirmar su convicción del error conceptual histórico, decide integrar a la clase voces de la música popular, en este caso el grupo Arbolito, acercando el relato originario como argumento que tensa el sentido de la historia oficial, habilita una posibilidad para trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo histórico(Deleuze. 1990). ¿Es posible pensar, aquí, en otra forma de vinculación con los estudiantes y en un lugar diferente del docente?.

Comienza a sonar un tema musical y en pantalla aparece un video de Youtube. En el tercero o cuarto acorde el profesor baja el volumen del audio y pregunta a sus alumnos si saben por qué la banda Arbolito se llama así. Entre miradas de desconcierto los alumnos hacen señas de no saber el significado. Entonces allí comienza a narrar la historia del “indio Ranquel , un vigía que controlaba cuando había movimiento. Le decían arbolito porque visto desde lejos era tan peludo y flaco que arriba del caballo parecía un árbol. Arbolito se llamaba Nicasio Maciel”.

En ese punto del relato el profesor visibiliza ante sus alumnos la estrategia que ha puesto en juego: “estoy mostrándoles una nota de color para entender que, cuando hablamos tan ligeramente de la “Conquista del desierto” debemos saber que no fue ni conquista ni desierto...”.

El profesor continúa la narración trayendo otras voces, como la del coronel Rauch, delegado por Rosas a la lucha y avance de las fronteras agrícolas quien afirmaba: “los ranqueles no tienen

¹ Entendida como la operación capaz de intervenir críticamente sobre la subjetividad y el lazo social instituido. (Rascovan. 2013)

salvación porque no tienen sentido de la propiedad”. A continuación el profesor lee un fragmento del diario de bitácora del coronel Rauch: “hoy para ahorrar balas degollamos a los indios ranqueles”. – Rauch tiene un pueblo con su nombre, no se si saben. Y Arbolito fue el que lo mató en la Batalla de las Vizcacheras.

De este modo el profesor apela a otras voces, en este caso de acervo cultural (música, textos de divulgación histórica y relatos de viajes) para afianzar un concepto en la clase observada trata de argumentar cómo en el SXIX aparece la idea de avanzar sobre el “no desierto”, con la intención de apropiarse de nuevas tierras.

Uno de los lugares que ocupa el docente en el dispositivo es el de transmisor de los conocimientos académicos. Estos conocimientos se consideran valiosos en el momento en que los estudiantes deben presentar y diagramar el diagnóstico y proyecto de asesoramiento al productor seleccionado. Hacemos referencia a la transmisión no como traspaso de información sino como propuesta de trabajo , en el primer fragmento, las etapas de la planificación son momentos a tener en cuenta para poder realizar un proyecto y en el segundo fragmento de reflexión y problematización de una situación naturalizada. Se podría pensar como una primer etapa de la formación, ubicándolo en el inicio del método de simulación (Joyce, Weil y Calhoun.) en el que el docente explica y presenta los procedimientos y acciones que deberán seguir los estudiantes para realizar la simulación , que en nuestro caso se refiere al proyecto de diagnóstico y asesoramiento que finaliza con la devolución al productor del mismo.

Veamos algunos fragmentos de la clase práctica:

En esta clase los estudiantes están divididos en grupos y cada uno de estos grupos ya realizó la entrevista al productor. La información recabada es la que están utilizando para confeccionar el proyecto diagnóstico y asesoramiento que posteriormente devolverán al productor. En esta clase el profesor y la ayudante están circulando por estos grupos y ayudándolos a definir el árbol de problemas. De esta manera el profesor se dirige a todos en un momento de la clase:

Profesor: Bueno algunos alumnos están trabajando con la primera etapa de gestión pero lo que deberían hoy tener en claro es que a partir del árbol del problema (sonido de tiza en pizarrón) que presentaron antes de rendir el parcial, acá (indicios de señalización en el pizarrón) habíamos visto que teníamos que armar el árbol de soluciones que consistía en dar vuelta los problemas y ponerlos en positivo. Si a la solución le agregamos un verbo en infinitivo (sonido de tiza) teníamos los objetivos . La metodología es muy simple, muy sencilla, muy tonta de llegar a poder plantear. Esto que todo el mundo entiende en la teoría cuando pasa al papel aparecen las complicaciones. Yo diría que aunque no terminen algunas partes háganlo porque seguramente van a surgir los problemas y este es el momento para evacuarlos. Una vez que aprenden la metodología todo va mas rápido (murmillos de la clase).(clase práctica 1)

El desarrollo de las clases prácticas muestra un espacio de entrenamiento de los estudiantes y de realización de la simulación en sí misma. Es el lugar de la profesión actuada (Monetti 2015) en tanto se ubica al estudiante en el lugar del ingeniero agrónomo.

“ Actuar es representar un papel, interpretarlo. En este sentido, las situaciones propuestas por el equipo docente llevan al estudiante a desempeñar el rol de ingeniero agrónomo. El desempeño se da dentro de una simulación, de un artificio creado para la formación, es decir, que se acerca al hacer profesional y permite experimentarlo, aunque no es una situación de asesoramiento de una empresa agropecuaria” (Monetti 2015. p. 49-50).

En el caso de los estudiantes, de la observación de las entrevistas de devolución con los productores², se puede inferir cierta predisposición y apertura, que como los docentes, parecen

2 Una de las situaciones propuestas y realizadas por la cátedra es la devolución al productor del proyecto de asesoramiento redactado por los estudiantes. En este espacio los profesores a cargo de la materia invitan al productor y acompañan a los estudiantes en la entrega y comentario del proyecto que fuera anteriormente aprobado en la instancia de final de la materia.

intentar la ruptura de los saberes constituidos y anticipados en relación al momento socio-histórico, tendiendo la articulación de los saberes experienciales, sin desechar ni a unos ni a otros. Así el estudiante se ubica como asesor, habilitado por el profesor quien los anima a dejar de lado, en cierta forma, la idea tradicional de cursada como: asistir a clase- rendir parciales y aprobar el examen final, , para realizar una experiencia abierta que involucre vínculos más allá de las aulas. Casi como quién propone el desafío de saltar los alambrados aun a riesgo de algunas raspaduras, a fin de construir nuevas subjetividades que trascienden el ámbito académico.

Entre alumnos y profesores, aparece la figura del productor rural cuyos saberes, experiencias, creencias y problemáticas concretas se irán articulando, así como también las voces de otros actores (peones, familiares, veterinarios, agrónomos) cuyas enunciaciones aparecerán de manera indirecta a veces validando saberes y en otras ocasiones abonando la tensión entre sentido común y conocimiento académico.

Cuando el alumno le explica al productor el plan de rotación de cultivos que han pensado para su campo, el productor aprueba con la experiencia “me parece bien porque anduvo muy bien esa pastura”, afirma casi como si en ese acto lo estuviera calificando.

Es allí cuando aporta la experiencia empírica como prueba casi irrefutable, tal vez como condición personal para validar ese saber académico: “mirá este último año hice la prueba, muy poco lo que sembré y en realidad anduvo bien. Igual terminé dándoselo a los animales. El sorgo anduvo muy mal y el maíz recontra bien. La diferencia del maíz a el sorgo es que acá se le seca muy rápido la capa de arriba del suelo, la capa superficial, viste. Y por mas que hagas cobertura poco se consigue. La capa de arriba siempre se seca, los 2 o 3 primeros cts. Después de ahí para abajo hay muy buena humedad. Que pasa, nosotros sembramos sorgo ahí, si no embocas justo una lluvia en esos días, que es muy difícil, olvidate. Si el sorgo nació bien y creció los primeros 10 cm ya está , olvidate. El tema del maíz es a más profundidad y lo que hacemos ahora de sembrar baja densidad nos da cada vez más resultado a todo buen resultado, cada vez usamos menos semilla”-afirma el productor en la entrevista de devolución.

Esta forma de construir conocimiento “entre” múltiples sujetos rompe la tríada pedagógica docentes-estudiante- conocimiento para re-construirla desde una relación cuaternaria cuya representación sería romboidal, al decir de Fachinetti (en Monetti, Ruiz Barbot y Sassi. 2017)

Las voces de alumnos, profesores, productores, va desenmarañando las líneas de esta especie de ovillo o madeja para dejar ver la trama del dispositivo (Deleuze. 1990), las interrelaciones que se producen entre sujetos múltiples, poniendo en diálogo saberes constituidos y saberes de la experiencia. Saberes, ambos, que se re-significarán mutuamente.

4.2. Los saberes que circulan

Los saberes que circulan en el dispositivo de formación en su diversidad y legitimidad, dan cuenta de uno de los rasgos del caso: la democratización del conocimiento.

Desde una perspectiva epistemológica, los saberes divergen en cuanto a las condiciones de producción, comunicación, movilización y valoración de los espacios sociales en que aparecen y se desarrollan (Barbier. 1996).

Cuando el productor afirma “la alfalfa va muy bien... y después probé soja, de todo...” da cuenta de los forrajes que le han dado resultado y aporta este saber al alumno y los profesores. En el intercambio es el alumno el que convida saberes ahora: “ y las pasturas nuevas que propone INTA no las probó...?” a lo que el productor le explica y aclara: “las pasturas de pasto llorón nacen bien pero en febrero. El tema es cuando le pones la peor de las plagas que es la vaca. Con la vaca

encima cambia todo...cuando la vaca pastorea , te come con la boca y las cuatro patas y hay que ver si se la aguanta. Hasta ahora probé implantar Panicum³ pero me dijeron que lo siembre en diciembre, pero cómo vas a hacer si esta reseco... naaaa. Una pastura o la hago bien o no la hago. Le pongo el doble de semilla de lo que me dicen...Son derechos de piso que me gané ..que me fui haciendo en mi vida". (Encuentro con el productor)

Emergen saberes de la experiencia , los cuales se producen , circulan y se comunican en espacios y tiempos extra universitarios. Su validez reside en su aplicabilidad estos saberes se consideran valiosos y legítimos en tanto se propone al futuro ingeniero agrónomo un acompañamiento en las decisiones del productor y una escucha atenta a su demanda.

En el siguiente fragmento del encuentro de alumnos, profesores y productor aparece saber sobre la siembra directa como saber de la experiencia y saber científico:

Productor: *Las pruebas me dieron "basta de siembra directa"... La prueba que hice en siembra directa las hice en 84 (refiere a 1984) que ni siquiera se sabía qué era siembra directa, porque estábamos con mi papá que había comprado la sembradora está, la de surco profundo. Teníamos un potrero de avena y estaba el rastrojo blando todavía y (su padre) dijo "pa'que va a rastrear pasala así nomás". Así que fui haciendo pruebas y las pruebas eran igual o peor, igual o peor, porque tenemos el tema del suelo este, que tiene alta compactación y si encima tiene baja infiltración si no lo ayudas a tener algo movido arriba para que deje pasar la humedad, entonces va a ser peor todavía. Y yo veo a los vecinos también, los que tienen sólo agricultura por ahí siguen, pero los que tienen ganadería no tanto... En optativo con alta carga, si te agarra una garuita se secó todo".*

Aquí están presentes también los saberes científicos y tecnológicos ; aquellos que refieren a la gestión y la extensión agropecuaria en las clases pero también en esta entrevista. Se construyen y comunican en espacios académicos, de acuerdo a reglas acordadas por una comunidad. Se comunican en congresos, jornadas científicas o tecnológicas y en general son aquellos legitimados por la universidad en su producción.

A partir de este análisis se hace visible la relación entre los saberes de la experiencia y los saberes científicos, lo cual permite pensar al menos de forma preliminar algunas cuestiones, habilitar algunas cuestiones sobre las que será necesario avanzar: ¿de qué modo los saberes de la experiencia interpelan a los saberes académicos? ¿hasta qué punto es posible atravesar con otros saberes, en este caso académicos esas cristalización de los saberes de la experiencia que se percibe en las intervenciones analizadas? ¿qué pasaría si las recomendaciones de los alumnos no fueran en consonancia con lo que el productor espera?

5. PARA CONTINUAR PENSANDO

En el marco de nuestra investigación caracterizamos a las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento como aquellas experiencias que se ubican en una materia del plan de estudio de una carrera universitaria, en las que se reconoce la legitimidad de los saberes que se producen fuera de la universidad ligado a las tradiciones y creencias de diversos grupos sociales. El análisis del caso propuesto nos permitió caracterizar a estas experiencias como un dispositivo de formación universitaria. Dada la extensión del presente comunicado, solo hemos abordados algunos de los aspectos que lo caracterizan. Uno de ellos refiere a los sujetos que lo constituyen. Los docentes ocupan lugares diversos: como transmisores de los conocimientos necesarios para la realización de la tarea profesional hasta el acompañamiento y guía del estudiante en la realización de la tarea profesional y mediador y

³ Panicum es un tipo de pastura que recomiendan para suelos de poca fertilidad.

legitimador de los saberes que grupos sociales externos a la universidad poseen como en este caso es el productor. Los estudiantes, al igual que los docentes parecen intentar la ruptura de los saberes constituidos y anticipados en relación al momento socio-histórico, tendiendo la articulación de los saberes experienciales, sin desechar ni a unos ni a otros.

Los saberes experienciales, que el productor aporta, son legitimado junto con los saberes científicos y tecnológicos. Constituyendo un entramado singular sobre el que se hace necesario profundizar su estudio. Asimismo caracterizamos a estas experiencias como un dispositivo de formación universitaria que crea situaciones simuladas similares a las que desempeñará el futuro profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: PUF.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G. - Glucksmann, A. - Frank, M. - Balbier, E. y Otros, (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Argentina: Gedisa Ediciones, pag. 155 - 163.
- García Fanlo, Luis (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben, *Filosofía A parte rei*, <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf> Última vez consultado 14/7/2017
- Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Monetti, E., Ruiz Barbot, M., Sassi, V. (2017). *Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad*. Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.
- Monetti, E. (2015) La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rascovan, Sergio (2013) Sujetividad, Sujeto y yo. En *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela*, Korinfeld D., Levy D., Rascovan S. Paidós, pag. 31:39
- Souto, Marta. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

La práctica de enseñanza como desafío de inclusión de diversos núcleos formativos.

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Gabriela Varela Belloso¹

Silvana López Cabral²

Silvia Capote Mendieta³

^{1,2,3} Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay.
biovarela@gmail.com

RESUMEN

La complejidad de la educación exige múltiples abordajes en la formación inicial de profesores, por lo cual para alcanzar el perfil deseado es necesario integrar contenidos provenientes de diferentes campos del saber. En Uruguay la formación inicial de profesores de educación media se sustenta en tres dominios formativos que se desarrollan en forma concurrente: el saber psico-pedagógico, el didáctico-práctica docente, y el específico del campo disciplinar que se enseñará. Esta estructura académica que sustenta la formación docente, puede ser interpretada en el marco de la propuesta realizada por Schulman en 1987 acerca del Conocimiento Didáctico del Contenido, lo que ha sido considerado como una de las contribuciones más importantes en el campo de la didáctica y que se ha constituido en una línea de investigación relevante en la formación de profesores. En este trabajo se utilizó el guion conjetural como dispositivo para aproximarse a conocer cómo se construye el conocimiento didáctico del contenido durante la formación inicial de docentes, el cual implica la integración de diversos saberes. El guion conjetural es una narrativa en la que el sujeto predice una práctica y lo libera para imaginarse el contexto en su más amplio sentido. La

unidad de análisis estuvo representada por diez guiones conjeturales elaborados por estudiantes de tercer año de la carrera de Profesor de Educación Media, especialidad Ciencias Biológicas, para enseñar el tema variabilidad genética en primer año de bachillerato diversificado (enseñanza media superior). El análisis de los guiones da cuenta de la focalización que presentan los mismos en la transmisión del contenido disciplinar, con escasa indagación de ideas alternativas e identificación de obstáculos epistemológicos. Los contenidos se presentan parcelados con escasos vínculos con otros espacios curriculares, lo cual dificulta el uso de estrategias de enseñanza situadas. Estos resultados reflejan la pertinencia de seguir avanzando en una construcción en espiral del diseño curricular en Formación Docente que minimice la fragmentación del saber y promueva la construcción de redes conceptuales que habiliten enfoques metadisciplinares. Sin embargo, se considera que estos resultados son una de las tantas miradas posibles para explicar el abordaje complejo que requieren las prácticas de enseñanza en formación docente.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, saber profesional, conocimiento didáctico del contenido.

1.INTRODUCCIÓN

La complejidad de la educación exige que en la formación inicial de profesores se incluyan múltiples abordajes que integren contenidos provenientes de diferentes campos del saber, procurando así alcanzar el perfil de egreso adecuado. En Uruguay la formación docente inicial de profesores de educación media se sustenta en tres dominios formativos, que se desarrollan en forma concurrente: el saber psico-pedagógico, el didáctico-práctica docente, y el específico del campo disciplinar que se enseñará. Desde esta perspectiva, la formación inicial de un docente se nutre de diferentes saberes que deben ser conjugados durante el desempeño profesional. Desde esta perspectiva, la estructura académica que sustenta la formación docente en Uruguay puede ser interpretada en el marco de la propuesta realizada por Shulman (1986), acerca del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), la que ha sido considerada como una de las contribuciones más importantes en el campo de la didáctica y que se ha constituido en una línea de investigación relevante en la formación de profesores. Shulman en 1986 identifica tres dominios del conocimiento: curricular, didáctico del contenido y disciplinar. Considera principalmente el conocimiento didáctico del contenido como las ideas de los alumnos y las estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje. En 1987 el mismo autor identifica siete dominios de conocimiento: del contenido, pedagógico, del currículum, de los alumnos y del aprendizaje, del contexto, didáctico del contenido y de la filosofía educativa. El conocimiento pedagógico referido en la literatura anglosajona refiere en la literatura hispana a conocimiento didáctico. En este sentido, otros autores, como Bromme (1988), consideran al conocimiento profesional docente como un *metaconocimiento*, que no se deriva directamente de la práctica profesional, sino que es necesario una relación dinámica entre los diferentes conocimientos, que retroalimenta y transforma en forma constante el saber profesional. Desde una perspectiva levemente diferente Gess-Newsome y Lederman (1999) proponen lo que denominan una *orientación transformadora*, en la que visualizan una interconexión dinámica entre los diferentes conocimientos, considerando el CDC como un constructo organizador, en el que confluyen los demás conocimientos. Es a partir de las transformaciones de esos conocimientos, en las que se construye el CDC, lo cual constituye el saber profesional del profesor.

En este mismo sentido, para Tardif (2004) también existen saberes propios del campo profesional docente, considerando que su particularidad se centra especialmente en la diversidad de su objeto de estudio, basada en interacciones humanas, con objetivos amplios y a largo plazo, así como en la simultaneidad en la construcción del proceso de ser docente con su producción, enseñar. El *postulado de la subjetividad* planteado por este autor, refiere a que los docentes son sujetos de conocimiento asumiendo su práctica a partir de la recuperación de saberes, que los estructura y orienta a partir de los significados que él mismo le da. En este sentido, sería deseable superar la perspectiva de considerar a la práctica de enseñanza como un conjunto de técnicas o procedimientos que sumadas al conocimiento disciplinar permiten mejorar la enseñanza.

Para visibilizar la integración de saberes durante la construcción del saber profesional, es factible el abordaje desde el guion conjetural como herramienta de programación de la enseñanza, que nos permita identificar algunas evidencias sobre cuáles tipo de conocimientos se ponen en juego al momento de pensar las situaciones didácticas. Los guiones conjeturales, son textos de anticipación de las prácticas por realizar. Bombini (2004, p.95) escribe: "Son una suerte de relato de anticipación, de género de didáctica-ficción", posibilitan así vaticinar prácticas, imaginándola como una práctica flexible. Al elaborar los guiones el estudiante se imagina cómo serán sus clases, cómo desarrollará los temas, qué hará, qué dirá, qué propondrá hacer a sus alumnos, cómo espera que reaccionen ante sus propuestas. Al planificar entran en acción una serie de saberes de orden práctico que dan cuenta de la propia experiencia. Escribir la planificación, narrar, es un acto cognitivo que une procesos reflexivos que giran en torno a qué y cómo enseñar; y a qué y cómo se aprende (Edelstein y Coria, 2005). Desde esta perspectiva, "...leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer" (Carlino, 2005, p.16). Asimismo, Bruner (2002) también plantea que la narrativa permite construir y reconstruir nuestro pasado y nuestro futuro. Al narrar, la memoria y la imaginación se fusionan, lo que fue y lo que puede llegar a ser. Al narrar, al armar el texto en primera persona, se unen experiencias significativas, actividades, relaciones, vivencias, en este caso, vividas en forma como estudiantes

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Desde estas referencias teóricas nos interesa indagar sobre la construcción del saber profesional de los estudiantes avanzados de formación docente, particularmente en la carrera de Profesor de Educación Media, especialidad Ciencias Biológicas, como forma de retroalimentación de las prácticas de enseñanza. Es de interés destacar que los estudiantes avanzados de formación docente realizan una práctica preprofesional en el aula de enseñanza media en forma anual y con alta carga horaria. Desde el enfoque teórico propuesto sobre el saber profesional, se han realizado indagaciones preliminares vinculadas al contenido disciplinar a enseñar, particularmente de “variabilidad genética”, incluido en los programas prescriptivos correspondientes a los niveles iniciales de la carrera (López et al., 2015). Si bien los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes evidencian desde el saber declarativo comprender el tema en general, se observaron dificultades para establecer la multicausalidad de su origen; así como para establecer redes conceptuales con otros contenidos de disciplinas biológicas integradoras, como ecología o biología evolutiva.

3. OBJETIVO GENERAL

La finalidad de la presente indagación consistió en visibilizar el proceso de construcción del saber profesional, poniendo en juego los tres dominios en los que se sustenta su formación. Conocer cómo integran los saberes aprendidos se constituye en un desafío en la práctica de enseñanza de futuros formadores, cuyo resultado es un insumo que se espera retroalimente la formación docente desde una perspectiva integral.

En esta oportunidad se focalizó en conocer cómo la población de estudiantes planifican la enseñanza del tema “variabilidad genética” el cual es un contenido prescriptivo en el programa oficial del primer año de Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria (Consejo de Educación Secundaria, ANEP).

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló en el año 2106 a partir de una muestra de 10 guiones conjeturales realizados por estudiantes que cursan Didáctica II, asignatura correspondiente al tercer año de la carrera de Profesor de Educación Media, especialidad Ciencias Biológicas.

El criterio para la selección de los participantes fue de forma intencional, según plantea Ruiz Olabuenágana (2012), en el entendido que hubo intención concreta en trabajar con estudiantes de Didáctica II de IPA, que fueron estudiantes de la asignatura cuyas responsables son las autoras de esta comunicación. Al mismo tiempo fue aleatoria, en el entendido que no se ha realizado ninguna selección de los estudiantes dentro de los grupos, sino que la realizaron aquellos que tenían disponibilidad temporal para dedicarle a la construcción del guion conjetural.

Se propuso entonces un diseño de investigación cualitativo, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es interpretativa. Desde este enfoque cualitativo no pretendemos llegar a la generalización (Della Porta & Keating, 2008) sino a la comprensión contextualizada de la realidad que nos rodea.

Para obtener información sobre cómo los estudiantes de formación docente construyen el saber profesional en relación a la variabilidad genética, solicitamos la confección de un plan de clase para un tema correspondiente al programa prescrito para primer año de bachillerato. Dicho plan se presenta a través de una narrativa en forma de guion conjetural, el cual da cuenta de una secuencia didáctica que posibilita abordar el concepto de variabilidad genética.

A partir de estos guiones, los cuales constituyen nuestras unidades de información, identificamos a qué saberes los estudiantes recurren para organizar sus prácticas de aula utilizando el siguiente código: GC representa guion conjetural, E estudiante y 1 el número de estudiante de la muestra (ej. GCE1). En cada unidad de información se establecen categorías de análisis que permiten reconocer cuales son los saberes que se explicitan en cada narrativa, tomando en cuenta los marcos teóricos de mencionados en la introducción.

Para el análisis de la planificación de la secuencia didáctica explicitada como guion conjetural se consideraron las siguientes categorías:

Categoría A.	Contenidos disciplinares relativos al concepto variabilidad genética.
Categoría B.	Conocimiento del curriculum (ej. conocimiento de las pautas institucionales, del programa prescrito, texto de referencia, contenidos previos trabajados en niveles educativos anteriores).
Categoría C.	Conocimientos relativos al contexto (ej. características sociales, dinámica de interacciones sociales en el grupo, intereses, modos de participación, materiales disponibles en la institución).
Categoría D.	Contenidos didácticos que permitan abordar el concepto de variabilidad genética (ej. uso de metáforas, analogías, situaciones problema, recursos audiovisuales, forma de evaluación, etc.).
Categoría E.	Conocimientos relativos a cómo aprenden los estudiantes (ej. indagación de ideas alternativas, conocimiento sobre obstáculos de aprendizaje y requisitos previos).

A partir de las mismas se obtienen hallazgos que nos permiten interpretar de qué manera la muestra de estudiantes indagada programa la secuencia didáctica en relación al concepto seleccionado.

5. RESULTADOS

Se analizaron los guiones conjeturales considerando la inclusión de diferentes campos del saber y su integración para planificar la enseñanza del tema variabilidad genética, que evidencien la construcción de un saber profesional propio que se nutre de diferentes dominios formativos.

El conocimiento disciplinar (Categoría A) es el conocimiento que predomina en la narrativa de los guiones analizados. Se da cuenta, como fue evidenciado en la indagación previa realizada por las mismas autoras sobre el conocimiento del contenido, que es adecuado y no se evidencian errores conceptuales. Sin embargo los mismos no llegan a abordar la complejidad y actualización de este concepto, ya que se propone como logro de aprendizaje que los estudiantes sean capaces de reconocer la individualidad de cada ser vivo y en particular de cada persona, a través del fenotipo asociado a la expresión de su material genético único. No se realizan vinculaciones relacionadas con las causas de la variabilidad genética.

En todas las producciones permea un claro conocimiento del currículum (Categoría B), en cuanto a las normativas de trabajo institucional, al programa prescrito y el contenido del texto que es recomendado para el nivel.

Llama la atención que en relación a la Categoría C, referida al contexto en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje, ninguno de los guiones hace referencia a las características de los estudiantes, grupo, institución y comunidad donde estas escenas transcurren.

Vinculada al conocimiento didáctico (Categoría D), la secuencia metodológica mayoritariamente encontrada en los guiones es la siguiente: explicación del docente de contenidos conceptuales, lectura de materiales fundamentalmente del libro de texto, preguntas aclaratorias, y puesta en común de lo trabajado. En algunos de ellos la evaluación se presenta al final de la secuencia, como mera repetición de lo explicado en clase, es decir desde una perspectiva transmisiva y de control por parte del docente que busca la repetición de lo trabajado en aula. Se establece así una secuencia lineal, tema por tema según el programa prescrito. La exposición del docente, como transmisor de conocimiento aflora en la mayor parte de las propuestas, con dificultades para establecer redes conceptuales sobre otros contenidos abordados a lo largo de la carrera. En tres guiones aparecen propuestas didácticas donde se busca aplicar los conocimientos a situaciones y problemas reales de la vida. En una de ella se reconoce la presencia de una pregunta problema que inicia la secuencia, pero la misma se termina resolviendo a partir de ejercicios operacionales que se encuentran en los libros de texto, y no a través de otras alternativas de solución.

El análisis de los guiones da cuenta que perdura una concepción en la cual los estudiantes aprenden los contenidos conceptuales sobre variabilidad genética directamente al recibir información por parte

mismos se resultan explicativos de situaciones biológicas. En varias oportunidades se utilizan ejercicios repetitivos, descontextualizados, como estrategia para que los estudiantes aprendan. No se explicita el uso de analogías o metáforas que faciliten la comprensión de los contenidos. Solamente se encuentran evidencias en dos guiones que permiten inferir que los estudiantes de Formación Docente consideran que sus alumnos aprenden los contenidos propuestos a partir de la reestructuración de sus concepciones.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

En las narrativas elaboradas como guiones conjeturales, los futuros profesores no dan cuenta de la complejidad biológica del concepto de variabilidad genética, e incluso en varios guiones se evidencia una perspectiva determinista. Las diferentes narrativas presentan miradas parciales e incompletas sobre la variabilidad genética en las poblaciones, y en la mayoría de los guiones desde el estudio de genotipos, fenotipos, mutaciones y flujo génico. En ninguno de los casos se hace referencia al proceso meiótico como un proceso biológico causal de la variabilidad, el cual suelen asociarlo casi exclusivamente con la producción de células sexuales (Lopez et al., 2015). Se evidencian dificultades en abordar la complejidad conceptual del contenido a enseñar, y es en este sentido esperable que se dificulte la elaboración de propuestas de enseñanza que trasciendan la exposición descriptiva de contenidos, los cuales en este caso las causales remiten a múltiples procesos biológicos. Durante la construcción de la narración del guion conjetural, se constató cierta parálisis para el abordaje de la propuesta solicitada. Se requiere hacer énfasis en la importancia de integrar y aplicar los conocimientos biológicos en diversas unidades curriculares y niveles de avances a lo largo de la carrera, para poder explicar e interpretar procesos biológicos de distintos campos disciplinares. Estos resultados condicen con lo que Uribe y Quintanilla (2006) denominan “islas teóricas”, en las cuales no se visualizan redes conceptuales con otros contenidos abordados y los contenidos son presentados en forma parcelada. Es de interés destacar además que la escritura académica es un dominio a fortalecer durante la formación profesional y debe ser considerada como una variable a tener en cuenta cuando se analizan los déficits que muestran los alumnos en el momento de producir estos relatos.

Es esperable que no se expliciten los conocimientos contextuales ni el conocimiento experiencial del profesor, (elaborando guiones sin presentar evidencias que distingan por ejemplo la singularidad del grupo, institución, comunidad, etc.) debido a la tendencia a pensar, en la formación inicial, la enseñanza con mayor énfasis en las formas de presentar el contenido y a la consideración que la integración de estos conocimientos se produce luego de varios años de desempeño profesional.

El currículum uruguayo para el educación media, es fuertemente prescriptivo y la presentación de los contenidos en los programas de las diferentes disciplinas, así como el libro de texto que suele utilizarse en el nivel, son una fuerte guía para el estudiante avanzado al momento de seleccionar los contenidos y planificar las propuestas durante su práctica preprofesional. En este sentido, se considera necesario incorporar en la formación docente actividades que permitan revisar, reconstruir y recrear las actividades y los enfoques de los libros de texto que suelen utilizarse como referentes.

No se manifiestan situaciones que permitan evidenciar el acercamiento a la construcción de un conocimiento profesional de acuerdo a las características asignadas por Tardif (2004). En acuerdo con este autor, se constata dificultad en la integración de saberes múltiples durante la formación del profesorado. En este trabajo se analizan producciones de planes de clase fuertemente permeadas por conocimientos disciplinares y producidos, por regla general, en “una redoma de vidrio”(p.19), sin conexión con la acción profesional, desde una visión disciplinar y aplicacionista de la formación profesional. Se percibe en este mismo sentido, una fragmentación del conocimiento, en sintonía con Morin (2010), siendo necesario un conocimiento entre, a través y más allá de las disciplinas.

Cabe destacar la importancia de reflexionar en forma permanente sobre los saberes que requieren los futuros docentes, ya que aún se tiende en el tercer año de la carrera a construir propuestas de enseñanza tradicionales, en las que el conocimiento que se enseña resulta de la simplificación y recorte de conocimientos producidos por la ciencia. Esto conlleva a la revisión constante de las prácticas docentes, incorporando estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan aprehender comprensivamente los diferentes saberes que los docentes deben integrar, centrados en una enseñanza situada. En clave de construir un conocimiento o saber profesional propio, mediado por la transdisciplinariedad de saberes que abonen a la construcción de conocimiento didáctico del contenido a enseñar, esta comunicación propone que el uso de la narrativa a través de los guiones conjeturales como dispositivos al momento de planificar la enseñanza, permitiría recuperar la función epistémica de las mismas. favoreciendo la reflexión.

Biológicas requiere de un conocimiento profesional diferenciado, donde no basta con tener un dominio académico de la disciplina en cuestión.

Finalmente, se hace explícita la convicción que tanto en la formación docente inicial del Profesorado en Educación Media, especialidad Ciencias Biológicas, como en el desarrollo profesional docente es posible continuar potenciando actividades de cualificación y actualización, con el propósito de explorar, complejizar e integrar en los docentes, sus concepciones y conocimientos referentes al saber profesional.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a los estudiantes que participaron con entusiasmo en la propuesta y elaboraron los guiones conjeturales solicitados. El intercambio resultante entre docentes y estudiantes acerca tanto de sus vivencias durante la elaboración como del análisis posterior de los guiones, resultó en un valioso aporte a la práctica profesional como formadoras de formadores.

BIBLIOGRAFIA

- Bombini, G. (2004). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (2002). Making stories. Cambridge, MA., Estados Unidos: harvard University Press.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Educación Secundaria. Programa de Bachillerato, Reformulación 2006. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/biol4.pdf>
- Della Porta, D., & Keating, M. (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: A Pluralist Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelstein, G y Coria A. (1999) Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- García Sánchez, M. d., García Lubián, P., & Moreno Villajos, A. (2011). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. (1999). Examining Pedagogical Content Knowledge (Vol. 6). The Netherlands: Springer Press.
- López, S., Varela, G. y Capote, S. 2015. Qué obstáculos impiden comprender la multicausalidad de la variabilidad genética?. Tercer Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias. Disponible en <https://sites.google.com/site/3congresouy/trabajos/trabajos-completos/posters>
- Morin, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. *Revista estudios*, VIII (93), 81-135.
- Ruiz Olabuenágana, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-28.
- Uribe, M. y Quintanilla, M. (2006). Identificación y caracterización de las explicaciones de los alumnos de enseñanza medio científico humanista respecto al origen de la variabilidad genética. Disponible en: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Concepciones_Alternativas_ICA/ICA_055.pdf
- Tardif M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

La formación en torno a los saberes pedagógicos y didácticos de los docentes universitarios: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Eje temático: Transformación de la enseñanza

Gustavo Adolfo Mórtola¹
Viviana Ceresani¹
Sabrina Iacobellis¹
Sebastián Rondinoni¹
Daniel Toribio¹

¹Universidad Nacional Arturo Jauretche UNAJ, Argentina,
formaciondocente.unaj@gmail.com)

RESUMEN

En esta ponencia se presenta un relevamiento realizado en el marco del inicio del Proyecto de Investigación denominado “La formación docente en la UNAJ. Antecedentes, necesidades, demandas y propuestas”. La docencia universitaria tiene el enorme desafío de transmitir conocimientos, habilidades y valores de distinto tipo para formar nuevas camadas de profesionales de un campo particular. La enseñanza, por lo tanto, es uno de los núcleos principales de las diversas tareas que conlleva ser un profesor universitario. Sin embargo, para ser docente en el nivel superior no se requiere una titulación habilitante que suponga la adquisición de saberes y habilidades vinculadas estrictamente con la enseñanza. A diferencia del resto de los niveles de la educación, el cuerpo de docentes de la universidad no posee una formación

pedagógica sistemática previa al ejercicio de la enseñanza.

Más allá de esta caracterización de la docencia del nivel superior, en las últimas décadas se observa una preocupación a nivel mundial por la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Argentina no escapa a esta tendencia, es por ello que la mayoría de las universidades cuentan en la actualidad con ofertas formativas de distinta índole para brindar formación para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. En la ponencia desarrollaremos un breve análisis de los profesorado universitarios como ámbitos formativos en los que la enseñanza es – o debería ser – un eje central de sus propuestas formativas. Analizaremos además la presencia de este tipo de formación entre los profesores de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Palabras clave: Formación_1, Profesorados_2, Enseñanza_3

1. INTRODUCCIÓN

Como cualquier otro tipo de actividad profesional, la docencia universitaria requiere de formación y actualización permanente. Los docentes universitarios no solo enseñan en tanto que también investigan, realizan actividades de vinculación con la comunidad y, en algunos casos, desempeñan tareas de gestión. Es posible sostener que no todos los docentes universitarios realizan tareas de investigación, ni de vinculación ni de gestión; pero todos enseñan. En tal sentido nos preguntamos: ¿Dónde aprenden a enseñar los docentes de este nivel educativo? ¿Cuáles son los dispositivos formativos a través de los cuales adquieren los conocimientos, habilidades y disposiciones relacionados con la enseñanza de sus disciplinas o áreas profesionales?

En este artículo nos centraremos en una de las propuestas formativas a partir de las cuales muchos profesores universitarios parecerían adquirir saberes relacionados con la enseñanza: los profesorados. Describiremos en primer término los distintos tipos de profesorados que brindan las universidades argentinas y luego analizaremos la presencia de este tipo de titulaciones entre los docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

2. PROBLEMÁTICA

Desde su origen, la universidad ha conformado sus planteles docentes bajo el supuesto de que la formación especializada en saberes disciplinares o profesionales brindaría per se la capacidad para enseñarlos. No hay duda acerca de que enseñar en el nivel superior es una actividad exigente respecto de los saberes y habilidades necesarias para su ejercicio. Sin embargo para ser docente en este nivel educativo no se requiere de una titulación habilitante que suponga la adquisición de dichos saberes y habilidades. A diferencia del resto de los niveles de la educación, el cuerpo de docentes de la universidad no posee una formación sistemática previa al ejercicio de la enseñanza.

Ahora, ¿qué hay que saber para enseñar en la universidad? Entre las competencias requeridas para la enseñanza universitaria Cano (2005) destaca la responsabilidad, la planificación y organización de la enseñanza; la organización de la clase; la eficacia en la instrucción, la evaluación; el compromiso institucional (actividades colaborativas, de gestión y articulación interinstitucional). Comellas (2000) detalla aquellas relacionadas con el clima institucional y de la clase y el proceso de enseñanza y aprendizaje; el conocimiento de los y las estudiantes y la atención a la diversidad. Estas competencias aparecen como emergentes de las transformaciones de un escenario universitario que complejiza la tarea de enseñar con nuevas demandas y desafíos. Una universidad que se masifica, que abre sus puertas a grupos sociales que históricamente quedaron afuera de sus puertas, con los retos que plantea el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles para enfrentar las altas tasas de abandono, entre otros temas contemporáneos, obligan a problematizar la cuestión de los saberes, habilidades y disposiciones necesarios para afrontar la enseñanza en las universidades.

3. OBJETIVOS GENERALES

- Describir y problematizar los dispositivos con los cuales los docentes universitarios son formados en relación con los saberes pedagógicos y didácticos
- Relevar y analizar los antecedentes en materia de formación docente de la UNAJ y de otras universidades nacionales

4. METODOLOGÍA

En lo que respecta a la metodología, en la actual etapa de implementación del proyecto de investigación del cual se desprende esta ponencia se está reuniendo información cualitativa referida al tipo de cursos y/o capacitaciones que han realizado los docentes, las necesidades que se detectan en las prácticas docentes y las demandas que plantean los docentes. También se está trabajando con información cuantitativa como, por ejemplo, frecuencias de cursos efectuados; porcentajes de docentes por categoría, instituto y carrera que hicieron, demandan o requieren cursos de formación docente, etc.

5. RESULTADOS

¿Cómo se forman los docentes universitarios de las universidades nacionales de Argentina en los aspectos pedagógicos y didácticos que involucra su tarea? Se podría sostener que los modelos incorporados en las trayectorias como estudiantes que han realizado los docentes universitarios en todos los niveles educativos, se constituyen en marcas que mucha investigación muestra en su potencia formativa. Los docentes memorables de la propia escolarización – tanto los considerados como buenos como aquellos no valorados positivamente - dejan sus huellas en las identidades profesionales de los profesores de todos los niveles educativos (Bain, 2007; Zabalza, 2007).

También la experiencia como docente en las primeras experiencias laborales, fenómeno caracterizado como socialización profesional o inducción en la docencia, se configura como un dispositivo formativo de gran relevancia. El desempeño en el particular puesto de trabajo que es el aula universitaria se realiza a través de ensayos en la práctica de enseñar que son evaluados – generalmente de manera individual por el propio docente - en términos de éxito o fracaso. En tal sentido se puede afirmar que la mayoría de los docentes universitarios aprenden a enseñar al mismo tiempo que enseñan (Bozu, 2010). Y así van conformando una identidad como docentes del nivel superior. Esta conlleva convicciones pedagógicas, guiones didácticos, imágenes sobre la buena y mala actuación profesional, “trucos profesionales”, entre otros elementos y rasgos que constituyen la identidad profesional docente. El paso por las aulas universitarias como estudiante y la socialización profesional son dos dispositivos formativos de enorme importancia pero de escasa formalización.

¿Qué acciones formales desarrollan las universidades para formar en aspectos vinculados con la enseñanza? Muchas y diversas son las acciones que las instituciones de nivel superior llevan adelante para brindar herramientas a sus planteles docentes que favorezcan la introducción de mejoras en las tareas de enseñanza. En trabajos previos

sostenemos que la cuestión de la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios, si por ello entendemos un saber en torno a la enseñanza, ha incrementado su presencia en múltiples ámbitos en los últimos años en Argentina. Cabe señalar que la problematización de la enseñanza en el nivel superior es posterior a la de otros niveles educativos, pero ciertos indicios nos permiten hipotetizar que la pedagogía y la didáctica universitaria avanzan lentamente hacia la conformación de un campo específico (Ceresani, Mórtola, Iacobellis, Rondinoni, 2017). Pensar a la pedagogía y la didáctica asociadas a la universidad como un campo implica analizarlas como un ámbito particular de políticas, prácticas, discursos y profesionales especializados (Suasnábar, 2013).

En la presente investigación hemos analizado los siguientes formatos en los que los saberes pedagógicos y didácticos se constituyen en relevantes en la propuesta formativa que desarrollan las universidades.

- Especializaciones en docencia universitaria (o denominaciones similares)
- Maestrías en docencia universitaria (o denominaciones similares)
- Los profesorados universitarios

Las universidades ofrecen además otros formatos tales cursos y/o seminarios cortos vinculados con, por ejemplo, la enseñanza en el nivel, las didácticas específicas, la evaluación educativa, la producción de materiales, las herramientas para la enseñanza en entornos virtuales, entre otras temáticas. Nos interesa a continuación describir brevemente las formaciones de tipo profesoral que ofrecen las universidades.

5.1 Las formaciones profesorales universitarias

Analizaremos dos tipos de titulaciones de profesorado que dictan las universidades argentinas:

- Profesorados adscriptos a títulos de grado
- Profesorados como ciclos de complementación curricular

Los profesorados adscriptos a títulos de grado

En la tradición universitaria argentina muchas titulaciones de grado se complementan con la titulación profesoral. Ambas son independientes en tanto se puede obtener el título de licenciatura, el de profesorado o ambos. En general, el plan de estudio de profesorado se estructura por agregación del trayecto de asignaturas de tipo pedagógico y didáctico al recorrido estrictamente disciplinar.

Veamos la formación de profesores de Historia en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ambas carreras ofrecen recorridos curriculares de cinco años en la que la mayoría de las asignaturas son disciplinares. ¿Cuáles son los espacios curriculares en las que se abordan saberes pedagógicos, didácticos o vinculados con los ámbitos de desempeño docente? En el siguiente cuadro compartimos las asignaturas específicas para cumplimentar el profesorado de Historia en ambas universidades.

Cuadro 1. Asignaturas específicas del profesorado de Historia de la UBA y la UNLP

UBA	UNLP
Electivas pedagógicas (2 materias). A elegir entre Filosofía de la educación; Sociología de la educación; Historia social general de la educación; Historia de la educación argentina; Historia de la educación latinoamericana; Política educacional; Psicología Educacional; Análisis institucional de la Escuela	Una materia práctico-pedagógica del área socio-histórica-política (a elegir entre Historia de la educación argentina y latinoamericana, Historia de la educación general, Historia y política del sistema educativo argentino, Sociología de la educación)
Didáctica General	120 hs. de talleres de problemáticas de enseñanza de la historia (se ofrecen diversos talleres de corta duración)
Teoría y práctica de la enseñanza filosófica	Una materia práctico-pedagógica del área teórica (a elegir entre: Diseño y planeamiento del curriculum, Fundamentos de la educación, Psicología y cultura en el proceso educativo)
Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza	Planificación, didáctica y práctica de la enseñanza en Historia

En ambas carreras de Historia son unas pocas asignaturas pedagógicas y didácticas combinadas con una práctica que no superan en total el 10 % de la carga horaria total. Este modelo de formación se reproduce casi sin distinciones en todas las formaciones de profesorado que la UBA y la UNLP proponen¹.

Si bien en ambas estructuras curriculares se intercalan las asignaturas de tipo pedagógicas a lo largo de todos los años de estudio, no parecerían alejarse demasiado de lo que se conoce como modelos formativos consecutivos (Terigi, 2009). En ellos primero se dota al futuro docente de una formación académica sobre los contenidos disciplinares que se van a transmitir y en los últimos años se disponen las asignaturas vinculadas con los conocimientos pedagógicos, psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas². El problema de la formación docente que brindan las universidades es más complejo aún si se considera que los profesores que allí se titulan pueden desempeñarse tanto en el nivel secundario como en el universitario. ¿Qué tipo de formación reciben en escasas cinco asignaturas para afrontar los desafíos absolutamente distintos que conlleva el trabajo docente en el nivel medio o en nivel superior? Es evidente que los profesores universitarios formados con este tipo de recorridos transitan por un plan de estudio que jerarquiza los saberes disciplinares y le da escasa relevancia a la didáctica, la pedagogía, la práctica profesional docente y otros conocimientos, habilidades y disposiciones que la tarea de enseñar requiere.

Profesorados como ciclos de complementación curricular

Existe otro tipo de formación profesoral que las universidades ofrecen a profesionales ya titulados: los profesorados como ciclos de complementación curricular. Estos profesorados universitarios son dictados tanto por las universidades públicas como las privadas y son muy heterogéneos en sus estructuras curriculares, destinatarios y cargas horarias (Consejo

¹ Se analizaron además los profesorados de Filosofía, Sociología, Química y Física

² Se llaman **modelos simultáneos** aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas (Terigi, 2009)

Interuniversitario Nacional, 2012). Los principales objetivos de este tipo de formación docente son:

- Formar los planteles docente de las universidades oferentes en cuestiones pedagógicas y didácticas
- Formar a profesionales universitarios para el ejercicio docente en el nivel secundario y superior no universitario.

El título que otorgan es “Profesor Universitario” a secas o “Profesor Universitario asociado con título de base”, según sea la titulación previa con la que cuenta el estudiante. Todas habilitan al ejercicio de la docencia universitaria en tanto son titulaciones de grado. Sin embargo, el ejercicio en el nivel secundario o en instituciones terciarias de dependencia provincial – particularmente su reconocimiento como título habilitante – depende de la aprobación que de esta formación hagan las provincias (en tanto que de ellas dependen los niveles de la educación básica).

Su duración oscila entre los tres y cuatro cuatrimestres y las cargas horarias varían ostensiblemente entre las ofertas de las distintas universidades. Es interesante comparar dos planes de estudio para observar los propósitos distintos que pueden tener estas formaciones. En tal sentido ofrecemos en el cuadro una comparación de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), la primera de gestión pública y la segunda privada.

Cuadro 3. Comparación entre los planes de estudio del profesorado de la UADER y el de UAI

	UADER	UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
1er cuatrimestre	Problemáticas históricas y políticas educativas de la educación universitaria argentina y latinoamericana. Educación Universitaria. Tradiciones pedagógicas, problemáticas y desafíos contemporáneos. El aula Universitaria.	Pedagogía General Psicología del Aprendizaje Psicología Social
2do cuatrimestre	Configuraciones del trabajo docente, culturas académicas y campo científico. Universidad, sujetos, culturas y trayectorias académicas: jóvenes y adultos.	Didáctica y Curriculum Psicología y Cultura del Adolescente, del Joven y del Adulto Técnicas de Investigación Educativas
Anuales 1er año	Enseñanza y Curriculum. Taller de Prácticas Docentes en contexto.	NO CUENTA CON ASIGNATURAS ANUALES
3er cuatrimestre	Taller de lectura y escritura académica. Taller de evaluación de procesos educativos.	Didáctica del Nivel Secundario y Superior Pedagogía Institucional Seminario - Taller de Integración I
4to cuatrimestre	Seminario: Tecnologías del aprendizaje y la comunicación. Seminario: Derechos Humanos y Memorias Sociales.	Política y Legislación Educativa Observación y Práctica de la Enseñanza Taller de Trabajo Final
Anuales 2do año	Taller de Prácticas Docentes: Espacios de aprender y enseñar en la universidad. Seminario de Investigación: Problemáticas del campo de la enseñanza.	NO CUENTA CON ASIGNATURAS ANUALES

Se observa en la nominación de las asignaturas un mayor anclaje en la cuestión universitaria en el caso de la UADER; mientras que por su parte, la UAI, ofrece unos espacios curriculares cuyas denominaciones ponen de manifiesto un recorrido formativo de tipo generalista y que expresa tradiciones más “clásicas” en la formación de docentes.

Si se analizan los objetivos que plantean ambas casas de estudio para sus profesorado universitarios se observa que la UADER focaliza su propuesta en la promoción de “acciones de formación docente para profesionales y graduados, que posibiliten la problematización y producción de prácticas de enseñanza universitaria en el contexto de los debates sociohistóricos de las políticas de educación superior”. Para esta universidad el objetivo central es la formación docente en relación con las prácticas de enseñanza en la universidad. Por otra parte, la UAI propone “una formación docente de profesionales universitarios de diferentes áreas disciplinares, para el diseño, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los niveles secundario y superior”. Esta universidad privada promueve una formación asociada las titulaciones y saberes profesionales acorde a su transposición en aulas de nivel medio y superior. Un nivel superior que incluye con seguridad a las instituciones terciarias de formación docente y profesional dependientes de las jurisdicciones provinciales³.

Es posible afirmar que en este tipo de formaciones profesoras el saber pedagógico y didáctico adquiere mayor peso y relevancia que en el anterior modelo formativo.

¿Qué presencia tienen las formaciones profesoras entre los docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche?

Para indagar en torno al saber pedagógico y didáctico de los docentes universitarios y tratar de conocer la situación particular de los profesores de UNAJ realizamos una encuesta entre los casi 1200 docentes que conformaban la plantilla de la universidad en el segundo semestre del año 2016. La encuesta fue respondida por 275 profesores de los cuales 86 (el 31,3 % de la muestra) afirmaron contar con algún tipo de profesorado en su haber. Ahora, ¿qué tipo de profesorado mencionan?

Cuadro 3. Tipos de formación profesoral de los docentes de la UNAJ

	Cantidad de docentes	%
Tramo de formación pedagógica	4	4,7
Profesorados como ciclos de complementación curricular	10	11,6
Profesorados adscriptos a títulos de grado	48	55,8
Profesorados terciario	24	27,9
TOTAL	86	100

³La información UADER se obtuvo de <http://www.uader.edu.ar/carreras/>. La información de la Universidad Abierta Interamericana se consultó en <http://www.uai.edu.ar/ingreso/carreras/>

Más de la mitad de los docentes que cuentan con algún tipo de profesorado han obtenido titulaciones profesoriales universitarias de las caracterizadas como adscriptas a titulaciones de grado. Más arriba las hemos descrito como formaciones con escasas experiencias formativas en las que las cuestiones didácticas y pedagógicas son abordadas. Se puede agregar que ese escaso tiempo dedicado a la enseñanza se encuentra dividido entre los dos niveles en los cuales los profesores podrán desempeñarse: la escuela secundaria y el nivel superior. Además, ambos niveles educativos exigen saberes, habilidades y disposiciones muy diferentes entre sí.

Es destacable que 24 docentes (27,9 %) sostienen contar con profesorados otorgados por instituciones terciarias. Este tipo de instituciones constituye en Argentina otro circuito de formación de profesores que otorgan titulaciones habilitantes para el desempeño docente en los niveles inicial, primario y secundario. Cabe señalar que las universidades no suelen considerar a este tipo de titulaciones como habilitantes para ocupar cargos docentes. ¿Qué tipo de saber pedagógico y didáctico ofrecen este tipo de titulaciones? No nos extenderemos en responder esta pregunta pues sería tema de un largo recorrido argumentativo que demandaría dar cuenta de la historia de la formación docente en Argentina. Pero a grandes rasgos las tradiciones formativas de docentes de nivel inicial y primario han incluido en sus planes de estudio asignaturas y experiencias formativas en las que el saber didáctico y pedagógico ha sido relevante. Tres de los 24 docentes que cuentan con formaciones profesoriales terciarias han sido formados para desempeñarse en el nivel inicial o en el primario. Por otra parte, la tradición formativa en el nivel superior no universitario para formar profesores para el nivel secundario reprodujo por muchos años las tradiciones “aplicacionistas” presentes en la universidad. Es decir, formaciones de cuatro años de duración con un largo recorrido por el saber disciplinar y un trayecto corto - ubicado preferentemente en el último año - en el que abordaban los saberes pedagógicos y se desarrollaban las prácticas preprofesionales (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Las transformaciones de la última década han producido cambios en las propuestas formativas para la formación de profesores de secundario en el circuito no universitario. Los saberes pedagógicos y didácticos han ganado presencia en los planes de estudio de este tipo de profesorados a partir de políticas que jerarquizaron dichos campos de conocimiento⁴.

Por último vale señalar la presencia de cuatro docentes que afirman contar con un tipo de formación de tipo profesoral denominada “Tramos de formación pedagógica”. ¿Qué características tiene este tipo de formación? Los tramos de formación pedagógica constituyen una propuesta formativa que tiene por finalidad proveer de saber pedagógico y didáctico a aquellos profesionales universitarios y técnicos de distintas áreas que ejercen tareas docentes particularmente en el nivel secundario. Son regulados por las provincias y ofertados por las instituciones de formación docente del circuito no universitario. Además de brindar formación

4 A partir de la Ley de Educación Nacional (26.206) sancionada en el año 2006 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente. Este organismo desarrolló políticas curriculares que obligaron a las provincias a cargo de los institutos de formación docente a elaborar sus diseños curriculares en el marco de regulaciones que normaban la carga horaria de los distintos campos formativos. Los saberes pedagógicos y didácticos y las prácticas ganaron presencia en los planes de estudio para todos los niveles educativos. Se puede consultar para más información la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación “Lineamientos curriculares para la formación docente inicial”.

pedagógica a distintos profesionales aspiran a regular la situación laboral de estos profesionales que asumen el trabajo de enseñar, particularmente en los niveles secundario y superior no universitario. Se caracterizan por ser titulaciones cerradas en tanto las normativas que los regulan establecen que no pueden considerarse como equivalencias para cursar carreras de profesorado. Tienen una duración de aproximadamente dos años de cursada y disponen una alta carga de saberes pedagógicos y didácticos⁵.

CONCLUSIONES

Que un 31 % de una muestra de 275 docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche afirmen contar con distintas titulaciones profesoras es un dato a considerar. De alguna manera expresa que cuentan con algún tipo de formación a través de la cual han atravesado espacios formativos en los cuales el saber pedagógico y didáctico ha sido objeto de enseñanza. Se ha señalado la escasa presencia de asignaturas pedagógicas y didácticas en los planes de estudio de formación de profesorado tradicionales en las universidades. También tenían esta característica las formaciones de profesorado para el nivel secundario brindadas por instituciones terciarias, al menos hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Las titulaciones de profesorado como ciclo de complementación curricular, los profesorado terciarios para los niveles inicial y primario y los tramos de formación pedagógica – todas titulaciones que mencionan algunos de estos docentes con formaciones profesoras – cuentan entre sus dispositivos de formación con una mayor presencia de asignaturas en las que el saber didáctico y pedagógico es abordado.

Ese 31 % podría manifestar que el resto de los docentes de la UNAJ no cuenta con ningún tipo de formación pedagógica. Desde nuestra perspectiva el campo pedagógico universitario ha venido ampliando su potencia lenta pero sostenidamente desde hace varias décadas. Muchos docentes realizan especializaciones, maestrías y otras propuestas formativas en la que la enseñanza, la didáctica, la evaluación, la reflexión curricular son objeto de análisis, reflexión y ámbitos de intervención. Es decir que la universidad ha tomado cartas en el asunto a través del desarrollo de áreas, departamentos u otras oficinas en las universidades con profesionales de la educación especializados; organizando congresos temáticos, estimulando la producción de investigaciones y publicaciones y ampliando ofertas formativas diversas para el profesorado del nivel. Esta última afirmación de tonos optimistas no significa de ningún modo que no quede nada por hacer en tanto que muchos docentes universitarios no tienen en su haber ningún tipo de formación pedagógica.

Para finalizar, los autores de esta ponencia estamos convencidos de que una universidad pública que ambiciona formar más y mejores profesionales en contextos de masificación del nivel precisa de docentes con conocimientos, herramientas, disposiciones y valores vinculados con la transmisión de las disciplinas científicas o los saberes profesionales que enseñan. La cuestión de la enseñanza es central en la construcción de una universidad que sostenga a enormes masas de estudiantes. Enseñar mejor es un factor que con seguridad

⁵Campo de la fundamentación (48 % de la carga horaria). Campo de la práctica docente (28 % de la carga horaria). Campo de la subjetividad y la cultura (24 % de la carga horaria)

modificará los fenómenos de exclusión representados en la potente metáfora de la “puerta giratoria” (Ezcurra, 2011; Tinto, 2006). No es único, por supuesto. Pero sí uno central en lo que respecta a las tareas privilegiadas que los docentes universitarios deben realizar.

Bibliografía

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización o profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 55-72. Disponible en: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Ceresani, V., Mórtola, G. Iacobellis, S. Rondinoni, S. (2017). La cuestión de los saberes pedagógicos y didácticos de las/os profesoras de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La reforma universitaria entre dos siglos”. Congreso llevado a cabo en la ciudad de Santa Fe, Argentina.

Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar* Nº 27, pp.87-101
Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20735/20575>

Consejo Interuniversitario Nacional (2012), Documento “Ciclos de Complementación Curricular para Profesorados universitarios: Estado de situación”. Disponible en: <http://www.cin.edu.ar/comisiones/>

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS-IEC.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144

Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what is next? *Journal of college student retention*, Vol. 8, N °1, pp. 1-19

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

Experiencia de investigación educativa en procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos de introducción a la programación.

El caso UNQ –UNDAV

Transformación de la Enseñanza

Denise Pari¹

Pablo Martinez Lopez²

Gabriela Arévalo³

1 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina denise.pari@unq.edu.ar

2 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina fidel@unq.edu.ar

3 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina garevalo@unq.edu.ar

RESUMEN

Las Instituciones educativas en general y en este caso, las de Nivel Universitario, se encuentran en búsqueda de nuevas metodologías que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro del contexto universitario argentino, y más específicamente en la provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Avellaneda están implementando dos propuestas diferentes de metodologías de aprendizaje en materias introductorias a la programación del primer año de las carreras universitarias de informática que dictan ambas instituciones. En este trabajo, se presentan los resultados preliminares de una experiencia de investigación que busca indagar, dos perspectivas diferentes para la enseñanza y el aprendizaje, relevando el impacto cualitativo que producen las

mismas, en docentes y alumnos.

La primera experiencia se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes, donde la enseñanza de la programación informática en su primer curso se realiza con la metodología didáctica y lenguaje de programación Gobstones. La metodología enuncia como objetivo, que los alumnos logren adquirir las bases conceptuales de la programación. La segunda perspectiva, implementada en la Universidad Nacional de Avellaneda, utiliza Python como medio utilizado para la enseñanza y aprendizaje de la programación. Este lenguaje de programación no tiene objetivos educativos en su creación. Esta experiencia (realizada a través de una encuesta y entrevista) tiene como objetivos tres ejes de trabajo relevantes. En primera medida, entender cuáles son las concepciones previas de los alumnos que eligen una carrera de programación. En se-

gunda medida, investigar si los docentes sustentan sus prácticas en marcos teóricos. Y finalmente cuál es el protagonismo en la

experiencia del lenguaje de programación para la enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Programación, Educación Universitaria, didáctica

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día a través del desarrollo e implementación de diferentes metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (particularmente en ámbitos universitarios), se busca motivar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y adquisición de nuevos saberes que les permitan desarrollar las habilidades necesarias para desempeñarse en diferentes ámbitos.

Específicamente en el presente trabajo el conocimiento y los saberes se relacionan a la programación informática, y a como la adopción de determinadas metodologías, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, impactan en la producción del conocimiento significativo, en esta área de conocimiento.

Con este propósito se analizan dos experiencias educativas, desarrolladas por dos instituciones de nivel universitario argentino. Por un lado, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), que desarrolla la metodología didáctica Gobstones en su materia de introducción a la programación.

Por el otro, la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), que utiliza en sus prácticas de iniciación a la programación, el lenguaje de programación Python, creado con fines no didácticos en su creación.

En base a ambas experiencias educativas, se busca analizar dos perspectivas diferentes:

- Por un lado, la introducción de artefactos de aprendizaje, como los lenguajes de programación comerciales, que no responden en sus objetivos de creación a introducir herramientas de pensamiento, sino a fomentar prácticas mecanizadas.
- Por el otro lado, lenguajes de programación con objetivos didácticos, generados por docentes, con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de la implementación de una investigación cualitativa, basada en entrevistas a docentes y alumnos se obtuvieron resultados que guiarán las conclusiones, hacia la evaluación en el proceso de aprendizaje de la programación analizando posturas de docentes, alumnos y focalizándose en ver los resultados que producen ambas metodologías.

Estructura del Artículo: En la Sección 2 se analiza la problemática propuesta y el contexto, explicando a su vez, el marco teórico que fundamenta la perspectiva acerca de la enseñanza y aprendizaje y trabajos relacionados. La Sección 3 detalla el objetivo general de la experiencia. La Sección 4 detalla la metodología que se ha seleccionado para la investigación. La Sección 5 presenta los resultados, y finalmente la Sección 6 muestra las conclusiones del presente trabajo.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La programación informática en su enseñanza inicial tiene como objetivo que los alumnos puedan pensar en soluciones para determinados problemas planteados y las ejecuten en un lenguaje de programación. La reflexión sobre estas soluciones, el pensamiento y orden de las ideas y lograr que las mismas funcionen adecuadamente en un programa, desarrollan diferentes áreas del pensamiento y permiten nuevas conceptualizaciones.

Es importante que las herramientas seleccionadas para este propósito, como así también la metodología de enseñanza aplicada, contemple aspectos volcados por las diferentes teorías del aprendizaje. Estas características generan que no sea una mera transmisión de conceptos, sino que se

transforme en una resignificación y conceptualización, por parte de los alumnos. Hoy en día varios enfoques de enseñanza en programación, no contemplan estos aspectos y desarrollan prácticas efectivas desde el punto de vista de los resultados o producto final “que funcione el programa”, considerando esto como una problemática desde el punto de vista educativo.

Los lenguajes de programación utilizados en los cursos que analizaremos en este trabajo son : Gobstones (utilizado en la UNQ, y que lleva el mismo nombre que la metodología de aprendizaje usado) y Python (utilizado en la UNDAV). Gobstones se presenta como una secuencia didáctica y lenguaje de programación, concebido para la enseñanza en cursos de iniciación a la programación. Diferente es el caso de la UNDAV, que usa Python que se utiliza en la industria del software y en algunas instituciones educativas.

Considerando este contexto se analizará en este trabajo:

¿Qué tipos de aprendizajes se están produciendo? ¿Qué impacto genera la utilización de uno u otro lenguaje de programación como medio de aprendizaje? ¿Cuáles son los posicionamientos de docentes y estudiantes en dicho proceso?

De esta forma la presente investigación se centrará, tomando en cuenta la problemática existente en la enseñanza de los cursos de programación actuales, en abordar una respuesta contextualizada acerca de cuáles son los aportes que genera una u otra metodología de enseñanza y qué impacto se visibiliza en la utilización de un lenguaje de programación generado para la enseñanza en relación a otro que no ha sido creado para dichos fines.

3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA Y TRABAJOS RELACIONADOS

Para contextualizar teóricamente la problemática, Pozo establece que no todos los tipos de aprendizajes facilitan por igual la transferencia de conocimiento, en general cuanto más rutinario es un aprendizaje, más rutinariamente se usará luego lo aprendido (Pozo, 1999). Si la limitación de los alumnos es la repetición mecánica de una secuencia de acciones (como utilizar un programa informático en un solo sentido), resultará luego muy difícil recuperar lo aprendido en cualquier nuevo contexto que se aleje de como lo hemos aprendido en esa situación y nos exija transferir lo aprendido. La transferencia es uno de los rasgos centrales de un aprendizaje eficaz y satisfactorio. Por lo tanto, el aprendizaje que se produce por asociación si bien es eficaz y útil cuando las condiciones de aplicación se mantienen constantes, son limitados en situaciones cambiantes o problemas nuevos. Para ayudar a mejorar los problemas de aprendizaje, debemos tener una actitud epistémica, no bastando con una actitud pragmática en búsqueda del resultado exitoso. Se debe saber cuándo y por qué se logra, debiendo encontrar esa relación entre metas y prácticas de aprendizaje. Teniendo este marco de referencia se puede entender entonces que debemos adecuar las metas a condiciones epistémicas (comprender) más que a un continuo de metas pragmáticas (tener éxito).

En relación a la construcción del conocimiento tomamos como referencia los estudios acerca del constructivismo planteados por Vygotsky (Baquero, 1997), asociando al proceso de construcción del conocimiento como la resultante de una interacción entre la información nueva y nuestras representaciones anteriores. Aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. Implica la reestructuración de los conocimientos anteriores y un rol activo basado en la reflexión y la toma de consciencia. La enseñanza es un proceso de promoción de esa construcción más que la transmisión de conocimiento.

A su vez, estudios que referencian este enfoque de aplicación constructivista en educación en computación, se pueden mencionar a Ben Ari (Ben-Ari, 1998). Este autor analiza el constructivismo en el contexto de la educación en computación y establece que los estudiantes principiantes en programación carecen de un modelo mental eficaz, como el de una computadora, y a través del proceso de aprendizaje lo construyen desde el principio. Sin embargo, cada estudiante construye un

modelo propio, idiosincrático, y en muchas ocasiones éstos resultan no viables para tareas de alta complejidad, por lo que concluye que se debe enseñar explícitamente un modelo minimalista y validado.

Otro marco necesario de referencia para la experiencia es la teoría epistemológica de Jean Piaget entendiendo que la presentación de un problema en el plano de la acción, posibilitará al alumno volverse consciente del esquema de acción, hacia la transformación en concepto. Por lo tanto la toma de conciencia es esencialmente la conceptualización (Piaget, 1978) (Piaget et. Al. 1982). Esto se entiende como la transición del conocimiento instrumental por el cual se sabe realizar tareas o resolver problemas (saber hacer) hacia el conocimiento conceptual (lógico) que involucra el significado abstracto. Por lo tanto, un lenguaje de programación es un objeto nuevo, para que el estudiante formalice los conceptos construidos.

4. OBJETIVO GENERAL

Basándonos en la problemática, contexto y marcos teóricos precedentes, el objetivo del presente trabajo es evaluar en dos experiencias educativas en programación informática, el impacto que genera la incorporación de diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como también el lenguaje de programación utilizado como medio para tal fin.

5. METODOLOGÍA

En el presente trabajo, la unidad de análisis son los docentes y alumnos de dos cursos correspondientes a la Materia Introducción a la Programación e Informática respectivamente, pertenecientes a la UNQ Y UNDAV. El análisis se realizó en el primer semestre 2017, en las Carreras de Programación Informática (UNQ) e Ingeniería Informática (UNDAV) en el turno tarde-noche de cada universidad. El análisis de la experiencia utiliza la metodología de investigación cualitativa, relevando datos a través de la implementación de encuestas y entrevistas, que vuelcan concepciones e ideas acerca de la experiencia. Es por esta razón, que los resultados serán una descripción del tipo narrativo de las características relevadas en la experiencia.

6. ETAPAS DE IMPLEMENTACIÓN:

Las entrevistas con los docentes se realizaron con el siguiente cronograma:

- 1) La primera entrevista se realizó al comienzo del cuatrimestre: En esta primera entrevista, se trabajó con los docentes, la contextualización de la experiencia de investigación, se relevaron expectativas y primeras concepciones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, marcos teóricos que se utilizaron y el lenguaje de programación seleccionado para utilizar como medio para realizar las prácticas y los fundamentos de su utilización.
- 2) La segunda entrevista se realizó al final del cuatrimestre: Se relevaron los datos relacionados a la experiencia de cursada, y se revisaron los mismos elementos preguntados en la entrevista inicial, con el fin de contrastar las expectativas y sus resultados.

En lo que se refiere a las encuestas con alumnos, en una primera instancia, se presentó con los alumnos de cada institución la idea de la experiencia, invitándolos a participar de forma anónima de las diferentes encuestas que se implementaron en un inicio y al final de la cursada.

- 1) Primera encuesta: Temporalmente se realizó al iniciar la cursada. Se relevaron aspectos motivacionales, respecto a la elección de carrera, conceptuales, acerca de las ideas de programación y la actividad de programar y experienciales, en relación a relevar experiencias previas en

la actividad y experiencias de aprendizajes de programación anteriores.

- 2) Segunda encuesta: Se realizaron al finalizar el cuatrimestre. Se relevaron conclusiones acerca del cumplimiento de expectativas, conceptualizaciones nuevas (relevadas de ideas previas), experiencias con los lenguajes de programación y opiniones al respecto de su función en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente se obtuvieron datos de posibles corrientes teóricas que guiaron el curso de la materia, en relación a construcción de conceptos, trabajo grupal, entre algunos elementos distintivos.

Luego de obtenidos los elementos se realizará un informe de resultados cualitativo, que destacará en base a la utilización de la metodología y lenguaje, aquellas impresiones generales que se puedan obtener de la experiencia, conjugando la mirada de cada actor del proceso.

7. RESULTADOS

El trabajo de campo realizado en ambas universidades, a través de encuestas y entrevistas con alumnos y docentes, se resumen en las siguientes muestras que se compone de 40 casos de alumnos y dos docentes, distribuidos de la siguiente manera:

Institución Universitaria	UNQ	UNDAV
Carrera	Tecnicatura en Programación informática/Licenciatura en Informática	Ingeniería en Informática
Materia	Introducción a la programación	Informática
Cantidad de alumnos participantes	22	18
Cantidad de docentes participantes	1	1

En cuanto a los factores motivacionales iniciales y concepciones previas de los alumnos que participaron de la experiencia:

- Los alumnos eligieron la carrera basados en experiencias previas de programación 36 %, mejores oportunidades laborales 18 %, interés por la implementación de soluciones tecnológicas 12,5 %, conocimientos de herramientas de desarrollo de videojuegos 21,5% y finalmente curiosidad por saber cómo opera una computadora en un 12%.
- El 50% manifestó haber realizado el aprendizaje de otros lenguajes de programación de manera autodidacta, 34,6% en la escuela secundaria, en un 26,9% a través de educación terciaria, y en pequeñas proporciones del 3.8%, prácticas con la pc y tutoriales, como modos de aprendizaje.
- En los casos que habían aprendido programación, el 61.5% manifiesta haber aprendido sin materiales bibliográficos para citar, reconociendo falencias en la implementación de ideas correctas en este aprendizaje inicial, un 38,5% contesta que sí, pero no puede referenciar bibliografía.

En cuanto a las definiciones iniciales, Conceptualmente, las definiciones referidas a ¿qué es un programa y qué es programar?, las respuestas tienen una diferencia significativa. En la experiencia UNQ, luego de transitar la cursada de la materia, se produce una clara reconceptualización en el 90 % de los casos, respecto de la respuesta inicial, en que se citaba a grandes rasgos: "La programación consiste en instrucciones que das a la computadora", concluyendo en una mirada integral, que pone foco, en la importancia de la adquisición de conceptos y en la actividad de la programación como proceso donde intervienen: lenguaje, acto de comunicación y actividad creativa.

En este sentido, la experiencia UNDAV no modifica la conceptualización inicial que primaba referida a la programación y a programar como "programar es *tirar líneas de código* y un programa

son esas líneas en la computadora ejecutándose”, indicando nuevamente a la programación como la ejecución de una serie de instrucciones por parte de una máquina y a la actividad de programar como la creación de esas soluciones sistematizadas.

En lo que se refiere a los docentes, En relación a la propuesta metodológica, ambas experiencias se realizaron con docentes que poseen el conocimiento experto, sin formación pedagógica específica En el caso de la experiencia UNQ, se proyecta material y respaldo metodológico, generado a través de la metodología didáctica Gobstones (Martínez López, 2013) (Martínez López et. Al. 2012) que acompaña la propuesta docente, lo que permite un detalle exhaustivo del docente en cuanto al conocimiento de los objetivos de la propuesta didáctica. En referencia al marco teórico que sustenta las prácticas, se referencia desconocerlo. Sin embargo conceptos como construcción del conocimiento, aprendizaje por indagación y la importancia del trabajo en equipo y concepciones previas de los alumnos emergieron en las respuestas. Asimismo, el docente realiza un detalle de las características que aporta el lenguaje de programación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la experiencia UNDAV, se proyecta el interés personal del docente por llevar adelante una propuesta educativa interesante, socializando diferentes elementos de evaluación procesual y final. En lo que respecta al marco teórico de la propuesta el docente menciona interesarse por algunas teorías existentes sin recordar el concepto específico, pero menciona la incipiente capacitación en herramientas que favorezcan el proceso de aprendizaje. En cuanto al lenguaje de programación, en ambas experiencias, el 85 % de alumnos en promedio, se mostraron interesados por los lenguajes que han mediado el proceso de aprendizaje con un interés final por poder plasmar los conceptos adquiridos, en otros lenguajes de uso comercial, especialmente desde la experiencia UNQ.

Existe una diferencia en lo que manifestaron los alumnos de una y otra experiencia acerca de las características del lenguaje, ya que los alumnos introducidos con Gobstones a la programación destacan en las respuestas abiertas, la característica visual, con un dominio acotado y un lenguaje sencillo. En el caso de UNDAV y el aprendizaje con Python los alumnos mostraron agradecimiento en el aprendizaje y conocimiento de un lenguaje de tipo comercial, manifestando en las respuestas abiertas, algunas dificultades en el proceso de conceptualización de algunas ideas, dificultades respecto a los errores y la sintaxis del lenguaje, caracterizando el proceso como atractivo visualmente.

8. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

De la presente experiencia se concluye que, la implementación de una experiencia de programación en un curso inicial se ve enriquecida por una propuesta metodológica clara por parte del docente que reúna los conceptos previos de los alumnos.

Asimismo, se destaca como aporte, de los resultados obtenidos, que la cohesión entre propuesta metodológica didáctica y lenguaje de programación creado para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos de programación como Gobstones, contribuye con el tratamiento del déficit inicial, impulsando a la construcción del conocimiento.

Se observa asimismo, luego de la evaluación de materiales, respuestas de alumnos y docentes, la necesidad en ambas propuestas de contar con un marco teórico explícito que fundamente las opciones analizadas.

En cuanto a futuros trabajos, se propone la continuación de la experiencia con alumnos que hayan pasado por ambas metodologías de aprendizaje y su inserción en un nuevo curso de programación, midiendo el impacto de estos aprendizajes preexistentes en un nuevo contexto.

AGRADECIMIENTOS

Especiales agradecimiento para el Profesor Jorge Daniel Sabella Rosa, coordinador y docente de los cursos de Informática de Universidad Nacional de Avellaneda, así como también a la cátedra de Introducción a la programación de la Universidad Nacional de Quilmes, especialmente al profesor Federico Aloí, así como también a los alumnos participantes de ambas instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1997) Vygotsky y el Aprendizaje Escolar. Bs As: Aique
- Ben-Ari, M. (1997) Constructivism in computer science education, in Proceedings of the Twenty-ninth SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, ser. SIGCSE '98. New York, NY, USA: ACM, 1998, pp. 257–261. [Online]. Available: <http://doi.acm.org/10.1145/273133.274308>
- Martínez López, Pablo E. (2013), Las Bases Conceptuales de la Programación. Una nueva forma de aprender a programar. EBook, Diciembre 2013, in Spanish. ISBN: 978-98733-4081-9. URL: <http://www.gobstones.org/bibliografia/Libros/BasesConceptualesProg.pdf>.
- Martínez López, Pablo E., Bonelli, Eduardo, and Sawady O'Connor, F, (2012). El nombre verdadero de la programación. Una concepción de enseñanza de la programación para la sociedad de la información, Anales del SSI 2012 - Simposio sobre la Sociedad de la Información en las 41ras Jornadas Argentinas de Informática (JAIIO), 2012.
- Piaget, J (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas, Problema central del Desarrollo. Siglo XXI México
- Piaget, J. and García, R. (1982). Psicogénesis e historia de la Ciencia, Siglo XXI editores
- Pozo, J. I. (1999). Los rasgos de un buen aprendizaje. En Pozo, J.I. (1996) Aprendices y maestros (Cáp.3). Madrid: Alianza.

Las prácticas de enseñanza en los primeros años en la educación superior. Estrategias y percepciones docentes.

EJE: Transformación de la enseñanza

Krichesky, Graciela Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
(gkriches@ungs.edu.ar)

Romero, María Mercedes Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
(romero.mariamercedes@gmail.com)

Charovsky, María Magdalena Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. (malenacharo@yahoo.com.ar)

Colaboradoras:

Pogré, Paula Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

De Gatica, Alejandra Universidad Nacional de San Martín, Argentina

García, Ana Laura Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Nadina Poliak Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan las primeras reflexiones y resultados del Programa de investigación asociada "Articulación entre Universidad y escuelas secundarias de la UNGS, UNQ, UNSAM", cuyo eje principal consistió en indagar las estrategias institucionales que promueven la articulación entre esos dos niveles del sistema educativo.

Las investigaciones de los últimos años en Argentina (Ezcurra, 2007 y 2011; Parrino, 2010; Ortega, 2008) dan cuenta de la existencia de una genuina preocupación de las universidades públicas por "el ingreso", que fue traducido en muchas de ellas en cursos de características diversas, cuyos objetivos planteaban interrogantes, ya planteados por otros investigadores, a saber: "¿Se los piensa como remediales de deficiencias en la formación anterior de los estudiantes? ¿Se los concibe como un espacio en el que se desarrollan habilidades y estrategias propias de un nuevo ámbito? ¿Deben ser propedéuticas para la carrera que ha elegido cada estudiante?" (Feeney, Valente, 2010:1)

Dado este punto de partida, proponemos un análisis focalizado sobre las prácticas de enseñanza que se desarrollan tanto en el ciclo de ingreso a la universidad como durante el primer año de la carrera. Este podría ser el inicio de la discusión, ya que problematizar la cuestión del ingreso a la universidad requiere trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los

estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. Proponemos considerar el ingreso más allá del acceso para reconocer y pensar cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas.

Tomando en cuenta esta problemática un equipo de investigadores-docentes de las Universidades Nacionales de General Sarmiento, San Martín y Quilmes desarrollamos un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza y el acompañamiento en el inicio de los estudios superiores.

Las preguntas que orientan la indagación son ¿cómo se construyen las dificultades/posibilidades académicas de los ingresantes? y ¿cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales en el apoyo para la superación de las dificultades?

Hemos podido identificar algunas propuestas que se ensayan desde ciertas materias tendientes a acompañar el inicio de la vida universitaria, pero sabemos que algunas son más "exitosas" que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes? ¿Cómo perciben los docentes esta etapa?

Palabras clave: INICIO UNIVERSITARIO. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. ACOMPAÑAMIENTO

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Programa de investigación “Articulación entre universidad y escuelas secundarias” en el que participan la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Quilmes, y la Universidad Nacional San Martín, generamos una investigación asociada en la que identificamos un trayecto educativo comprendido entre la finalización de los estudios secundarios, - que entendemos no son siempre inmediatos al inicio a los estudios universitarios- , y el primer año de estudios en la universidad, considerando este trayecto como la etapa de “ingreso” para un estudiante. Esta definición del “ingreso” impone desafíos para el aprendizaje y para la enseñanza que ameritan una reflexión y análisis multidimensional –pedagógico, didáctico, epistemológico y político - en función de la complejidad del problema. La noción de “articulación” -en referencia al vínculo entre la universidad y la escuela secundaria - también se ve interpelada a partir de esta concepción de “ingreso”.

Con el propósito de definir políticas que retomen este desafío y su complejidad se impulsó una propuesta interinstitucional donde la reflexión y la práctica formen parte de un mismo desarrollo. En esta presentación analizamos las políticas y estrategias implementadas por las universidades para vincularse con las escuelas secundarias de su área de influencia en el marco de políticas y estrategias más amplias propuestas por el Estado Nacional. Asimismo proponemos relevar las representaciones que tienen los alumnos y los docentes de la escuela secundaria acerca de la universidad, la escuela secundaria y las propuestas de colaboración entre ambas instituciones, con el fin de analizarlas y sistematizar aciertos y desaciertos en los intentos de mejorar el pasaje entre ambos niveles. En ese marco, también nos interesó indagar las representaciones que tienen los actores sobre las “imágenes de futuro” de los alumnos y el lugar que en ellas ocupa la formación universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La cuestión del ingreso y la formación en los primeros años en la universidad son temas que integran la agenda de preocupaciones del sistema universitario argentino en los últimos años. La extensión de la obligatoriedad de la educación en el nivel secundario, la consecuente masificación del nivel superior y la incipiente idea de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales, junto a nociones como acceso, abandono, deserción, retención, permanencia y egreso, se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales.

Si bien la creación de instituciones universitarias en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 393.828 alumnos en 1980 a 1.285.361 en el 2000 y a 1.871.445 en 2014), también generó el desafío de cómo garantizar que quienes accedan continúen sus

estudios en las carreras de grado. Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada). Esta situación es la que nos invita a pensar qué sucede con las experiencias concretas de enseñanza y de aprendizaje durante ese período. Proponemos considerar el ingreso más allá del acceso para reconocer y pensar cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas.

Tomando en cuenta esta problemática un equipo de investigadores-docentes de las Universidades Nacionales de General Sarmiento, San Martín y Quilmes estamos desarrollando un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza y el acompañamiento en el inicio de los estudios superiores.

La pregunta que orienta la tarea de investigación indaga acerca de cómo se construyen las dificultades/posibilidades académicas de los ingresantes y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales en el apoyo para la superación de las dificultades.

Hemos podido identificar que desde algunos espacios curriculares se ensayan propuestas tendientes a acompañar el inicio de la vida universitaria, pero sabemos que algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes? ¿Cómo perciben los docentes esta etapa?

3. OBJETIVO GENERAL

Esta presentación, como hemos señalado, se enmarca en un programa de investigación más amplio cuyos objetivos son:

- Conocer desde la perspectiva de los diferentes actores universitarios cual es el aporte de los proyectos de articulación entre la escuela secundaria y la universidad.
- Identificar perspectivas acerca de cómo docentes y estudiantes conciben y vivencian la etapa inicial de los estudios universitarios.
- Distinguir en docentes y estudiantes del nivel secundario y de la universidad modificaciones en sus percepciones respecto a las posibilidades de proseguir estudios superiores cuando participan de proyectos de articulación.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación está diseñada desde un enfoque cualitativo que permite el abordaje del objeto de estudio en su contexto natural interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que les asignan las personas implicadas.

Cada institución desarrolla, asimismo, una línea de evaluación, con el objetivo central de construir información cuantitativa y cualitativa sobre la tarea de articulación realizada y sus

resultados, las características de los jóvenes implicados, sus trayectorias escolares, la elección de carreras universitarias, las características de los primeros desempeños en la universidad, y toda otra información que, desde cada proyecto, se considere relevante. En esta presentación articulamos resultados de ambos procesos.

5. RESULTADOS

5.1 Breve encuadre como punto de reparo de los avances de las indagaciones en las tres universidades

Las políticas educativas desarrolladas en la Argentina en los últimos diez años se constituyeron, con sus matices y contrastes, a partir de un conjunto de ejes articuladores: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización. Estos ejes permiten comprender y analizar medidas que se desarrollaron específicamente en el nivel superior del sistema educativo, donde principalmente las ideas de “calidad” e “inclusión” tensionan entre sí constantemente.

La promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26.206, a partir de la cual la educación es considerada como bien público y como derecho social, ha sido reconocida desde la investigación como una de las principales instancias que favorecieron el acceso de diferentes sectores a las instituciones universitarias.

También la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización del nivel medio (catorce años de educación obligatoria) incorporó como protagonistas relevantes a nuevos actores sociales y se constituyó en una ampliación del horizonte de posibilidades para sectores que anteriormente no contemplaban la educación superior como opción posible para su proyecto de vida. En los últimos años son muchas las investigaciones que han tratado de indagar acerca de los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad. Todas coinciden en señalar que las poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación.

Los aportes de Pierre Bourdieu, fundamentalmente su trabajo conjunto con Jean – Claude Passeron *Los Herederos* (1964), fueron considerados por diferentes líneas de investigación desarrolladas en la Argentina (Ortega, 2008; Carli, 2007; Ezcurra, 2007; Tedesco y Blumenthal, 1986 ; Mónaco y Herrera, 2015) como el marco teórico propicio para analizar el fenómeno del acceso a la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y la responsabilidad que debe reconocer como propia la institución educativa.

En este sentido, el no apelar a las condiciones objetivas del sujeto como determinantes de éxito o fracaso en la universidad *implica reconocer a la misma institución como un actor fundamental*. Goldenhersh, Coria y Sainon (2011), entre otros, resaltan el valor de la comunidad social e intelectual de la institución como ayuda central, en un espacio que se presenta como algo nuevo y reclama un aprendizaje inédito por parte de los alumnos: las reglas de juego de la vida académica.

Problematizar el ingreso a la universidad implica reconocer ese pasaje como un momento que no es atravesado por todos de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado a partir de trayectorias educativas heterogéneas (Arcanio,

Falavigna y Soler, 2013). Brindar institucionalmente la posibilidad de que esas experiencias disímiles de los jóvenes ingresantes se mezclen con otras, dando lugar a otros tipos de intercambios sociales y culturales, y desafíen a la enseñanza universitaria a trabajar políticamente y académicamente con las diferencias y las desigualdades de la población estudiantil (Carli, 2014) se presenta como un gran desafío para la universidad.

Visibilizar el impacto de las mediaciones desarrolladas por la institución durante el ingreso conlleva identificar, por lo menos, dos niveles de análisis: el primero, vinculado con los dispositivos institucionales implementados, ya sean estos de información, de acompañamiento, de apoyo, de seguimiento, etcétera; y el segundo, vinculado con la experiencia académica cotidiana de los estudiantes en las aulas (Ezcurra, 2007), donde las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes influyen sobre su desempeño de forma directa.

Reconocer y objetivar lo novedoso de esas prácticas será el puntapié inicial para desarmar aquel constructo de “alumno ideal” que se espera encontrar en la universidad, y así comenzar a favorecer la experiencia académica de los “alumnos reales” (Ezcurra, 2007). Sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

En el marco de esta investigación, tanto en la UNSAM como en la UNGS y en la UNQ se realizaron diversas entrevistas a docentes y estudiantes. En la UNSAM se consultó a los docentes sobre la posibilidad de reconocer en las prácticas de enseñanza desarrolladas en el ingreso alguna particularidad con respecto a las prácticas de enseñanza de otros años de la carrera. En la UNGS y en la UNQ, se entrevistó a docentes de los primeros años de las diversas carreras que ofrece la universidad, con el objetivo de comprender qué dispositivos se ponen en juego desde las diferentes asignaturas (o no) para acompañar a los jóvenes en su primer año como estudiantes universitarios e indagar qué percepciones tienen los docentes sobre la enseñanza en sus materias, sobre los ingresantes, la transición con la escuela secundaria y la continuidad de los estudios superiores.

5.2 El inicio de la vida universitaria

En las tres universidades, se indagó acerca de los inicios de la vida universitaria. En el caso de los docentes de las materias introductorias de la UNSAM, en todos los casos reconocieron que la enseñanza en materias del ingreso, generales e introductorias, presenta desafíos diferentes a los de otras materias de grado o posgrado.

Ciertas características son relevantes, entonces, en un docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en materias de inicio a la carrera universitaria, vinculadas tanto a la formación disciplinar como a la formación pedagógica. Algunos ven allí un desafío, o un momento de temor, de acuerdo con la responsabilidad de ser los primeros actores institucionales con los cuales los estudiantes se relacionan.

En los testimonios, se ha observado una diferencia, marcada por los propios docentes, con respecto a la forma de comprender y problematizar la enseñanza en los primeros años. Diferencian a aquellos docentes que priorizan el saber disciplinar y la formación académica, de aquellos que reconocen la necesidad de pensar la enseñanza a partir, no solo de los contenidos, sino también, desde el saber necesario para

enseñarlos: el saber pedagógico sobre los contenidos, en palabras de Shulman (1987).

Este saber es valorado y reconocido por los docentes como uno de los conocimientos fundamentales que debe poseer aquel que pretende enseñar en los primeros años de las carreras.

En línea con la crítica realizada por los docentes a aquellos que se desligan de la mirada didáctica de la clase, Barco señala: “la universidad se estructuró desde hace diez siglos sobre una premisa que aún persiste: ‘el que sabe, sabe enseñar’” (2015: 34).

De acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, puede ser docente en las carreras universitarias todo aquel que tenga el título del nivel en que va a enseñar (pregrado, grado o posgrado). Por lo tanto, más allá de que sea valorado como antecedente de formación, no es un requisito para ser docente universitario el tener formación pedagógica o experiencia previa en docencia.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados, de gran trayectoria académica, reconoce que hay saberes o competencias relacionados con la enseñanza de su disciplina que debería enseñarles a sus alumnos pero desconoce la forma de hacerlo.

Por lo tanto, no se trata de priorizar o jerarquizar un saber por sobre otro (disciplinar o pedagógico), sino de reconocerlos como diferentes pero igualmente necesarios para las instancias de formación, dado que en la práctica pedagógica el docente debe constituirse como el mediador entre el alumno y el conocimiento que pretende enseñar, presentando situaciones que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Es necesario pensar qué status poseen las tareas de docencia dentro de la universidad, en relación con la investigación. Resultan reiterados los hallazgos como el de Aronson, quien señala que existe en las instituciones universitarias un desplazamiento desde la enseñanza hacia la investigación, “lo que redundaría en una escasa valoración del proceso de formación de las jóvenes generaciones, tarea histórica de las universidades” (en Pierella, 2014: 18).

Otro aspecto surgido de los testimonios es una percepción particular de las materias introductorias: si bien algunos docentes destacan que estas unidades curriculares propician el espacio para la incorporación del estudiante a la vida universitaria, en su mayoría también las conciben como ingreso a una disciplina particular, focalizando sus prácticas en la enseñanza de contenidos específicos de una única disciplina. De esta forma, no se prioriza el ingreso del estudiante a la vida universitaria, sino que se multiplica el ingreso en muchos “ingresos disciplinares” simultáneos que atraviesa la misma persona, desdibujando la dimensión institucional del fenómeno. Para poder acceder al saber universitario, es necesario que el estudiante acceda a las lógicas institucionales propias de la universidad que permiten la transmisión de ese saber, las cuales suelen ser muy diferentes a las lógicas de la escuela secundaria (Charlot, 2015). El riesgo que representa este ingreso atomizado por disciplina es perder de vista la importancia de la enseñanza en aquellas lógicas institucionales y simbólicas que legitiman la relación con el conocimiento en la universidad.

Una particularidad de las materias introductorias de las tres universidades que participaron de la investigación es que en ellas confluyen alumnos de varias carreras de una misma o varias unidades académicas. Al respecto, se les preguntó a los entrevistados cuál era su opinión sobre el dictado común de sus materias para alumnos de varias carreras, si esta modalidad incidía en algunas de las decisiones tomadas para pensar el desarrollo de sus clases.

Del análisis de las respuestas surgieron tres posturas: unos señalaron que al momento de pensar sus clases es indistinta la carrera de la cual sus alumnos proceden;

el contenido y la forma de enseñarlos son las mismas.

Otro grupo manifestó que la pluralidad de enfoques teóricos propios de las diferentes carreras se convierte en un atractivo y enriquece las clases. Un tercer grupo señaló que la enseñanza de ciertos contenidos debe estar pensada desde la lógica disciplinar para la formación profesional que se está iniciando, por lo tanto, manifestaron que deberían existir comisiones donde se reúnan únicamente alumnos de una misma carrera.

En los testimonios plasmados algunos docentes valoraron positivamente la actitud y el desempeño de los estudiantes del ingreso; otros se centraron en las faltas o las dificultades que presentan. Quienes valoraron positivamente su desempeño, les reconocieron una forma particular de ser estudiante universitario, que difiere sustancialmente de aquella experimentada por ellos mismos. Destacaron actitudes como el interés por venir a la universidad, la no pasividad, la curiosidad. Se trata de un modo diferente (nuevo) de aprender y de vincularse con el conocimiento.

Aquellos que consideraron por sobre otras características las falencias, también se refirieron a falta de buenos hábitos para la lectura, el estudio o la ejercitación. Algunos señalaron que observaron en los estudiantes dificultades para organizarse con los tiempos y el material de estudio más allá de las horas de cursada; las obligaciones laborales muchas veces son percibidas como obstáculo para seguir la carrera. También reconocieron en ellos cierta incertidumbre sobre qué es y lo que implica iniciar una carrera universitaria.

Un aspecto en el cual todos los docentes coincidieron fue en las dificultades que detectaron en la lectura y la escritura. Todos los profesores coincidieron en los obstáculos que encuentran en las prácticas del lenguaje que desarrollan los estudiantes, tanto en la escritura, en la lectura, y en la oralidad. Frente a esto aparecen dos discursos bien diferenciados: aquellos que consideran que es necesario enseñar a leer y a escribir en un nuevo contexto (el universitario), y aquellos que no creen que esa sea tarea de la universidad, o sea de ellos.

Frente a estas representaciones muchos docentes diseñaron e implementaron diferentes estrategias y recursos didácticos. Para favorecer la mejora en la comprensión de los textos incluidos en la bibliografía obligatoria, implementaron guías de estudio o cuestionarios. En cuanto a la escritura, se propiciaron situaciones de escritura guiadas por el docente, como por ejemplo, la producción de síntesis y reseñas de los textos.

En contrapartida, algunos docentes señalaron que detectaron esas dificultades, pero no implementaron ninguna estrategia que favoreciera la mejora en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Bourdieu y Passeron (1964) señalan que, en muchas ocasiones, tras el discurso de los déficit o las falencias en las disposiciones de lectura y escritura para explicar el fracaso de los estudiantes, se esconde una práctica de selección, dado que: “decir con tono de lamentación resignada que los ‘estudiantes ya no leen’ o que ‘el nivel baja año a año’ es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica” (1964: 104).

El problema del abandono o la deserción en el ingreso a la universidad, no estará delimitado por lo que los alumnos puedan o no hacer, es decir, no es una cuestión de carencia o falencia real; sino que, es la percepción que los docentes tienen sobre ellos lo que condiciona su experiencia académica, naturalizando el fracaso de algunos y el éxito de otros, identificando falencias o carencias con respecto al capital cultural que deberían poseer para estar en la universidad.

A partir de estas formaciones de sentido en las prácticas se construye un

“hábitus académico”, un sistema de expectativas dominante que favorece a los estudiantes de mayor capital cultural, dado que delimita los parámetros del alumno esperado y favorece la exclusión de aquellos que no poseen ese capital cultural. Así, por ejemplo, se concibe como natural que los docentes se refieran a los estudiantes empleando categorías que establecen, no a partir de criterios pedagógicos, sino a partir de características vinculadas con la posesión o no de las disposiciones que se consideran relevantes para ser un buen estudiante:

Por último, otro de los aspectos en los cuales se observa claramente cómo intervienen las formaciones de sentido es en la relación con el conocimiento que los docentes proponen en sus prácticas de enseñanza. Ortega (2008) señala que la forma más común de atajo en el plano del conocimiento, legitimada por años en la escolaridad, es la que pasa por alto el proceso de construcción del conocimiento para saltar al constructo, evitando situaciones que conduzcan al terreno de lo desconocido, apelando al uso exhaustivo de aquello ya conocido sin pasar al difícil plano de lo que se desconoce. En el plano educativo, es limitarse a saber lo que se pide y lo que debe hacerse para aprobar, desarrollando así estrategias de evasión que, por un lado, preservan la propia identidad frente a aquello no conocido y a su vez, aseguran una trayectoria exitosa. En los testimonios puede observarse cómo algunas de las propuestas que los docentes realizan en sus prácticas de enseñanza “chocan” con la forma de aprender que los estudiantes traen incorporadas. Estas estrategias evasivas son reconocidas como dificultades para la comprensión, imposibilidad de abstracción o generalización, falta de fundamento en las ideas o lecturas superficiales.

A partir de los tres aspectos tomados como ejemplo para evidenciar la presencia de formaciones de sentido que condicionan las prácticas de enseñanza (categorización de los estudiantes, legitimación de la deserción y relación con el conocimiento propuesta) es pertinente tomar el cuestionamiento que plantea Bernard Charlot cuando señala que “el problema no es del capital, es del trabajo, el problema es cuáles son las prácticas que permiten transmitir lo que se puede llamar, desde el punto de vista de los resultados, el capital cultural”(2015: 49). Sin duda, resulta necesario evidenciar la potencialidad de las prácticas que se desarrollan dentro del aula como motor de cambio para favorecer la retención y la permanencia de los estudiantes.

5.3 El papel de la “mirada sobre los estudiantes” en el diseño de las propuestas pedagógicas

En el abordaje realizado por el equipo UNGS acerca de la enseñanza universitaria durante el primer año, se entrevistaron docentes de las materias de los primeros años de las carreras diferenciándolas en función de criterios como la cantidad de estudiantes que las cursan y la especificidad/ generalidad de las mismas, es decir si son materias compartidas en varias carreras o solo corresponden a una.

Fruto del análisis, se recupera que las visiones que los docentes de la UNGS tienen sobre los estudiantes, sobre todo en los momentos de inicio, son variados. Al igual que lo relevado por la UNSAM respecto de las materias del ingreso, no hay una única mirada sobre el/la estudiante que accede a la universidad. No obstante, es posible identificar dos grandes grupos de profesores: aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a cursar estudios

superiores, y los que consideran que para estar en la universidad hay que poder cumplir con ciertos requisitos que garanticen la “calidad”. Por lo general estos últimos depositan las dificultades en los estudiantes, más allá de que la investigación disponible muestra que el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad (Feldman, 2014; Martínez, 2011). En relación a ello un docente de una materia “intermedia” (por el número de estudiantes inscriptos) expresaba lo siguiente:

“Lo que el alumno no sabe, no sabe, pero lo puede aprender con cierta metodología. El problema que arrastran del secundario es procedimental y actitudinal. El problema es que los chicos no hacen las guías, no se ponen a estudiar, no saben tomar apuntes. En general, los estudiantes no saben organizar su tiempo. Se anotan en todo lo que pueden y luego hay desgranamiento”.

A pesar de que aún en casos en los que se identifica una intención de acompañamiento al estudiante, lo que prevalece es verlo desde el lugar del déficit. Por lo tanto las acciones tienen un fuerte carácter remedial y se culpabiliza a los niveles educativos anteriores y a los estudiantes “por no aprovechar lo que se les ofrece”. Se trata de acciones focalizadas y no centradas e integradas a la enseñanza. Entonces los docentes las ofrecen, suponiendo de antemano - y concluyendo luego - que no sirven. Pero lo que aparece como ausente es la posibilidad de replantear la propuesta de enseñanza universitaria en su integralidad.

Por otro lado, en los casos que asumen la enseñanza como modo de ayudar a concretar el derecho a estudiar a todos, se puede afirmar que factores que podrían presentarse como obstáculos (como la cantidad de estudiantes matriculados) no lo son para ciertos colectivos docentes.

Así, elaborar guías de lectura para cada uno de los textos, diseñar una serie de actividades para el aula, o para hacer de una clase para la otra, la elaboración de glosarios de conceptos, la elaboración de textos “escritos ad hoc”, pensados para estudiantes de la materia, textos que cierran en sí mismos, que no dan por supuesto el conocimiento, que explican dentro del mismo texto los términos técnicos que usan, que estén escritos de una manera relativamente llana sin por eso simplificar, ni eliminar la complejidad y donde se pauta una lectura por semana “porque sabemos que los chicos no pueden leer más que eso, y lo que esa clase debe incluir, el trabajo sobre ese texto en el aula”, que proponen una clase de repaso antes del parcial, incluyendo distribuir un listado de preguntas orientadoras del parcial, son propuestas pedagógico-didácticas que colaboran para que los estudiantes del primer año transiten con éxito algunas asignaturas.

En la entrevista realizada a la docente coordinadora de una materia masiva desde donde se diseñaron propuestas que permiten acompañar el trabajo de todos los estudiantes, mencionaba, entre otras cosas, la necesidad de “trabajar sobre todas las cosas que nosotros fuimos identificando como las principales dificultades al inicio”.

En el análisis realizado, el “nosotros” alude a un equipo que piensa en las dificultades que ofrece una asignatura para los que recién se inician en la vida universitaria, y el planteo de una propuesta que identificando obstáculos se propone colaborar con los procesos de aprendizaje.

Este tipo de planteos con respecto a la enseñanza y a la organización interna de la materia también puede verse en asignaturas no tan “masivas”, en las que por ejemplo, se implementan, al inicio, charlas de asesoramiento para los estudiantes en las que se

hacen aclaraciones que amplían la información disponible sobre correlatividades, se sugieren qué recorridos es conveniente realizar (hay amplitud para cursar ciertas materias pero luego los estudiantes reconocen que les habría sido útil cursar unas antes que otras). También hay aquí un intenso trabajo de sistematización de las clases, donde cada práctica tiene su parte teórica que el equipo ha desarrollado como recurso bibliográfico y con presentaciones en PowerPoint u otros programas. Y donde se ofrecen dispositivos virtuales de uso cotidiano para los estudiantes que a su vez funcionan como soporte para aquellos que hayan estado ausentes ofreciendo una oportunidad de continuidad de la tarea

En estas asignaturas, la evaluación ocupa un lugar relevante en la propuesta de enseñanza. Por ejemplo en la materia “informática”, la evaluación planteada tiene un fuerte carácter procesual y de tutoría para acompañar el desempeño. Además la evaluación sumativa (segunda instancia) es un caso de “evaluación auténtica”, ya que consiste en la realización de un videojuego. También, respecto de la misma asignatura, resulta relevante el posicionamiento en relación al recorte de contenidos que ofrece la materia. Enseñan a programar. No un solo lenguaje sino en varios lenguajes. El docente señala que en algunos ámbitos laborales les enseñan el uso de un lenguaje de programación y entonces quedan atrapados en un saber muy acotado y no pueden salir. Desde la formación en la materia hacen una propuesta más amplia y versátil que contribuya a pensar el objeto de conocimiento de formas no utilitarias.

Resulta evidente que, según la visión que los grupos docentes tengan (en un caso tomando la responsabilidad de la institución al garantizar situaciones de enseñanza, en otro considerando que se enseña y luego se ofrecen apoyos a quienes lo necesiten) se despliegan propuestas de enseñanza diferentes. Cuando se considera que el enfoque de enseñanza tiene que ser universalista, es decir que las mejoras de las propuestas son beneficios para todos, se despliegan estrategias que sistematizan intervenciones y funcionan como dispositivos de sostén y acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. En los casos que consideran que los resultados son exclusiva responsabilidad de los estudiantes, las intervenciones didácticas son más estáticas, fijas y luego se agregan apoyos, son con destinatarios específicos: para aquellos que no logran aprobar.

¿Por qué, en una misma universidad, pueden convivir perspectivas tan disímiles acerca del trabajo con los estudiantes durante el primer año? Para algunos docentes entrevistados, uno de los factores que podrían influir en esta diferencia podría tener que ver con docentes “viejos y nuevos” ligando estas categorías a los diferentes modos de ser docente, y el cómo ven a los estudiantes en relación a una cronología y a los momentos de la universidad. Así, identificaban un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparten algunos docentes ligadas a considerar que “la universidad no debería ser para todos, si no pueden, que se vayan.” Estos docentes entrevistados manifestaban:

“PROFESORA: ...al crecer tanto (la universidad) hay muchos docentes que vienen, dan clase y punto. No hay un compromiso como sí lo había hace años atrás cuando éramos muchos menos. Digamos, yo no soy de los fundadores...pero... (...) yo creo que de nuestra generación, los que entramos en los 2000 había un compromiso, las ideas fundacionales, intentar llevar adelante eso. Y a mí me da la sensación, por lo que recibo de los estudiantes, eh... que hay muchos docentes que no...

- PROFESORA: Yo he tenido en algunas oportunidades que callarme la boca, pero he escuchado cosas de algunos docentes, tremendas, con un nivel de desprecio...

del estilo de “los alumnos nuestros no podrían competir en la Sorbona”. Cuando yo he tenido una alumna que tenía problemas para expresarse, y hoy está en la Comisión Reguladora Nuclear, hija de un obrero textil, misionero, con una vida súper humilde.

- *PROFESORA: Y es que no son lo mismo (que los estudiantes de la UBA), son totalmente distintos, pero este es un público re lindo. Sí, hay chicos que vienen con mucha dificultad porque vienen de colegios de mierda. O chicos con muchas carencias. O de familias donde nunca hubo un libro. Darles herramientas para que puedan dar ese pequeño salto y pararse en el mismo escalón que el resto. ... (Docentes de materias del primer año, UNGS)*

Responsabilizar a los jóvenes o a la escuela secundaria de procedencia respecto de las dificultades en el inicio de la vida universitaria, es una perspectiva que comparten algunos de los docentes entrevistados:

- *“Generalmente, una secundaria que yo creo que debe ser... debe haber sido bastante horrible. Pero bueno...Horrible en el sentido... No en el sentido de conocimientos, sino en el de que... No les enseñan a enfrentar el desafío de aprender y de saber... Y no tienen inquietudes. Son absolutamente pasivos...No tienen, en general, los noto que no tienen demasiados intereses. Como que son muy... muy poco receptores de todo” (Docente de materia de primer año, Departamento de Ciencias Sociales UNQ)*

- *“Yo arranqué dando por sentado que tenían algunos elementos previos, y a la segunda clase me di cuenta de que no distinguían entre sociología y sociedad, y entre ciencias económicas y economía. Ahí hay una dificultad, y además una dificultad para leer los textos que son, la mayoría, textos clásicos.” (Docente de materia de primer año, Departamento de Ciencias Sociales UNQ)*

No obstante, también hay docentes que valoran la participación y la inquietud de los estudiantes...

- *“Los estudiantes, en tanto uno les presente una perspectiva sobre la temática que le genera preguntas, o que les genere alguna inquietud, se enganchan. En general son estudiantes bastante participativos. Este año en particular son muy participativos. Son pibes con mucha inquietud, que leen muchas otras cosas, que tienen sus inquietudes políticas, que... que... que enseguida se engancharon con usar las herramientas del curso para repensar el contexto en el que viven, repensar la cotidianidad, y eso en general, es algo que yo veo. En general, en los cursos, por supuesto, no todos reflexionan de la misma manera, y no a todos nos interesa lo mismo ni de la misma medida, obviamente, ¿no?” (Docente de materia de primer año, Departamento de Ciencias Sociales UNQ)*

5.4 El acompañamiento planteado por las tres universidades

Desde la voz de los profesores universitarios, ha sido posible identificar algunas materias desde las cuales se ensayan propuestas tendientes a acompañar las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes?

En el análisis, surge por su relevancia un aspecto ligado a si el acompañamiento es una instancia que “transversaliza” toda la materia o si es una instancia “especial”, para

aquellos alumnos que tienen alguna dificultad en la comprensión/aprobación de la materia. En general, la mayoría de los docentes entrevistados, afirma que a pesar de que se ofrecen instancias específicas para alumnos que necesiten este apoyo, en general son pocos los estudiantes que concurren. Resulta evidente que las propuestas de enseñanza pensadas para todos los estudiantes son más fructíferas, favorecen mejor los aprendizajes que las propuestas focalizadas a grupos determinados.

Otro aspecto relevante, vinculado con el que antecede, es el grado de sistematización u organización interna de las materias, que implica la claridad y continuidad de la propuesta, el trabajo coordinado, la existencia de reglas explícitas, el tipo de pautas que algún modo inciden en las posibilidades de continuar la cursada para los estudiantes, el tipo de contratación del equipo docente...

“Una clave fue poder lograr - algo que ahora no está sucediendo - que la mayor parte de los docentes sean investigadores-docentes y que sean de la misma área. Esa te diría que es la clave. Y la otra, la coordinación continua yo creo que es fundamental. Comparado con lo que veo en otras materias de primer año, donde los coordinadores, al ser una carga súper pesada, cada año cambian, hay un coordinador distinto. Es un infierno, no hay continuidad para nada, qué se yo, el tema de horarios. Hay un acumulado, eso también es fundamental.”

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

A partir del análisis realizado, ha sido posible formular una primera hipótesis: *las acciones que tienden a acompañar a los estudiantes impactan de modo más claro cuando se trata de propuestas orgánicas de los equipos docentes, y cuando son pensadas para todos los estudiantes.* No sucede lo mismo cuando se trata de acciones de docentes de modo individual, y que por lo tanto, no llegan a institucionalizarse. El grado de organización del equipo docente de la materia incide en que aquello que se ofrezca a los estudiantes sea más o menos “hospitalario”, entendiendo por hospitalario dispositivos de bienvenida, la creación de ámbitos de bienestar, el establecimiento de reglas claras que ayuden a transitar los primeros momentos en la universidad. Cuando existe este tipo de trabajo pedagógico, y en contra de ciertos supuestos, la dimensión en términos de comisiones, docentes y estudiantes no opera como un obstáculo para la enseñanza

Asimismo, hubo una fuerte coincidencia al considerar a la tecnología como una herramienta que posibilita ampliar las fronteras del aula, que es utilizada brindando espacios de consulta e información a través de grupos cerrados en redes sociales, vía mail o la plataforma virtual de las universidades. También, en particular en la UNSAM, algunos reconocieron como un valor haber incorporado a los equipos docentes a estudiantes avanzados, o recientemente graduados, que pudieron acompañar a los estudiantes desde su propia experiencia en el tránsito de la carrera.

Otro aspecto que surgió en muchos de los testimonios fue la relevancia que adquiere el grupo de pares como sostén en el ingreso a la universidad. Carli (2007: 9) identifica a la universidad como “un lugar de experiencia intersubjetiva” ligado con la creación de amistades y vínculos con profesores, que permanecen en el tiempo y se construyen en torno a la figura de estudiante.

Por otro lado, las voces de los docentes también señalan –en coincidencia con las investigaciones ya citadas- que en la carrera académica, los antecedentes docentes no tienen una valoración como sí las presentaciones de investigación en sus diferentes

formatos (ponencia, tesis, publicación, etc.).

Los docentes universitarios, en su carrera son evaluados en diferentes dimensiones. El Sistema Integral de Gestión y Evaluación del Ministerio de Ciencia y Tecnología a través del CVAR, valora en la carrera académica el ítem “producción” a través de tres categorías: científica, tecnológica y artística. A pesar que la titulación se valora una vez (en caso de que el docente sea profesor), no se incentiva la producción ligada a la enseñanza.

Así, un profesor entrevistado reconocía que en sus prácticas de enseñanza universitaria se produce un saber que no es relevado, ni sistematizado. Que queda circunscripto casi a la esfera de la experiencia particular. Y que el tipo de exigencias para avanzar en la carrera académica termina traccionando para que los tiempos de producción se enfoquen al ámbito de la producción académica, dejando desierta la producción en relación a la enseñanza.

Es decir, aun cuando hubiera inquietudes que reflejen el interés por la enseñanza en la universidad, el propio sistema de evaluación se encarga de desestimarlo. La contracara, es que las representaciones que depositan el tránsito (con éxito o sin él) por la universidad como una responsabilidad casi exclusiva del estudiante, con las consabidas justificaciones para aquellos que dejan los estudios, no afecta en ningún sentido el desempeño en el ámbito universitario.

Si estamos planteando como problema central la necesidad de mirar qué sucede con la enseñanza universitaria, en tanto puede ser un dispositivo de inclusión o de obstaculización del tránsito por la universidad, en la medida en que no se intervenga de modo orgánico en las prácticas reales de enseñanza, lo que se plantee quedará en el terreno de las buenas intenciones más que en la concreción del derecho a estudiar.

7. AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a todos los docentes y estudiantes que generosamente brindaron sus percepciones y opiniones durante el desarrollo de la investigación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Arcanio, Z., Falavigna, C. y Soler, P. (2013) “Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades”. En *Cuadernos de Educación*, año 11, número 11, septiembre 2013.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2010) [1964] *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Carli, S. (2007) Universidad pública y transmisión cultural en las narrativas estudiantiles. 5to Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación.

Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria”. Tandil.

- Carli, S. (2014) “Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes”. En *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, año 1, número 1, p. 15-19.
- Charlot, B. (2015). Conferencia “La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes” en Benvegnu (comp.) Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Buenos Aires. EdUNlu.
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cadernos Pedagogia Universitária. Universidad de São Paulo, cap. 4 y 5.
- Ezcurra, A. (2011). “Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos.” En: *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires. UNGS, 23-62.
- Ezcurra, A. (2015). “Desigualdad social en el acceso a la educación superior: tendencias estructurales mundiales y algunos de sus impactos en el ingreso al ciclo” en Benvegnu (comp.) Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Buenos Aires. EdUNlu.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Feeney, S. y Valente, E. (2010) “Los diseños para el ingreso a las universidades del segundo cordón del conurbano bonaerense. La propuesta de la Universidad Nacional de General Sarmiento”. Ponencia del Seminario Internacional Sistemas de Ingreso a la Universidad. Bariloche.
- Goldenhersh, H., Coria, A. y Sainon, M. (2011). “Deserción estudiantil: desafíos de la universidad en un horizonte de inclusión”. En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 3, número 3, julio 2011.
- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío para la enseñanza superior. Estudiantes y mediaciones en la enseñanza. En Martínez, S. (comp.) *Democratización de la Universidad*. Neuquén: Educo.
- Mónaco, J. y Herrera, D. (2015) “¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios?”. En revista *Le Monde Diplomatique*, suplemento La educación en debate, número 30, p. 1-4.
- Ortega, F. (2008) *Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Pierella, M. P. (2014) La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires, Paidós.
- Shulman; L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1-23.
- Tedesco J. C. y Blumenthal H. (comp) (1986). *La Juventud universitaria en América Latina*, CRESALCUNESCO-ILDIS, Caracas,

A Pedagogia da História e das Lutas Sociais Na consolidação das Políticas de Formação de Professores sob a Perspectiva da Educação do Campo no Brasil

Transformación de la Enseñanza

Guilherme Franco Miranda¹

Dr. José Vicente Lima Robaina²

¹UFRGS, Brasil, guilherme.miranda@ufrgs.br

²UFRGS, Brasil

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refazer um resgate histórico dos movimentos sociais do campo na efetivação das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. A luta pela terra foi realizada por conjuntos de ações e relações sociais e econômicas, essas influências denotam formas de organização e conteúdo de reivindicações por um projeto maior de Reforma Agrária, defendido pelos movimentos, por exemplos, Via Campesina e Movimento dos Sem Terra (MST). Nesse contexto – a educação voltada para a população do campo no Brasil –, por muitos anos, desconsiderou a diversidade inerente ao país, deixando à margem do processo de formação todos os que divergiam dos parâmetros culturais das elites e perpetuando um modelo excludente e antidemocrático de educação básica para o campo. Nessa dinâmica social e cultural, é de extrema importância termos a sensibilidade de pensar e nos questionarmos a formação de

professores para o campo, pois captar a escola que está brotando no campo, é observar os conjuntos de ações, gestos e lutas sociais desse ambiente. A metodologia desta pesquisa foi uma pesquisa histórica a partir da Pedagogia do Movimento, analisando a construção de uma formação pedagógica que tenham matrizes e ideologias do campo. Como resultados, todo o percurso dos Movimentos do campo e as concepções de educação foram sendo gestadas e, atualmente, essas concepções podem ser utilizadas como referência básica aos planos operacionais dos Estados e municípios em relação a uma política pública que atenda às necessidades da formação institucionalizadas dos militantes dos Movimentos. Exemplificando, uma das principais reivindicações para uma política pública voltada a Educação do Campo, é a de que o Estado não só assegure o direito à educação, mas também assegure a especificidade nos diferentes contextos

das populações camponesas, reconhecendo principalmente, suas diferenças, seus costumes, suas crenças e as suas tradições próprias, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei 9394/96). A educação do campo não deve ficar silenciada no currículo e os educadores devem se empenhar no desenvolvimento e exploração da cultura rural, o aprendizado das

crianças e a convivência social terão muito mais êxito e as crianças terão mais prazer nas salas de aula, pois, estarão falando sua própria língua e aperfeiçoando seus conhecimentos, mantendo viva a sua história, seu modo de vida, sem abrir mão da qualidade do ensino e para isso, é necessário uma formação de professores que consolide tais práticas.

Palavras-chaves: Educação do Campo, Pedagogias do Movimento, Movimentos Sociais

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento capitalista no Brasil – ainda que reconfiguradas pela divisão internacional do trabalho sob a hegemonia da finança mundializada – assumiu a suposta forma de “globalização” tendo em vista que os processos de superexploração, superexpropriação e heteronomia representam a raiz e o fruto desta condição. Além disso, as questões econômicas impactam diretamente no campo, pois os processos de acumulação do capital, impulsionadas pelo momento imperialista, intensificam as contradições do mundo do trabalho, amplia as desigualdades sociais no meio rural, gerando uma massa de trabalhadores à beira da miséria. A partir deste contexto, as lutas antissistêmicas, em particular na América Latina, aumentam constantemente mirando as utopias e projetos de uma (nova) sociedade.

Rosa Luxemburgo já disse, no início do século XX, que “a coisa mais revolucionária que podemos fazer é sempre proclamar bem alto o que está acontecendo”. Reflexões sobre o processo de formação de professores é de extrema relevância – caracterizando a educação do campo em um percurso histórico marcado pelas lutas e por justiça social –, pois nos questionamos sobre o papel da universidade nesse movimento. O sistema educacional brasileiro (ainda) apresenta fragilidades no que diz respeito a diversidade que constitui o país. Anualmente, novas pesquisas surgem na tentativa de estudar e mapear os rumos da educação com vistas a contribuir para a diminuição das desigualdades concernentes a este sistema de ensino.

Leite (1999) faz uma análise sociohistórica da educação rural e aponta as transformações socioeconômicas como fator preponderante para a gradual difusão do processo educativo entre as classes emergentes, desconcentrando esta educação do domínio das camadas mais elevadas. Ou seja, a formação dos professores têm uma trajetória construída a partir de interesses do contexto sociopolítico das exigências colocadas pela realidade social, das finalidades da educação, do lugar que a educação ocupa nas políticas governamentais, e das lutas travadas pela categoria e sociedade civil (BARAÚNA, 2009).

2. PEDAGOGIAS DA HISTÓRIA E LUTAS SOCIAIS: UM NOVO OLHAR SOB A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Não pertencendo à classe dos proprietários dos meios de produção, a nova pequena-burguesia se situa na estrutura social sob o efeito da divisão trabalho intelectual/trabalho manual, “do lado” do trabalho intelectual, a nova pequena-burguesia não se “confunde” com a classe operária. [...] Também fracionado, o trabalho intelectual distribui a nova pequena-burguesia em ocupações que a aproximam mais ou menos da classe operária, mais ou menos da burguesia. Dominada pela ideologia da “mobilidade social”, a nova pequena-burguesia vive do anseio de ascender dentro das hierarquias ocupacionais (WARDE, 1983, p.54).

A organização do capitalismo é definida conforme Warde (1983) a partir que o ser humano ocupa no processo de produção, portanto, na esfera econômica. Dependendo de sua colocação, podemos definir a classe social à qual a pessoa pertence. Os movimentos sociais caracterizam-se como espaço coletivo, em que se organizam para reivindicar e efetivar seus interesses. Bezerra Neto (1999) analisa que enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores o aprendizado prático de como unir, organizar, negociar e lutar e partem em direção à formação da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, apreensão crítica do seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais. Alinhando os dois conceitos citados, a atomização do capital – fundamentado em um desenvolvimento concentrador e excludente – justifica o surgimento da emergência a emergência de diferentes movimentos sociais.

Os movimentos sociais difundiram-se, principalmente, entre as décadas de 1970 e 80 na América Latina, com os surgimentos dos governos ditatoriais militares, advindo de uma “modernização conservadora”. Carvalho (2003) salienta o surgimento de diversos movimentos sociais urbanos, reivindicando ampliação dos serviços sociais e a mudança da gestão pública, denunciando as contradições da sociedade capitalista em seus diversos níveis de relações, apontando para a incompatibilidade das formas de organização do poder político (autoritário e tecnocrático) em uma sociedade mais complexa e em intenso processo de transformação social.

O movimento brasileiro que se destaca pela busca da educação no campo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que faz parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu indivíduo, onde propõem “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p.172). A luta feita pela MST busca constantemente, a educação do campo, se torna destaque sendo que ela é um espaço de possibilidades e transformações sociais e a construção de vida do campo. Para os educadores ligados ao MST, a educação que se dá no campo deve fazer sentido na vida do educando e no seu cotidiano. O professor e o educando, devem compreender

1 O MST tem sua consolidação em 1984, e promove a luta social contra o latifúndio pela efetivação da política agrária e entre outras demandas. Sendo de uma forma autônoma, mas sem deixar de cobrar do estado os direitos sociais (COSTA e TIBOLA, 2013).

o ambiente no qual estes vivem, suas vidas, seu trabalho, sua cultura e as relações sociais engendradas nesse meio.

Segundo Costa (2002) os movimentos sociais tomam para si os desafios de construir uma escola pública democrática e de qualidade. Esses atores estão preocupados com a educação e começaram dar início à reflexão de uma Escola Básica do Campo como resposta ao modelo de escola única pretendida para a população do campo. Isso justifica-se a expressão campo e tem por objetivo incluir no processo uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que atualmente tentam garantir a sobrevivência deste trabalhador (CALDART, 2012).

Olhar para a formação humana, “é enxergar o MST como sujeito pedagógico, uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2012). Os últimos anos, o MST tem se dedicado ao resgate histórico, ao resgate da memória, da mística da luta do povo, de uma simbologia na qual os identifique. Ou seja, perceber o MST como sujeito pedagógico, significa trazer duas dimensões importantes para reflexão da pedagogia. Segundo Arroyo (1999) “é preciso analisar que, no interior da organização do MST (...) sua história, é possível observar as ações em torno da educação que o movimento social se propõe a fazer”.

A educação no MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente com a luta pela Reforma Agrária.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA PEDAGÓGICA DAS LUTAS SOCIAIS

Se os movimentos sociais do campo – em particular o MST – surge com sujeitos pedagógicos, na qual refletem sobre a educação básica, há necessidade de pensar na formação de professores do campo. A educação do campo se apresenta como demanda, por conta da concentração de pessoas residentes na zona rural e em decorrência das mobilizações realizadas pelos movimentos sociais em favor de uma educação voltada para o atendimento das especificidades do campo, bem como para o desenvolvimento sustentável de sua população (BARAÚNA, 2009). O objetivo é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento e, principalmente, ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra.

Segundo Arroyo (2011), o professor do campo deve se autorreconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares e didáticas de diretrizes e políticas curriculares compensatórias e moralizadoras. Nesse sentido, a formação de professores deve: 1) ser desenvolvida na área rural, que valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo; 2) integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando); 3) formar a identidade da população do campo como sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo.

O professor da educação básica do campo traz em sua realidade de formação escolar uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que, excluídos como sujeitos de saberes, não representaram e não representam a dinâmica da constituição dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo em vista que “nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória” (FURTADO, 2006, p. 49), incorporando as identidades do MST, Via Campesina, da identidade do campo, da vida, da história, memória, saberes e lutas do sujeito do campo como práxis pedagógica, pois o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade profissional, pois são regidos a uma conformação de identidade que o homogeneiza.

No Brasil, houveram avanços importantes na consolidação das políticas de Educação do Campo, o Parecer Conselho de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CEB/ CNE, nº 01/2006, de 1/2/2006 – o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância² em Escolas do Campo; o Decreto, nº 6.040/2007, de 7/2/2007 – que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais entre outros dispositivos ou documentos, embora os altos índices de analfabetismos (29,8%) e de distorção idade-série (66,7%) na área rural, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2006).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz Gilmar Santos “não vou sair do campo, pra poder ir pra escola, Educação do campo é direito, e não esmola.” a educação do campo é um novo paradigma que surge em contraposição à educação rural. Há uma diferença que (de)marca os dois paradigmas: o primeiro busca o reconhecimento do campo como espaço de vida que contempla um projeto de desenvolvimento sustentável “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), em seu art. 1º Art. “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1998). Ou seja, é extrema importância a articulação dos movimentos sociais do campo na educação básica e formação de professores que contextualize os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade, do local, do campo.

2 A pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*, Brasília, Articulação Coleção Por uma Educação Básica no Campo;

BARAÚNA, R. S. (2009). *Formação de Professores e Educação do Campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano*. In: CUNHA, MC., org. **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA;

BEZERRA NETO. L. (1999). **Sem Terra Aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores**. Campinas: Autores Associados;
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996;

CALDART, R. S. (2012); **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular;

CARVALHO, M. S. (2003). **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: A Universidade Necessária**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação Programa de Pós- Graduação em Educação. Bahia;

COSTA, S. A. (2002) **Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos;

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. (2004). *Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório*. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes;

FURTADO, E. D. P. (2006). **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE;

LEITE, S. C. (1999). **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez;

SAVIANI, D. (2008). **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados;

WARDE, M. J (1988). *Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão*. 3ª ed, São Paulo: Moraes.

Abandono estudiantil al inicio de carreras de grado en un Centro Regional de la Universidad de la República

Transformación de la Enseñanza

Shirley Teresita Ghizzoni¹

Eduardo Rodríguez Zidán²

¹ Udelar, Uruguay, teresitaghizzoni@gmail.com

² ORT Uruguay

RESUMEN

El presente estudio aborda el problema del abandono estudiantil temprano en un Centro Regional de la Universidad de la República.

La investigación se realizó desde un abordaje de triangulación metodológica que integró métodos cuantitativos y cualitativos. Se llevó a cabo una exploración previa con revisión documental y entrevista para delimitar el universo de estudiantes que abandonaron y la unidad de análisis. Se realizó una encuesta telefónica a estudiantes donde se obtuvo una muestra no probabilística 123 casos y se efectuaron entrevistas en profundidad a catorce informantes calificados para conocer las percepciones y valoraciones sobre el abandono, las políticas de retención y la implementación de los programas centrales de apoyo al ingreso a la Universidad.

De los hallazgos surge que existe un abandono similar a estudios realizados en Montevideo, pero que este se presenta con mayor incidencia, en las nuevas carreras y modalidades de estudio relevadas. Los

universitarios que abandonan son los más jóvenes seguidos por estudiantes extra edad. Son en su mayoría solteros y el nivel económico es medio alto. Respecto a este último punto, de las entrevistas surge que si bien existe un seguimiento y acompañamiento puntual de estudiantes con dificultades, este se limita a voluntades particulares de docentes en las diferentes carreras, surgiendo como motivo principal la insuficiente estructura académica y la baja carga horaria docente. Por último, de los datos analizados se concluye que los programas centrales de apoyo al aprendizaje son escasos y dificultosos aunque existen propuestas desde los niveles de gestión de las políticas de descentralización de valorar y trabajar específicamente las dificultades de aprendizaje

Palabras clave _Abandono temprano1Universidad 2, Descentralización3

1. INTRODUCCIÓN

En Uruguay al igual que en el resto del mundo, los acelerados cambios producidos en la sociedad en este siglo XXI, la globalización, los avances tecnológicos y la necesidad de generar más y mejor conocimiento, ha establecido un reto para la Educación de proveer mayor acceso y acreditación en los distintos niveles educativos.

En la Universidad de la República, (a partir de ahora Udelar) la masificación que se viene produciendo desde hace aproximadamente dos décadas, si bien es un logro de igualdad de oportunidad y de incrementar el conocimiento, ha tenido como respuesta el rezago y abandono estudiantil. El ingreso gratuito e irrestricto en la Udelar, salvo excepciones en algunas carreras, determina que ésta tenga el 85 % de la matrícula de la Educación superior del país. Boado (2003) afirma que en los últimos años, el porcentaje promedio de titulación a nivel global de la Udelar ha girado en torno de un 30%. El restante 70% está comprendido por la otra cara del desempeño estudiantil: el rezago y la deserción. Este problema si bien se manifiesta desde el ingreso a las carreras hasta la graduación, es desde la inscripción a la Universidad y durante el transcurso del primer año, que se presenta en porcentajes preocupantes. En este sentido la Udelar ha generado políticas de acceso e inclusión estudiantil como la desconcentración y actualmente la descentralización y regionalización. La flexibilidad curricular, los tránsitos horizontales y otros programas de estímulo de retención de estudiantes son propuestas que se han introducido para atender esta problemática, pero los resultados de su impacto aún no son conocidos. A nivel de las sedes del interior los estudios sobre trayectorias estudiantiles son puntuales y a iniciativa docente local en las nuevas modalidades de estudio en el primer año.

En mi experiencia y trayectoria docente en el Centro Universitario litoral Norte de la Udelar hemos percibido que la problemática del rezago y abandono también es una realidad. El no contar con estudios que lo demuestren y que expliquen cómo se comporta este fenómeno en las diferentes facultades y carreras en esta región, es lo que nos ha motivado a desarrollar esta investigación

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El abandono estudiantil es en cierta medida un indicador de la efectividad de las políticas que se implementan, y debe existir preocupación desde la Gestión Universitaria y las autoridades gubernamentales en el desarrollo de una Educación para todos, inclusiva y democratizadora. Boado, (2003) menciona que el tema de la deserción universitaria es una manera de selección que se produce en la Educación Superior, y es una medida del rendimiento académico de los estudiantes y del sistema de educación de un país. La Udelar, como Institución Educativa superior pública, gratuita y de acceso libre, basa su premisa educativa en un derecho que abre la posibilidad a los jóvenes para su formación profesional y su inclusión cultural. En ese sentido el estudio del abandono estudiantil se justifica plenamente ya que es *“un problema que preocupa no solo a los agentes que intervienen directamente en el ámbito educativo, sino que está presente en la sociedad en general, por las implicaciones y costes de carácter personal, familiar y colectivo que puede representar.”* (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2012.)

Las diferentes definiciones referidas al abandono, expresan una interrupción del trayecto educativo que puede ser voluntaria o no, en la cual el estudiante que se inscribió no registra actividad en el tiempo. En la Udelar se indica como estudiante inactivo, aquel que no presenta actividad en el lapso de dos años. .Nosotros adherimos a Castaño (2004) quien refiere que la deserción *“es la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo.”* *“Es posible considerar como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de edu-*

cación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos.” (Castaño, 2004, p.4) El impacto del ingreso, el factor académico y factores previos que hacen a la transición de la educación media a la Educación Superior Universitaria, son mencionados en diversos trabajos de investigación como factores que pueden determinar este problema.

La pertinencia de investigar el problema del abandono de estudios en la Educación Superior en esta región, se basa en la tendencia creciente de ingreso de estudiantes de los últimos años. Entre los años 2010 y 2011 el ingreso anual promediaba los 600 estudiantes, en tanto en el 2012 esa cifra creció a los 800, en el año 2013 se alcanzó la cifra de 1100 estudiantes que ingresaron al CUS, pasando a tener esta sede unos 5.000 estudiantes. . Podemos decir que el aumento de la matrícula estudiantil en el CUS de la Udelar, es una respuesta a los objetivos establecidos en el plan estratégico. Pero surge, entre otras, la interrogante si el trayecto de la población estudiantil en esta región presenta características similares a la población estudiantil de Montevideo ¿Se comporta en forma diferente a los datos que observamos en la investigaciones realizadas en el contexto nacional? cómo se comporta en territorio, teniendo en cuenta que las políticas descentralizadoras tienden a cumplir con el principio de equidad y de inclusión de aquellas poblaciones que no pueden acceder a la Educación Superior por temas geográficos o económicos. La pregunta principal es *¿Cuál es la situación de abandono estudiantil entre el primer y segundo año de estudio en las carreras de grado que se desarrollan en el Centro Universitario de Salto?*

3. OBJETIVO GENERAL

Comprender y explicar el abandono de los estudiantes en los tres primeros semestres de ingreso a las carreras de grado en el Centro Universitario Salto del Centro Universitario Regional Litoral Norte de la Udelar

4. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo explicativo ya que este tipo de enfoque permite “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.”(Hernández, 2010, p.85). Por las características multidimensionales del abandono, asumimos utilizar un enfoque mixto, cuanti- cualitativo, ya que interesaba no solo realizar un estudio estadístico de variables cuantificables, si no poder ver la percepción que se tiene en la Udelar en esta región, de las motivaciones, factores que inciden y medidas tendiente a abordar este problema. El estudio priorizó un enfoque de triangulación metodológica, que integró métodos cuantitativos y cualitativos por considerar que ambos paradigmas de investigación son complementarios.

5. RESULTADOS

El abandono temprano en esta región tuvo una expresión cuantitativa con cifras próximas al 31% en los estudiantes encuestados de la cohorte 2013, hallazgo similar a las investigaciones a nivel nacional que muestran entre 30% (Boado, 2013) y 38% (Fiori 2014). Si observamos el abandono por macro áreas y cursos, éste se produjo mayoritariamente en las nuevas modalidades de estudio, los CIO con más de 35% y la nueva carrera de Licenciatura en Diseño Integrado que supera el 50%. Desde las políticas de inclusión geográfica y social instrumentadas por la Udelar, el problema tiene gran relevancia por ser trayectos educativos pro-

puestos para disminuir las brechas de inequidad social y favorecer la inclusión en la formación Universitaria. (PLEDUR, 2005). Cifras similares de abandono se presentan en el CIO del CURE Rocha, lo que ameritaría realizar una investigación exhaustiva de estos trayectos para conocer qué elementos están incidiendo en el abandono temprano de los estudiante

5.1. Abandono por macro área y carreras

Macro área	Facultad	Inscriptos por Facultad de acuerdo a cuadro elaborado por departamento de educación	Inscriptos por Facultad reales según SGB (revisión documental)	Total de estudiantes que abandonaron por Facultad	
Ciencias de la salud	Enfermería	64	63	15	23,80%
	Odontología	28	28	10	35,71%
Ciencias sociales y artística	Ciencias sociales	92	101	29	28,71%
	Derecho	126	121	26	21,48%
Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat	Agronomía	104	104	14	13,46%
	Veterinaria	82	83	17	20,48%
	Arquitectura	60	57	29	50,87%
Ciclos Iniciales Optativos	Cio área social	390	383	148	38,64%
	Cio científico tecnológico	31	43	15	34,88%
TOTAL			983	303	30,82%

Cuadro No1: Estudiantes inscriptos y abandono estudiantil por Facultades en ingreso 2013
 Elaboración Propia. Fuente: Revisión documental en Departamento de Educación.
 Escolaridades de estudiantes en Soporte de datos electrónico del Sistema General de Bedellía
 y soporte papel en caso de Facultad de Agronomía

Desde los relatos docentes de las autoridades, surgen dos posicionamientos bien claros respecto a los motivos que podrían estar incidiendo en el abandono de estos trayectos y carreras. Por un lado aluden al aumento de la indefinición del estudiante por una carrera lo que centraría el problema en motivos individuales y estructurales

“yo creo que esos planes de trayectoria sugerida, también hacen en cierta forma perder el sentido profesional, digamos si tu tenés estudiantes de otras profesiones y puedes tomar en otra carrera, tenés otro contacto, porque la idea es que el estudiante vaya viendo su trayectoria y optando, también contribuye a esa falta de noción que tiene el estudiante sobre todo a la entrada, donde se desdibuja bastante el perfil de la carrera” (EC7:301-305) creo que es más bien que los cambios culturales necesitan más tiempo de internalización, vos vas y decís abogacía y es abogacía, y vos vas y decís ciencias hídricas y de repente ni lo escuchas, porque no puedes registrarlo hasta que estás acá adentro” (EU1: 367-369).

Por otro lado se refieren a las competencias para el cursado, dándole énfasis a la composición previa de conocimientos que traen los estudiantes y su compromiso con el estudio:

“en nuestra carrera son carreras que implican un grado de lectura importante por ser una carrera de las áreas humanísticas y el estudiante no viene preparado para eso porque no leen, tienen deficiencia en escritura, de todo tipo en redacción, mi materia yo lo veo año a año y se ha ido agudizando”(EC7:224-226). “Esa es la razón que encontramos más fuerte, o más veces repetida, la dificultad en su formación previa, que impiden que sigan estudiando, que sean exitosos en esta elección no.” (EC8: 125-128) “mayor el fracaso en matemática es mayor la frustración de los estudiantes

en matemática, mayor el desincentivo y en consecuencia es más alto el riesgo de abandonar el primer año "(EA1: 118-120)

"que lo hablamos con ellos y ellos dicen que lo que más les cuesta es asumir que tienen que ellos buscar, ellos tienen que poner la iniciativa de donde ir a leer y además de leer el que no se lo dirija hacia donde específicamente está la respuesta de lo que tienen que saber lo dificulta "(EC1.1 : 216-219)

Estas visiones docentes se contraponen en cierta medida con los hallazgos de la encuesta, ya que en sus percepciones valorativas más de la mitad de la población que abandonó afirma que el aporte de conocimientos recibido en la educación media fue suficiente para comenzar la carrera. No obstante uno de cada dos estudiantes valora en forma indiferente o negativa su formación previa para cursar. Para Santiviago (2011) la afiliación intelectual requiere un dominio de conceptos, discursos, categorizaciones y prácticas que son parte del trabajo intelectual en la educación universitaria.

5.2. Motivo de abandono

La situación ocupacional, es el factor individual con mayor peso al momento de determinar el abandono de los estudios universitarios. Dentro de la investigación se lo ha referido como determinante individual que afecta la integración social como refiere Díaz Peralta (2008). Si bien es el factor que se manifiesta en mayor proporción, surgen motivos importantes desde la Institución; la estructura y organización de los cursos y los horarios todo el día son elementos que inciden y que se corroboran en los relatos docentes. Díaz Peralta (2008) refiere que la integración académica puede ser afectada por las características pre universitarias y las características institucionales.

La organización curricular en la mayoría de las carreras es compleja y rígida, contraponiéndose a las orientaciones del PLEDUR de la Udelar que incorpora la flexibilización curricular como elemento de inclusión y retención del estudiante:

"hay sistema de preiaturas, en muchas las asignaturas hay un sistema de preiaturas, en general por ejemplo, son de curso a curso, si apruebas el curso de algebra uno apruebas el curso de algebra dos... Si no apruebas ese curso, algebra dos no lo puedes hacer. " (EC8: 36-40). "Las asignaturas integradas, lo que tienen es que la práctica es obligatoria, necesaria para poder cursar la siguiente integrada inclusive luego para el pasaje de ciclo y para continuar a otro año."(EC1.1:13-15) "tiene una concentración de asignaturas muy importante y que muchas veces esa concentración y el corto tiempo que tiene cada asignatura, muchas veces no permite que el docente pueda trabajar esa" (EC1.1:184-186).) "hay asignaturas que aún siguen viajando docentes de Montevideo que tienen una gran concentración horaria en un solo día a veces son clases de 4 o 5 horas, entonces venir a clase para el estudiante que trabaja se le complica".(EC6:280-282)

De los relatos docentes se desprende una percepción de la situación laboral del estudiante y la dificultad que presenta para seguir su trayectoria académica, pero luego en las medidas de retención que proponen, no se expresa la utilización de recursos disponibles en la Udelar como la semipresencialidad a través del Espacio Virtual de Aprendizaje u otras medidas que flexibilicen el cursado y contribuyan a la retención del estudiante. 138

Díaz Peralta (2008) en su modelo de grado de motivación, señala que el nivel de motivación cambia en el transcurso de los años de estudio, y lo relaciona a la integración académica y la integración social. La integración académica se ve afectada por características institucionales e individuales que en este caso están afectando la permanencia del estudiante en el CUS. Por otro lado, la integración social puede ser un factor que también esté incidiendo. Si observamos los datos de la encuesta, el estudiante no contó con el apoyo de tutores pares y escasamente con tutores docentes. En relación a la interacción docente como favorecedora de la integración a la Institución un 42% de las valoraciones fueron neutras. Esto podría estar ex-

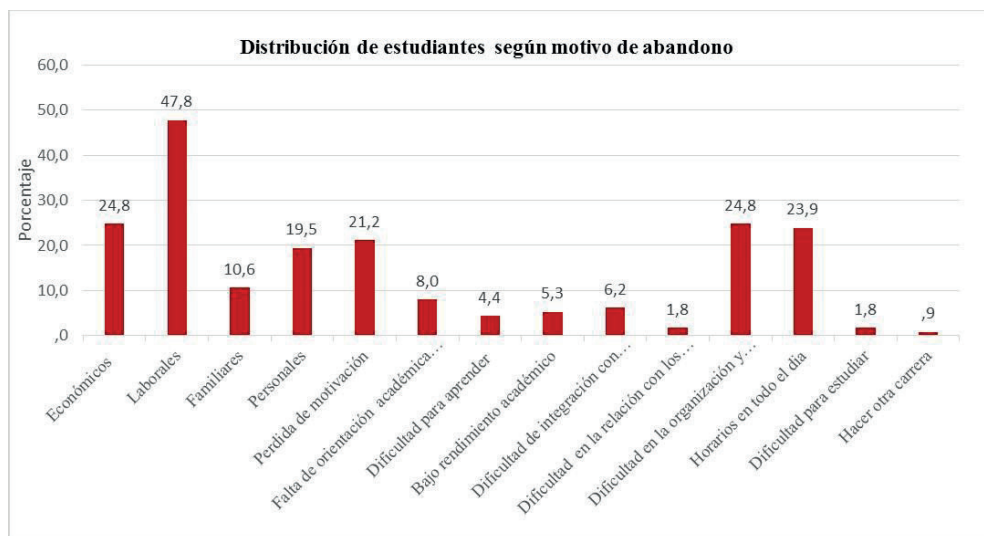
presando que no existió una interacción docente estudiante efectiva o que, si existió, el estudiante no lo pudo percibir como elemento integrador a la carrera.

Los docentes son las figuras preponderantes en la función integradora al contexto universitario, tienen dentro del sistema Udelar una función “filiadora” de lo educativo con lo social; permiten un lazo que habilita el vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social. Son referentes fundamentales ya que son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el “saber” de acuerdo a lo que expresa Gutiérrez (2012).

Como elemento que profundiza en la explicación del factor Institucional como motivo de abandono de esta población, se desprende de la encuesta que el 52% de los estudiantes persisten en el estudio. Prácticamente la mitad de ellos pertenecen al grupo de 17 a 20 años que fue el que se presentó con mayor porcentaje de abandono, seguido por el grupo de 21 a 25 años. Como dato relevante, se observa que el estudiante de edad ajustada al ideal teórico sobre la edad de una población universitaria (18 a 24 años según UNESCO), que se presentan como los que más abandonaron pero que persistieron, se encuentran estudiando en el nivel en Terciario no Universitario y en Instituciones Privadas en un 60%

Si bien Gutiérrez (2012) plantea que luego de los primeros meses de comenzar el estudio, “los estudiantes universitarios trasiegan por la UR. Van, vienen, vuelven. 139

Cambian de Facultad, pero pueden quedarse” (p. 122), en la población estudiada del CUS, esto no se manifestó como una constante.



Fuente: elaboración propia. Distribución de estudiante según el motivo de abandono. (n:123)

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se concluye que existe un problema estructural, de contraposición de elementos, por un lado políticas de flexibilización para favorecer la inclusión y retención de estudiantes frente a estructuras rígidas que no tienen en cuenta las características socioeconómicas de la población estudiantil. Se percibe el problema del abandono con cifras que se aproximan al resultado de este estudio, pero las acciones frente al problema quedan sujetas a la demanda y al voluntarismo de los docentes. Existe un problema de acuerdo a Tinto(1973) de exclusión académica que aún no ha sido abordado con políticas de seguimiento de trayectorias estudiantiles al ingreso a la Educación Superior

AGRADECIMIENTOS

A todos los que con sus aportes contribuyeron a esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Boado, M., & Custodio L. (2011) *La deserción estudiantil Universitaria en la Udelar y en el Uruguay, 1997 y 2006*. Recuperado de:

www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/22672/siteId/3

Boado, M. (2005). Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Montevideo. (pp 10-24) UNESCO

Custodio, S. L. (2006) Caracterización de los desertores de Udelar: desde la inversión y el consumo hacía la exclusión académica y la deserción voluntaria. http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320770009_3362.pdf

Diconca, B., Dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Recuperado de <http://www.libreroonline.com/uruguay/libros/17929/dos-santos-soledad-egana-ana/desvinculacion-estudiantil-al-inicio-de-una-carrera-universitaria.html>

Fernández, T. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo. Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de temas de Interés General

Universidad con el barrio: experiencia de un aula integral con un espacio barrial como escenario de formación.

EJE TEMÁTICO: Transformación de la Enseñanza

Valeria Cavalli¹

Milton Sörensen¹

Dulcinea Cardozo¹

María Eugenia Viñar¹

Natania Tommasino¹

Universidad de la República, Uruguay

vcavalli@psico.edu.uy

RESUMEN

Desde 2016 se lleva a cabo el proyecto “Aulas Integrales: Bibliobarrio como escenario de formación”, aprobado por el programa “Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de enseñanza de la Udelar” de la Comisión Sectorial de Enseñanza. En dicho proyecto se busca potenciar al Espacio Cultural Bibliobarrio como escenario de aprendizaje y particularmente a los cine-foro como espacios pedagógicos, además de ser herramientas de intervención comunitaria. Bibliobarrio es un emprendimiento socioproductivo gestionado por un equipo universitario interdisciplinario, vecinos/as del barrio Reducto y un grupo de trabajadores/as que han padecido lo psiquiátrico en algún momento de sus vidas y por ese motivo no han podido insertarse en el mundo laboral, convirtiéndose entonces Bibliobarrio en la fuente laboral de estos/as trabajadores/as. Es un emprendimiento autogestionado que desarrolla una biblioteca, un espacio cultural y una editorial artesanal que tiene entre sus

objetivos la lucha por la desmanicomialización (experiencias sustitutivas al manicomio). Por este motivo los principales ejes temáticos del proyecto estuvieron vinculados a la difusión, sensibilización y discusión social de la desmanicomialización y la autogestión, sostenidos en una concepción política que plantea alternativas al manicomio.

En el marco de este proyecto, y buscando potenciar un Itinerario de Formación Integral, se realiza en 2017 una práctica anual de estudiantes de Psicología y en 2016 se llevó a cabo un curso de formación permanente (ciclo de difusión aprobado por la Comisión Sectorial de Educación Permanente-CSEP). Se trabajó en el espacio cultural alternando encuentros de Cine-foro abiertos y laboratorios psicodramáticos, en los cuales participaron sólo personas vinculadas al curso (no solo universitarios/as dada la modalidad del llamado). Sumado a lo anterior se proyecta realizar una sistematización del proyecto. En este sentido, consideramos esta

experiencia como una práctica integral que articula la enseñanza, la extensión en un espacio cultural barrial y la producción de conocimiento.

En el contexto de dicho proyecto y con la intención de extraer elementos de la experiencia que contribuyan como insumo a otras experiencias, este equipo de trabajo se propone hacer foco en tres aspectos, los cuales estuvieron presentes durante la experiencia:

1. Oportunidades y desafíos de la incorporación de colectivos sociales a las prácticas educativas universitarias.

2. Otros dispositivos pedagógicos, como ser los cine-foros y los laboratorios psicodramáticos, y su conjunción con dispositivos pedagógicos tradicionales.

3. Impulsos y obstáculos institucionales a la conformación y desarrollo de prácticas educativas no tradicionales.

Se reflexiona sobre estos nudos problemáticos en base al acumulado teórico del equipo y a los elementos relevados de la experiencia.

Palabras clave: Integralidad, Desmanicomialización, Autogestión.

1. INTRODUCCIÓN

Desde 2016 se lleva a cabo el proyecto “Aulas Integrales: Bibliobarrio como escenario de formación”, aprobado por el programa “Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de enseñanza de la Udelar” de la Comisión Sectorial de Enseñanza. En dicho proyecto, que se encuentra en ejecución también durante este año, se busca potenciar al Espacio Cultural Bibliobarrio (ECB) como escenario de aprendizaje y particularmente a los cine-foro como espacios pedagógicos, además de ser herramientas de intervención comunitaria que el ECB viene poniendo en práctica. Bibliobarrio es un emprendimiento socioproductivo gestionado por un equipo universitario interdisciplinario, vecinos/as del barrio Reducto (en Montevideo) y un grupo de trabajadores/as que han padecido lo psiquiátrico en algún momento de sus vidas y por ese motivo no han podido insertarse en el mundo laboral, convirtiéndose entonces Bibliobarrio en la fuente laboral de estos/as trabajadores/as. Es un emprendimiento autogestionado que desarrolla una biblioteca, un espacio cultural y una editorial artesanal que tiene entre sus objetivos la lucha por la desmanicomialización (experiencias sustitutivas al manicomio). Por esta característica es que los principales ejes temáticos del proyecto estuvieron vinculados a la difusión, sensibilización y discusión social de la desmanicomialización y la autogestión, conceptos estrechamente vinculados en una concepción política alternativa a espacios de encierro como lo es el manicomio.

En el marco de este proyecto, se realiza en 2017 una práctica anual de estudiantes de Psicología y en 2016 se llevó a cabo un curso de formación permanente (ciclo de difusión aprobado por la Comisión Sectorial de Educación Permanente-CSEP) en el que se trabajó en el espacio cultural alternando encuentros de Cine-foro abiertos y laboratorios psicodramáticos donde participaban sólo las personas inscriptas al curso (que no sólo eran universitarios/as dadas las características de ese formato de la UCEP). Sumado a lo anterior se contempla realizar la sistematización final de las diferentes experiencias. Es entonces que consideramos esta experiencia como una práctica integral que articula la enseñanza, la extensión en un espacio cultural barrial y la investigación.

En el presente trabajo planteamos algunas reflexiones, a modo de resultados preliminares a un poco más de la mitad de la ejecución del proyecto.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El aula integral: una propuesta

Acercarse tempranamente a espacios de trabajo por fuera de la Facultad, con otros actores universitarios y no universitarios. Se podría pensar que este compromiso e interés por estos tránsitos aporta al sostén en el difícil proceso de afiliación institucional e intelectual (Casco, s/f) que los/as estudiantes transitan para comprender las lógicas y los requerimientos y sentirse pertenecientes a la universidad.

Viñar y Cavalli, 2015

Esta propuesta cobra sentido a partir de la dificultad que la Facultad de Psicología (FP) ha tenido en el proceso de implementación de su nuevo Plan de Estudios (PELP 2013) para conformar itinerarios de formación integral (IFI). Se propuso en este caso un IFI acerca de la desmanicomialización, autogestión y procesos colectivos a través del trabajo en diferentes espacios y momentos de la Licenciatura, componiéndose una estrategia para la implementación de espacios de formación integral sucesivos. El escenario educativo, el "aula integral", se desarrolla en el Espacio Cultural Bibliobarrio donde confluyen docentes, estudiantes, trabajadores/as de Bibliobarrio, vecinos/as de los barrios Reducto y Aguada, y otras personas e integrantes de colectivos que asisten a actividades del espacio.

Las propuestas pedagógicas se articulan con el PELP de diferente forma, tanto dentro del Módulo de Prácticas y Proyectos, así como también mediante formatos menos estructurados como Cursos de Formación Permanente que se acreditan a estudiantes avanzado/as como cursos optativos. Estaba previsto también articular en otro tipo de unidad curricular pero no fue posible. Se ha propuesto que las mismas sean abiertas a estudiantes de otras disciplinas, favoreciendo la construcción de trayectorias educativas desde los supuestos epistemológicos y metodológicos de la Integralidad y desde el abordaje de conocimientos sobre las temáticas propuestas.

Por otra parte, la propuesta surge con la intencionalidad de generar espacios docentes transversales que potencien los procesos realizados en los estudios de posgrados, que mayoritariamente son en soledad, como también el trabajo que se viene realizando junto a organizaciones sociales como egresados y docentes de la Universidad. También como desafío de generar grupos de trabajo que permitan producir conexiones distintas a las estructuras académicas que tiene actualmente la FP, 5 Institutos y Secretarías.

En ese sentido, los distintos espacios de formación de grado propuestos, se articulan con los procesos de investigación de algunas integrantes del equipo docente en temáticas vinculadas a la autogestión, desmanicomialización y formación integral. Por lo que los referentes teóricos y los procesos de producción de conocimiento de cada proceso fueron aportes directos para la construcción de los espacios de aula teóricos y fueron acompañando y complementándose en cada propuesta.

¿Por qué el Espacio Cultural Bibliobarrio como escenario educativo?

El ECB desde el 2010 se ha configurado como espacio de formación para estudiantes de grado de distintas disciplinas, año a año se fueron incorporando prácticas de estudiantes de Psicología, Bibliotecología, Economía, Comunicación y Terapia Ocupacional. Los cine-foro han sido para ECB una herramienta de intervención comunitaria, generando espacios de encuentro y de debate críticos, donde el lenguaje cinematográfico ha permitido sensibilizar, informar y reflexionar sobre

diversas temáticas sociales. Este proyecto de enseñanza parte de la idea de que los espacios comunitarios sean generadores de propuestas universitarias. Generando un movimiento en donde ya no solo la propia experiencia de Bibliobarrio lo sea, sino las propias acciones que el colectivo lleva adelante como espacio cultural.

Es un desafío ubicar al colectivo desde otro lugar, como organizadores, gestores y participantes del dispositivo de enseñanza desde sus propias acciones. La presente propuesta intenta dar una vuelta más a esta articulación Universidad-sociedad, donde el actor social es agente propositor, generador y articulador de la formación de universitarios.

Acerca de la desmanicomialización, autogestión y los procesos colectivos

Al reflexionar acerca de las problemáticas de la educación universitaria, se presenta muchas veces el problema de una formación desconectada de las problemáticas sociales y de otras disciplinas y saberes.

Viñar y Cavalli, 2015.

Entendemos que el trabajo codo a codo con los actores implicados en los problemas puede ser arduo, en el diálogo polifónico, pero a su vez comprometido en la búsqueda de formas para transformar dichos problemas. En esta propuesta en particular, se trata de temas de innegable actualidad y pertinencia social. Entendemos estos espacios de enseñanza como un primer acercamiento a problemáticas sociales desde la proximidad del “aula integral”.

En el caso de la autogestión, es entendida como un camino hacia la autonomía en la toma de decisiones, no solamente en lo laboral sino también en lo personal. Un proceso que implica el abordaje de conceptos tales como la organización, el diálogo o la planificación, entre otros. Se trata de un tema que toma importancia como alter(n)ativa, dados los fenómenos cada vez más evidentes fruto del capitalismo neoliberal: individualismo, pobreza y exclusión.

En el caso de la desmanicomialización, se trabaja fuertemente con sus sentidos instituidos, es decir, prejuicios, mitos, en clave de desestigmatizar: la locura, enfermedad mental, el encierro. La importancia del tema radica en el avance del proceso para la nueva legislación, en el que agrupaciones de usuarios, entre otros actores, buscan el marco para la realización de prácticas que cuiden los derechos fundamentales de las personas. Sabemos que la legislación es necesaria pero no suficiente, es esencial que los profesionales de la salud se formen para comprender las lógicas manicomiales y buscar su transformación.

3. OBJETIVO GENERAL

En el contexto de dicho proyecto y con la intención de producir elementos de la experiencia que puedan contribuir como insumo a otras experiencias, este equipo de trabajo se propone hacer foco en tres objetivos, los cuales estuvieron presentes durante la experiencia.

Objetivo general:

Sistematizar el proyecto “Aulas Integrales: Bibliobarrio como escenario de formación”, procurando aportar a la creación de prácticas educativas novedosas.

Objetivos específicos:

1. Comprender los aportes pedagógicos que provoca la instalación de *otros* dispositivos (diferentes a los tradicionales) como son el cine-foro y los laboratorios psicodramáticos, a la formación universitaria.

2. Identificar y analizar las transformaciones que genera, en la formación universitarias y en los colectivos sociales, la incorporación de prácticas de colectivos sociales en los procesos de enseñanza universitaria.

3. Analizar los obstáculos y potencialidades institucionales, encontrados en el proceso, para la implementación de espacios de formación integral.

4. METODOLOGÍA

Sistematizar implica una interpretación crítica de la experiencia. Su ordenamiento y reconstrucción, para descubrir y explicitar la lógica del proceso vivido en ella: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Producir conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de la experiencia, comprenderla teóricamente y orientarla hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, s/f).

Para ello se registran con escritura y fotografía las actividades: cine-foro, laboratorios de multiplicación dramática, espacio de referencia con estudiantes de la práctica, reuniones de equipo, planificaciones. Para los cine-foro se convoca a invitados/as especiales, personas con experiencia en los temas, a quienes luego les solicitamos una breve producción escrita sobre la instancia vivida. Se utilizan para la sistematización dichas producciones y los trabajos elaborados por los/as estudiantes que transitan las diferentes propuestas educativas. Asimismo se integran al proyecto 3 estudiantes de la Licenciatura en Psicología, que participan activamente del mismo haciendo foco en la sistematización.

Como se trata de una sistematización en el aquí y ahora de la experiencia, es decir, se inicia durante la ejecución de la experiencia, se realizan instancias específicas con todo el equipo del proyecto a propósito de reflexionar conjuntamente sobre la experiencia. En estas instancias se han identificado los siguientes aspectos que transversalizan la experiencia:

- Oportunidades y desafíos de la incorporación de colectivos sociales a las prácticas educativas universitarias.
- Otros dispositivos didácticos, como ser los cine-foros y los laboratorios psicodramáticos, y su conjunción con dispositivos pedagógicos tradicionales.
- Impulsos y obstáculos institucionales a la conformación y desarrollo de prácticas educativas no tradicionales.

5. RESULTADOS

Es necesario aclarar que el proceso no ha finalizado, por lo que, lo que podemos presentar en este momento son resultados preliminares que entendemos contribuyen al proceso de otras experiencias integrales en la universidad.

En el contexto actual, donde la Universidad se encuentra en una generalización de cambios de Plan de Estudios, en cumplimiento con la nueva ordenanza de grado, y en muchos de los Servicios evaluando los primeros años de implementación, es necesario hacer una revisión crítica de nuestras prácticas universitarias a la luz de las orientaciones políticas que nuestra universidad ha acordado. Partimos de la convicción de que estas orientaciones políticas no son las resueltas en los últimos años sino también el cultivo de muchas luchas estudiantiles y docentes que junto a distintas organizaciones sociales han intentado disputar una Universidad comprometida con las problemáticas sociales, aquellas que en su resolución contribuyan a una sociedad más justa.

Es en este sentido que uno de nuestro objetivos intenta visibilizar obstáculos y potencialidades institucionales que hemos vivenciado durante la ejecución del proyecto, ya que entendemos que los mismos pueden ser un aporte en los proyectos de transformación curricular que se están realizando en la UdelaR.

Partimos de un nuevo plan de estudios, PELP 2013, que apuesta a una flexibilidad curricular y un proceso activo por parte de los estudiantes para la realización de su itinerario de formación. De esta forma la malla curricular se complementa con distintos espacios de formación que se estructuran en diferentes Unidades Curriculares. Nuestra propuesta intentó generar algunos espacios curriculares que entendíamos apostaban a un proceso de enseñanza junto con organizaciones sociales. De esta forma, los espacios de cine-foro construyeron ese puente que posibilita un acercamiento distinto a los colectivos sociales que están involucrados con las temáticas abordadas.

La inclusión de cine-foros como parte del propio dispositivo pedagógico, generó dificultades de ser consideradas como posibilidad dentro de los formatos establecidos para las unidades curriculares que no incluían trabajo de campo, entendido como trabajo fuera de la Facultad. Los cine-foros ofician de espacios teóricos sin duda diferentes a los tradicionales. Visionar conjuntamente un documental para luego debatir con otros distintos (actores no universitarios) provoca procesos inaugurales en el aprendizaje, genera otras preguntas, interroga otros saberes y nos habilita encuentros múltiples imposibles de reproducir. Lo novedoso y la sorpresa siempre aparecen en relación a quiénes pueden acercarse a dialogar o lo que puede ocurrir y esa multiplicidad es parte de la dimensión pedagógica de la integralidad.

Por ello para llevar adelante la experiencia hubo que realizar modificaciones a algunas de las propuestas planificadas, proponiendo en cambio cursos de Formación Permanente, los que luego sí algunos estudiantes pudieron acreditar como contenido curricular. Esto a su vez se percibe como contradicciones en las propias decisiones institucionales respecto a la formación.

De esta forma visualizamos que es necesario revisar los formatos o la rigidez de la implementación de los mismos, en tanto limitan la posibilidad de implementar espacios integrales, que sin duda necesitan dispositivos pedagogos que creen nuevas formas de aprender y de enseñar.

Por otra parte, se presentaron dificultades para integrar estudiantes de otras licenciaturas. Ya que generar propuestas que sean acreditables para otras licenciaturas requiere de espacios de comunicación y coordinación entre los Servicios que al momento no se encuentran institucionalizados.

Con respecto a las dificultades institucionales podemos decir que para llevar adelante una propuesta como esta, se requiere de un trabajo fuerte de gestión creativa de la experiencia. Gestionar creativamente todo el tiempo para hacer posible la propuesta. La transformación de la enseñanza requiere de ello.

El proceso de trabajo docente inició con la intersección de temáticas que se venían desarrollando en nuestra casa de estudios de forma separada y con distintos acumulados singulares. Con el paso del tiempo y el despliegue de las propuestas de enseñanza de grado conjuntas se construye y fortalece un equipo docente con integrantes que provienen de diferentes espacios de la Facultad y de otras disciplinas, y que aportamos desde diferentes aristas al problema del trabajo, enriqueciéndolo y enriqueciéndonos a la vez. El intercambio no solo fue en los saberes que cada cual tenía en las temáticas, sino también en metodologías de enseñanza, formas de trabajar en equipo, formas de vincularse con los colectivos sociales, siendo para nosotros un espacio creativo de experimentación y formación docente. Espacio que fue sostenido desde la confianza, la diversidad y encuentro entre pares.

De esta forma se logró afianzar y consolidar un equipo de trabajo sobre Desmanicomialización y Autogestión. El mismo es de carácter abierto, en el sentido de que apuesta a la integración y articulación con otros docentes y equipos docentes de la Facultad, así como de otros servicios, que pueden aportar desde su experiencia y trayectoria.

La experiencia permitió dar visibilidad al equipo de trabajo. Por un lado se articula con otros colectivos sociales sobre todo en la realización de los cine foro, pero a su vez se logró una apertura al trabajo con otros colectivos, generando instancias fuera de Bibliobarrio (como en Imprenta Polo). En este sentido, el trabajo con las organizaciones sociales (ECB en particular) fue muy fluido y

enriquecedor, seguramente relacionado esto a un historial de vínculos muy cercanos entre los colectivos y las instituciones universitarias, además de que dos integrantes del equipo docente formaban parte de ECB, convirtiéndose este elemento en una fortaleza del equipo docente.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Las producciones realizadas por los/as participantes del Curso de Formación Permanente en 2016 han sido claves para comprender lo significativo de los aprendizajes que se producen en este tipo de experiencias. Tanto en lo que refiere a las propuestas educativas y al involucramiento de los estudiantes, como a las producciones realizadas por ellos.

En este sentido el proyecto y su sistematización buscan aportar a la articulación de propuestas de enseñanza en Facultad de Psicología apostando a la construcción de Itinerarios de Formación Integral. Contribuyendo a la generación de estrategias pedagógicas creativas para la formación integral y del abordaje de problemáticas sociales complejas desde esta perspectiva. Asimismo busca generar visibilidad de las potencialidades y dificultades institucionales que poseen la implementación de dispositivos que buscan generar instancias interdisciplinarias y de trabajo con actores sociales.

Desde la perspectiva de la integralidad se apuesta a generar lazos estables con colectivos sociales, en este caso el colectivo Bibliobarrio. Se pretende aportar a problemáticas identificadas en conjunto; promoviendo abordajes desde el diálogo de saberes. En este sentido el proyecto tiene una intencionalidad ético-política fuerte, que supone transformar el aula universitaria desde el diálogo con actores sociales. Consideramos que esto sin duda desafía la enseñanza universitaria, contribuyendo a la generación de prácticas educativas y conocimientos con sentido y pertinencia social.

Finalmente se propone la elaboración de un material didáctico sobre la propuesta que contenga los resultados de la sistematización de esta experiencia.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecemos profundamente al colectivo Bibliobarrio, por permitirnos habitar ese espacio en constante producción. Compañeros/as-motor inagotable de nuevas ideas, creaciones, amistades, locuras...

A los y las estudiantes que transitan por esta experiencia, que forman parte esencial de la misma.

A todos/as aquellos que aportan cotidianamente a este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Cardozo, D., Sasso, L., Sörensen, M. (2015) Construcción de un dispositivo para el trabajo colectivo y autogestionado en un proyecto de desmanicomialización. En: Co-producción de conocimiento en la integralidad. Montevideo: UAExAM- Facultad de Psicología. Udelar.

Tommasino, N.; Viñar, M. E.; Cavalli, V.; Cardozo, D. (2017) Acompañar y sostener el deseo. Otros modos de formarnos en desmanicomialización, autogestión y lógicas colectivas. En: Co-producción de conocimiento en la integralidad. 2. Montevideo: UAExAM- Facultad de Psicología. Udelar.

Viñar, Ma. E., Cavalli, V. (2015). Acercarse para mirar, hacer para aprender. Desafíos de la formación integral en espacios curriculares de ingreso. En: *InterCambios*, 2 (2), 55-60

Transformación curricular hacia la flexibilidad

EJE: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Caneiro, Mariángeles

Udelar, Uruguay. mariacaneiro@gmail.com

RESUMEN

La investigación se enmarca en el eje “Transformación de la enseñanza” a partir del marco más amplio de una transformación curricular particular. Para ello se emprendió un estudio exploratorio del proceso de instalación y apropiación del Plan de Estudios 2009 de Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, a cinco años de su implantación.

Permitió identificar algunos aspectos importantes del proceso de cambio curricular particular, en consonancia con algunos de los nudos y espacios de conflicto más acusados de los procesos de desarrollo curricular a nivel teórico y de antecedentes, evidenciando distintas esferas de acción, y configurando condiciones de peso a la hora de efectivizar los componentes teóricos explícitos.

Palabras clave: Transformación curricular, Plan de estudios, Flexibilidad.

INTRODUCCIÓN

Se presenta un análisis de transformación curricular con la intención de introducir algunos elementos de análisis para observar la dinámica del desarrollo curricular, entendido como un proceso global que incluye ¹desde el diseño a la efectivización curricular en aula. Del mismo, nos centraremos solamente en un primer tramo, analizando las dimensiones de diseño, presentación y resignificación de componentes curriculares. Partiremos conceptualizando someramente estas nociones claves para luego repasar como se articulan y valoran en la propuesta curricular objeto de análisis y en las percepciones de los actores, a saber, docentes y estudiantes de FCS.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La educación superior universitaria viene desarrollando una serie de transformaciones curriculares, una de las cuales es la tendencia a su flexibilización. Estos procesos tiene diversas posibilidades de configuración, no obstante comparten la reubicación y reconceptualización de aspectos de la enseñanza que implican también algunos peligros, asociados fundamentalmente con su instrumentalización excesiva y acrítica, estableciéndose como categoría puramente nominal, distante de la realidad de la institución y de las aulas. En este caso se analiza la estructuración y resignificación de algunos aspectos vinculados a la flexibilidad curricular a través del plan de estudios, como referencia para visibilizar la línea prescriptiva que contiene los discursos autorizados desde las orientacio-

nes normativas institucionales -y disciplinares para el caso universitario- y que plantea un recorrido en el cual actúan un sinnúmero de factores y procesos que configuran la particular dinámica del desarrollo curricular. De aquí que el plan de estudios es una “instantánea del currículum” si éste se concibe como un proceso dinámico en el que confluye una diversidad de niveles de planificación, actores, y lógicas e intereses divergentes. Es su formalización instrumental y refiere concretamente al documento formal y legal que comunica acuerdos básicos para las formaciones que se propone. Desde esta óptica, puede considerarse un factor objetivador de los fundamentos, orientaciones y modelos que basan un programa de formación. En palabras de Díaz Barriga contienen: *“El total de experiencias de enseñanza y aprendizaje que deben ser cursados durante una carrera e involucran la especificación de un conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para estructurar y organizar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa, y el tiempo previsto para su aprendizaje”* (Díaz Barriga, 2005) Como tal, los planes de estudio comunican acuerdos y/o negociaciones sobre:

- 1- El tipo de egresado que se pretende (Perfil de egreso y Objetivos)
- 2- La selección de conocimientos que el estudiante ha de integrar a su acervo a fin de incorporarse a una comunidad académica dada (Contenidos)
- 3- El orden y las relaciones en los que se presentan (Estructura curricular)

Las instancias de transformación y algunos aspectos del desarrollo curricular condensan y a menudo ponen de manifiesto concepciones de base, o bases de estos aspectos del currículum no explicitados, distantes y hasta opuestos, tras la ilusión de objetivación que plantea el plan de estudios. Estas se manifiestan muchas veces a través de incongruencias e inconsistencias en distintas etapas de su desarrollo, como por ejemplo, mediante la efectivización de la oferta académica, la relación pedagógica y las prácticas de enseñanza y evaluación concretas, por ejemplo. Por ello, la revisión del funcionamiento del plan en acción y más aún, las vivencias de docentes y sobre todo estudiantes, resultan claves.

1. OBJETIVO GENERAL

La pretensión es presentar algunos elementos de análisis para el proceso de desarrollo curricular, entendido como un proceso global que incluye desde el diseño a la efectivización curricular en aula, focalizando en las dimensiones de presencia y resignificación de componentes curriculares, en el plan de estudios y en las percepciones y posiciones de docentes y estudiantes en tanto actores del desarrollo del currículum.

2. METODOLOGÍA

El trabajo se organizó en tres fases: 1- Análisis del Plan de Estudios 2009 de FCS a partir de los criterios curriculares que lo sustentan, 2- Descripción de resultados educativos básicos asociados a su funcionamiento y 3- Exploración de la visión que sobre el plan de

estudios y su funcionamiento tienen estudiantes y docentes, focalizando en cómo éstos interpretan y valoran algunos aspectos que se vienen priorizando en la formación universitaria en la actualidad y que implican un cambio en el diseño de las acciones formativas en este nivel, como ser la flexibilidad formativa y curricular, movilidad estudiantil y diversificación de perfiles de formación. En enfoque metodológico fue de carácter mixto, combinando análisis de información estadística a partir de fuentes secundarias e identificación de nudos discursivos a partir de entrevistas, encuestas y análisis documental y procesamiento de información administrativa.

3. RESULTADOS

El contexto general de transformación curricular de la Udelar.

La Udelar ha emprendido de forma reciente un proceso de renovación de la enseñanza de grado hacia la flexibilidad, con el objetivo de mejorar los niveles de acceso, permanencia y egreso de un amplio espectro de estudiantes. Según Arocena, la flexibilidad en la Udelar “*Apunta a la flexibilidad de trayectorias, la simplificación de tránsitos horizontales, el impulso a estudiar en más de un servicio o facultad, el reconocimiento de aprendizajes de diverso tipo, la posibilidad de acceder a la universidad por más de una vía siempre que se evidencie formación adecuada para aprovechar la oferta educativa de la institución*” (Arocena 2012:13). Con el fin de procesar acuerdos sobre las mismas, la Udelar aprueba en 2011 la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. El plan de estudios objeto de análisis², no solo no es ajeno a estas orientaciones; sino que de alguna manera se “adelanta” formalmente a muchas de las prerrogativas de esta norma fundamental para la enseñanza de grado en la Udelar, si se considera el proceso de discusión previo, iniciado más de un lustro antes. El mismo contiene orientaciones para cuatro titulaciones de grado a nivel de licenciatura en el campo de las Ciencias Sociales, a saber: Ciencia Política, Desarrollo, Sociología y Trabajo Social, con una formación común (Ciclo Inicial) concentrada en el primer año de la trayectoria prescripta.

En este contexto, el examen de los aspectos de la dinámica curricular relevados permite afirmar que la flexibilidad tiene una presencia cierta en las tres dimensiones discursivas a través de las que se la intentó rastrear: curricular, estudiantil y docente. Con distintos énfasis y resignificaciones, la misma se hace presente como característica básica del plan académico de la Facultad de Ciencias Sociales y los distintos componentes que de él se lograron identificar. Esta presencia, en conjunto con las características y disposición de los objetivos y la estructura curricular permite a su vez afirmar que el Plan de Estudios 2009 de FCS presenta un alto grado de alineación con las sugerencias más evidentes de la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* de la Universidad de la República, en la cual la flexibilidad es una de sus principales líneas de orientación.

Presencia de la flexibilidad a nivel curricular a través del plan de estudios.

La aplicación de los indicadores de flexibilidad curricular formulados por Crossa y Subiron (2011) utilizados permiten confirmar que el PE2009 es sustantivamente más flexible en su estructura

²Plan de Estudios 2009. Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. En adelante: PE2009

y composición que su base de reformulación, el Plan 1992. Asimismo, a su interna, los indicadores de flexibilidad calculados muestran diferencias por ciclo y carrera, siendo el Ciclo Inicial y la Licenciatura en Desarrollo, son los espacios curriculares objetivamente más flexible, ya que cuentan con optatividad, comunalidad y movilidad potencial y efectiva mayor que los ciclos avanzados de las licenciaturas de Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social, todas ellas ya presentes en la oferta formativa anterior documentada en el Plan 1992, y por tanto con antecedentes, trayectoria y formas de hacer ya instaladas en lo institucional, con culturas y trayectorias disciplinares consolidadas,

Las referencias de los actores a la flexibilidad dan cuenta de la multiplicidad de espacios de concurrencia o flexibilidades, que deben considerarse desde una perspectiva político-social de entendimiento del currículum, resaltando la flexibilidad en la oferta y la potencial movilidad de parte de los estudiantes y la flexibilidad administrativa de parte de los docentes, como aspectos característicos.. Respecto de aspectos estructurales, se ha encontrado que los actores reconocen elementos distintos (docentes créditos y estudiantes módulos). No obstante, en ambos casos se reconocen como elementos fuertemente asociados a la flexibilidad: Ciclos, Módulos y créditos.

Flexibilidades: la dimensión pedagógica y la gestión académica.

Respecto de la dimensión pedagógica las características del PE2009 reclaman la centralidad del estudiante como agente del proceso educativo en líneas generales. Esto tiene implicancias de fondo para la organización de la enseñanza y el lugar del docente y el saber. Esta centralidad del estudiante, al menos declarada, implica la diversidad como nota distintiva de los componentes bajo los cuales hemos analizado el PE2009 presentes en las referencias teóricas ya que la homogeneidad supuesta y/o búsqueda de los currículums tradicionales no casan bien con la idea de multiplicidad y participación. Por lo mismo, la planificación se demanda contextualizada a la actividad y destinatarios, so pena de aplicar las mismas recetas para nuevos desafíos y la evaluación, es reclamada desde su dimensión formativa. Tal como se aprecia en la estructuración curricular, como en las valoraciones de los propios actores, esta es sin duda la dimensión más débil del currículum flexible aplicado en FCS en estos años de aplicación. En efecto, las entrevistas y declaraciones de informantes permiten ver con claridad cómo algunas prácticas habituales de planificación y evaluación no han variado sustantivamente, manteniéndose los patrones tradicionales y consolidados en los procesos de instrucción y sobre todo, en las evaluaciones.

En el plano de la gestión académica, el análisis de la oferta curricular, las entrevistas y opiniones estudiantiles muestran que hay un intento visible de ampliación y diversificación de la oferta, tanto cuantitativa como cualitativamente, incorporando tipos y áreas de contenidos y modalidades de enseñanza, integrando áreas y campos disciplinares; con intenciones de ampliar de esta manera los canales para la gestión de aprendizajes de parte de los/as estudiantes. Esto es evidente en el aumento de la oferta de espacios curriculares de libre elección en relación al Plan anterior (1992) y la incorporación de modalidades alternativas de gestión de conocimiento, como ser curricularización de actividades diversas fuera del contexto de aula (actividades en el medio,

proyectos de extensión, proyectos de investigación estudiantil, pasantías) aunque de forma aún muy incipiente y acotada. No obstante, la incorporación real es aún tímida y las opciones de cursado de actividades curriculares optativas y electivas es limitada en su implementación, una vez más, con importantes diferencias entre trayectos formativos o carreras. Las opciones de cursado y modalidades mayoritarias están aún muy ligadas al espacio del aula y evaluaciones tradicionales, básicamente cursados presenciales en modalidades expositiva (Teóricos) y de recuperación-aplicación (prácticos). La evaluación de aprendizajes también se mantiene ligada a los patrones tradicionalmente utilizados en la enseñanza universitaria, típicamente evaluaciones parciales presenciales y exámenes finales, ambos de tipo sumativo.

No obstante lo anterior, el intercambio con docentes y estudiantes ha permitido constatar que en ambos casos, se reconoce la potencialidad de modalidades alternativas, aunque en direcciones divergentes. Entre los docentes destaca la valoración de las actividades grupales o colaborativas como potenciadoras de aprendizajes, así como la resolución de problemas como forma de organización de los contenidos, con grados diversos de conocimiento de los aspectos teóricos y técnicos desde lo pedagógico para la planificación e intervención en estos sentidos. Entre los estudiantes sin embargo, el trabajo individual domiciliario se destaca como instancia que favorece más los aprendizajes.

Otro punto importante desde la visión de los actores respecto de las características asociadas a la flexibilidad es la movilidad académica de los/as estudiantes. Esta si bien ha ganado terreno según el indicador de movilidad horizontal intra servicio, es aún incipiente y débil, a la interna, pero aún más en lo que respecta al espacio institucional Udelar. Problemas de orden no solo académico, sino también político-administrativo, plantean dificultades a la hora de concretar en la práctica las aspiraciones discursivas. Entre ellos, la falta de unificación de criterios de gestión, así como de acuerdos académicos mínimos, entorpecen y disminuyen la posibilidad de aprovechar la oferta de Udelar a cabalidad.

Otro punto a destacar en el análisis a partir de la percepción de los actores es que estas posibilidades exigen un alto grado de autogestión y experticia en el conocimiento y manejo institucional, exigiendo cuotas importantes de responsabilidad y autonomía. La información y la autogestión resultan fundamentales y una de los desafíos distintivos de este tipo de propuestas, con lo cual se configura en objeto de atención de todos los actores que configuran la formación universitaria.

La flexibilidad aunque reconocida como nota distintiva de la propuesta curricular, suscita diferentes posicionamientos entre los docentes. En algunos de los docentes entrevistados está presente la idea de que la flexibilidad bien entendida excede con creces los cambios denominativos y exige una nueva perspectiva que coloca, como se ha señalado, al estudiante y sus procesos en el centro de las acciones, lo que demanda la activación de saberes más allá de los campos disciplinares específicos, hacia la interdisciplina, pero también hacia componentes pedagógicos, de manera de analizar y concebir la enseñanza, su planificación y evaluación, entendidas desde esta posición. Esta no es de todas formas la percepción predominante, verificándose en FCS una de las

principales fuentes de conflicto en la resignificación docente de la flexibilidad, específicamente en la primera macro variable referida por Díaz Villa: *Apertura de límites curriculares*.

Por otra parte, la expansión y diversificación de la oferta y mayores grados de movilidad impactan directamente en los requerimientos administrativos, los flujos de información y la comunicación interna a nivel institucional, y demandan grados mayores de autonomía y gestión de los procesos administrativos y académicos que tocan a los propios estudiantes. En este sentido resulta un factor de mención reiterada entre los actores consultados la necesidad de mayores grados de coordinación interna y la desfragmentación de las unidades académicas, como aspectos estructurales que dificultan la concreción de las aspiraciones formativas que contiene el plan. En este sentido, se entiende y se afirma sin ambages en más de un caso que estos aspectos funcionan actualmente como obstáculos para el logro de consistencia entre la propuesta y su efectiva implementación.

Otro impedimento señalado en reiteradas oportunidades es el escaso reconocimiento que la actividad de enseñanza recibe en la Udelar en general y por extensión en este servicio. La tensión entre las funciones, con reconocimientos desiguales, también dificulta la concreción de la integralidad como una de las líneas prioritarias en la propia Ordenanza de Grado y en las bases declarativas del propio PE2009. Conjuntamente, el sistema de escalafonamiento y retribuciones docentes, así como la asignación de horas motivan priorizaciones y estrategias de uso del tiempo que relegan las acciones de formación y perfeccionamiento en el campos específico de enseñanza y el desarrollo de actividades de extensión.

4. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Algunas de las incompletitudes o desencuentros señalados pueden encontrar explicación en el carácter “reformulador” del proceso de transformación curricular analizado, persistiendo inercias y modos arraigados de la cultura institucional. De la misma forma, algunas imprecisiones y áreas de incongruencia entre distintos niveles del currículum y sus formas de enunciación, sobre todo identificadas en el análisis de la información de fuentes primarias, permiten apreciar la incidencia que las distintas resignificaciones que los actores dan a principios estructurantes de la transformación curricular, y permiten identificar algunos nudos conflictivos en términos de implementación.

En términos de líneas de acción, la institución universitaria y sus actores se ven compelidos a la ampliación de las formas tradicionales y a una necesaria revisión crítica de su hacer, tanto en el plano cotidiano de la gestión académica, como en las bases teóricas que la fundamentan. En este sentido uno de los aspectos más exigidos para la implementación de currículos flexibles es la gestión académica, principalmente los flujos de información y la comunicación interna a nivel institucional, de manera de andamiar correctamente el desarrollo de los procesos administrativos y académicos que tocan a coordinaciones, docentes y sobre todo, a

los estudiantes.

Como correlato y desafío de orden institucional, aparece con mucha claridad la necesidad de mejorar las intervenciones tanto pedagógicas, como de gestión, orientados a los/as estudiantes como forma de acompañar los crecientes grados de autonomía que implica la flexibilidad. La necesidad de acompañamiento estrictamente centrado en la gestión académica y de los propios aprendizajes desde la planificación y la evaluación, resulta una pieza clave según las valoraciones de docentes e informantes tras evaluar lo actuado hasta el momento. Disponer y mejorar las estrategias formuladas y llevadas adelante por la institución con estos fines, es sin duda un desafío permanente de este tipo de propuestas curriculares.

En términos teóricos específicos del campo curricular, la tensión entre contenidos disciplinares y generales se visualiza en este caso entre el espacio de contenidos de las Ciencias Sociales en general y espacios curriculares de las disciplinas con formaciones terminales en la estructura curricular (orden, tiempo, secuencia). Este es un factor que divide las opiniones y la valoración del plan de estudios y su proceso de implementación,

El principio de coherencia entre los postulados teóricos de la flexibilidad y sus correlatos prácticos y de implementación es una de las líneas de avance teórico posible para la investigación evaluativa del currículum. El intercambio y deliberación de cuáles son los procesos institucionales y académicos para lograrlo, una línea de trabajo institucional a desarrollar.

Tanto la dimensión prescriptiva (el documento Plan de estudios) como el desconocimiento y ajenidad del cuerpo docente entrevistado respecto de algunos elementos básicos del mismo indican la necesidad de explicitar y construir colectivamente algunas decisiones y orientaciones, sobre todo, en apariencia de orden procedimental, pero con sabidos trasfondos ideológicos y políticos en relación a la enseñanza universitaria, su organización y su relación con la sociedad, específicamente en el ámbito educativo público.

Esto implica que la transformación curricular hacia mayores grados de flexibilidad exige un permanente esfuerzo de visualización de todas las dimensiones en juego, los espacios y los actores afectados, y la participación plena de estos últimos en la construcción de nuevos modos de hacer, muchos de los cuales demandan “desaprendizajes” de inercias institucionales y culturales, y desde ya procedimentales, pero siempre final e ineludiblemente, de orden político.

BIBLIOGRAFÍA

BELLO, J.C.; MUNDET, E. (2001) Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina. Universidad de Belgrano. Documentos de Trabajo, N° 79

DE SOUZA SANTOS, Boaventura. (2010) La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Trilce, Montevideo.

COLLAZO, M. (2010) El currículum universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. Didáskomai, Montevideo, n° 1: pp. 5-23,

- CROSA, L. SOUBIRÓN, M. (2009) Definición y aplicación de indicadores de flexibilidad en carreras universitarias de grado: su aplicación a dos planes de estudios. Unadeq – Udelar. Montevideo
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2003). *Currículum: tensiones conceptuales y prácticas*. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- DÍAZ BARRIGA, Á., BARRÓN, C., y DÍAZ BARRIGA, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. s/d
- DÍAZ BARRIGA, F. y LUGO, E. (2003). Desarrollo del currículo. *La investigación curricular en México. La década de los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap, 2*, 63-123.
- DÍAZ BARRIGA, F., LULE, M. PACHECO, D (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. *México: Trillas* , pp. 46-50.
- DÍAZ-VILLA, M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior.
- DÍAZ VILLA, M. (2011) Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior.
- DÍAZ-VILLA, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. ANUIES, México.
- HAWES, G. (2005) El perfil de egreso. Universidad de Chile. En <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>. Acceso noviembre de 2015.
- GARRICK, J. USHER, R. (2000) Flexible Learning, Contemporary Work And Enterprising Selves. *Electronic Journal of Sociology*. En: <http://www.sociology.org/content/vol005.001/garrick-usher.html>. Acceso: noviembre de 2015
- GANDOLFO, M. PÉREZ GIFFONI, M. (De la segmentación y la rigidez a la articulación y la flexibilidad curricular: un nuevo plan de estudios para la EUBCA. Udelar. s/d. Ponencia. En: http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2057%20-%20Gandolfo,%20Mariela_%20P%C3%A9rez,%20Mar%C3%ADa%20Cristina.pdf
- HERNÁNDEZ, O. (1998). Diseño curricular e instruccional. Universidad de Santander. México.
- JÁUREGUI, L. B. (1997). El diccionario latinoamericano de educación (dlae), síntesis del proyecto académico. Primer Encuentro Latinoamericano de Educadores Universitarios: 8-13 de Julio de 1996, Caracas, Venezuela, 273.
- MAGENDZO, A. (1991) "Descentralización del currículo escolar: una condición necesaria para el proceso de democratización de la educación". En: "La Descentralización Educativa y sus Desafíos", Santiago - Chile, abril 1991.
- NAISHTAT, FRANCISO (2005) Representación y democracia en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas. Buenos Aires. Biblos
- OLMEDILLA, J.M.M (2000) [Modelos de corte deliberativo y práctico](#): descripción y balance. En [Diseño, desarrollo e innovación del currículum](#) / coord. Por [Juan Manuel Escudero Muñoz](#), págs. 123-144
- OLMEDILLA, J. M. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 2(2), 11-30.
- PEDROZA, R. Y GARCÍA BRICEÑO, B. (2005) (comps.), Flexibilidad académica y curricular en las Instituciones de Educación Superior, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma del Estado de México.
- RAMA, C. La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina. FCE. México
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 03-12.
- RODRÍGUEZ AYÁN, M. y
- STENHOUSE, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata. Madrid.
- ZANFRILLO, A y GONZALEZ, M. (2010) Un aporte al diseño curricular desde la perspectiva de los actores del medio socio-productivo. *Revista Temas de Ciencia y Tecnología*, pp. 41-48

Revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana (UdelaR): Resultados, propuestas y desafíos.

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Ana Egaña¹

Ana Lía Ciganda²

Natalia Pi-Denis³

Jimena Mas de Ayala³

Isabel Volz³

Lucía González-Perilli³

1 Unidad Académica de la Licenciatura en Biología Humana Universidad de la República, Uruguay, analinae@gmail.com

2 Licenciatura en Biología Humana, Universidad de la República, Uruguay

3 Unidad Académica de la Licenciatura en Biología Humana, Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es considerada una de las ofertas más flexibles de la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR). Incluso dentro del proceso de flexibilización curricular que se ha desarrollado en la institución en la última década, la LBH mantiene algunos rasgos particulares. Entre ellos se destacan el ser una carrera interdisciplinaria compartida entre cuatro servicios y perteneciente a las tres áreas de conocimiento de la UdelaR; que está presente tanto en Montevideo como en centros universitarios del interior del país; que como condición al ingreso se requiere que el estudiante posea al menos 80 créditos aprobados de alguna carrera terciaria; o que

el estudiante tenga la posibilidad de tomar cursos de toda la oferta de grado de la UdelaR. Estas características de la LBH implican un desafío para sus estudiantes en relación a sus trayectorias curriculares, y suponen un mayor trabajo de tutorías por parte de la Unidad Académica (UA-LBH) y de orientación de la Comisión Curricular de la Licenciatura.

En respuesta a estas inquietudes, a partir del 2013 la LBH ha realizado diferentes talleres y jornadas de autoevaluación de la carrera. En el marco de este proceso la LBH se presentó a la convocatoria "Apoyo a ajustes curriculares de los planes de estudio" de la Comisión Sectorial de Enseñanza, el cual

obtuviera financiamiento, y que se implementó en el segundo semestre de 2016 y principios de 2017. El proyecto tuvo como objetivo general el realizar un estudio sistemático de la viabilidad de cambio en el plan de estudios de la Licenciatura teniendo en cuenta los nuevos desafíos planteados. La metodología para concretarlo se desarrolló en dos fases parcialmente superpuestas. La primera fase implicó un relevamiento y análisis de datos cuali y cuantitativos de la LBH a partir de documentación interna (informes, planes curriculares de estudiantes, relatorías de talleres), y en la segunda se llevaron a cabo diferentes instancias de discusión grupal con los distintos órdenes de la Licenciatura (estudiantes, docentes y egresados) con el fin de generar propuestas sobre posibles ajustes o cambios en el Plan de Estudios.

En esta presentación se exponen los

principales resultados generados a partir de este proyecto. Entre la información relevada, se destaca un tiempo medio de egreso de aproximadamente 6 años (con una tendencia a la baja); un promedio de cuatro servicios que recorre un estudiante durante su trayectoria curricular; un mayor cursado de materias pertenecientes a los servicios de las Áreas Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; y una impronta del servicio de origen del estudiante en su plan curricular. Por otra parte, surgen como principales propuestas y desafíos, el que se fortalezca la formación en interdisciplina y metodología de la investigación; el que el ingreso a la carrera se abra directamente a estudiantes originarios de secundaria; una mayor articulación con los tutores del Área Específica de la carrera (y de pasantía); y la posibilidad de definir perfiles de egreso de los estudiantes.

Palabras clave: Trayectorias_curriculares, Interdisciplina, Plan_de_estudios

1. INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es una oferta de grado interdisciplinaria e interárea de la Universidad de la República (UdelaR). Se caracteriza por ser una carrera compartida por cuatro servicios (Facultad de Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Medicina y Facultad de Odontología), que a su vez pertenecen a las tres áreas de conocimiento de la universidad (Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el hábitat; Salud; y Social y Artística). La gestión académica se realiza a través de dos Comisiones (Curricular y de Seguimiento) ambas cogobernadas. La Licenciatura se integró al Espacio Interdisciplinario (EI) en el 2009, como Núcleo Interdisciplinario Existente (Bardier et al, 2010). Esta integración permitió conformar una Unidad Académica (UA-LBH) compuesta por un plantel de tutores docentes estable, que mejoraron la gestión, visibilidad e identidad interdisciplinaria de la carrera. La LBH también está presente como oferta de grado en los Centros Universitarios del Interior del país (CENUR Litoral Norte,; Centro Universitario de Rivera y Centro Universitario de Tacuarembó), y allí es financiada por la Comisión Coordinadora del Interior (CCI).

La gestión administrativa se hace a través de la Bedelía de Facultad de Ciencias; no obstante, el estudiante no pertenece estricta y únicamente a esta Facultad y puede tomar cursos del total de las carreras de la UdelaR. Debido a estas características es aun considerada una de las ofertas más flexibles de la institución, independientemente del proceso de flexibilización que se ha venido desarrollando en la institución en la última década. Esto supone un desafío para el tránsito de sus estudiantes entre los distintos servicios dentro de la UdelaR, e implica un mayor tiempo de egreso.

Al momento del relevamiento (noviembre de 2016), la LBH poseía un padrón de 751 estudiantes (aunque no todos activos) y contaba con 33 egresados Cabe destacar que en los últimos años ha crecido exponencialmente el número de egresados y se expresa la necesidad de una mayor articulación con las demandas del mercado laboral. Algunos actores externos solicitan que se explicita el perfil del egresado, dada la variabilidad de trayectorias en la carrera, lo cual plantea un dilema a la Licenciatura ya que no quiere perder su potencial flexibilidad.

En respuesta a todas estas inquietudes, desde el 2013 la LBH ha realizado múltiples talleres y jornadas: de autoevaluación que derivó en el proyecto “Revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana en el actual marco de flexibilidad curricular de la UdelaR” el cual fuera financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y cuyos resultados se exponen en este trabajo. Estos resultados servirán de insumos para un posible ajuste o cambio en el plan de estudios.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La LBH funciona desde el 2005 y en su momento fue considerada una oferta de grado innovadora, dada su flexibilidad y estar basada en créditos. (CSE, 2008). Además, está ajustada a las estipulaciones de la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria de la UdelaR aprobada en el 2011 (CSE, 2013).

Según se describe en el perfil de egreso, la Licenciatura fue creada con el objetivo de generar un espacio universitario donde se formen profesionales “capaces de enfrentar y resolver problemas en el área de la Biología Humana en sus distintas componentes fundamentales y aplicada” (Plan de estudios 2011). De acuerdo con la definición clásica de Harrison et al. (1987) la Biología Humana incluye aspectos tales como la variación genética de

las poblaciones humanas presentes y pasadas, la interacción de la variación biológica con el ambiente, distinguiéndose de las ciencias médicas convencionales por centrarse en la población y no en el diagnóstico individual. Consecuentemente, los egresados de la LBH, dispondrán de las competencias necesarias para trabajar en equipos inter o multidisciplinarios con profesionales de las ciencias humanas y otras áreas de las ciencias naturales.

Hidalgo (2013 en Stubrin y Díaz) señala que las competencias refieren a resultados de aprendizaje, y que las formaciones basadas en competencias permiten una mayor flexibilidad a la hora de elaborar planes de estudio. Siguiendo este concepto, la trayectoria curricular del estudiante de Biología Humana se basa en la flexibilidad e individualidad del currículo, a partir de un sistema de créditos y en la exigencia de cumplir determinados contenidos mínimos en las Áreas Temáticas Comunes -ATC- (37% de créditos de Ciencias Biológicas, 22% de Ciencias Básicas, 8% de Humanidades y Ciencias Sociales), complementados con 33% de créditos del Área Específica (o perfil). Su trayectoria queda plasmada en el Plan Curricular que presenta el estudiante y es avalado por la Comisión Curricular de la carrera.

Estos planes se elaboran en conjunto entre el estudiante y los tutores, y dan cuenta de la formación multidisciplinaria que el estudiante adquiere como Biólogo Humano durante su tránsito interservicios. Los espacios de tutorías por el cual se orienta al estudiante en su trayectoria curricular constituyen uno de los ejes de la licenciatura. De esta forma, se estimula que los estudiantes generen por sí mismos „puentes disciplinarios“ (Pantoja, 2007) que fomentan un aprendizaje significativo y metadisciplinar (Gardner y Boix-Mansilla, 1994) de los distintos temas que comprenden su formación. El tránsito horizontal favorece la formación interdisciplinaria, ya que en palabras de los estudiantes de la LBH se generan vínculos con diferentes actores académicos durante la misma (Egaña et al. 2010). Esta formación a su vez es visualizada, ya que es fundamental para el abordaje de problemas científicos y el trabajo en equipo. Como contrapartida, la LBH posee una complejidad intrínseca que por momentos puede llegar a dificultar el tránsito fluido de sus estudiantes por la estructura universitaria, el cual se realiza generalmente en forma más lenta que una trayectoria curricular tradicional. Los estudiantes y egresados manifiestan que un abanico de oferta de cursos tan amplio hace que la toma de decisiones implique mayores tiempos, así como una falta de identificación con una cohorte de compañeros de estudio (Egaña et al. 2013). En este sentido, Collazo (2014) considera que la integración de contenidos tiende a debilitar las identidades educativas, pero brinda mayor libertad al estudiante.

Por otra parte, la LBH se presenta como requisito de ingreso que los estudiantes posean al menos un año de cualquier carrera terciaria aprobado al momento de inscribirse. El mismo fue originalmente propuesto para que, al momento de ingresar el estudiante a la LBH, tuviera mayor experiencia de manejo dentro de la UdelaR, dadas las características tan particulares de la carrera. Sin embargo, este requisito es hoy día puesto en cuestionamiento debido a la flexibilización generalizada de la UdelaR y la experiencia con la articulación de los CIOs en el interior, y se plantea la posibilidad de un ingreso desde Secundaria

Por último, dado que en los últimos años ha crecido exponencialmente el número de egresados, se expresa la necesidad de una mayor articulación con las demandas del mercado laboral. La actividad de los mismos se desarrolla tanto en el sector académico como en los sectores de producción y servicios.. En este sentido, los empleadores (Panaia, 2007), o también denominados actores externos (“stakeholders”) (Hidalgo, 2013) solicitan que se explicita el perfil del egresado, dada la variabilidad de trayectorias en la carrera. Esto plantea un dilema a la Licenciatura ya que no quiere perder su potencial flexibilidad, pero al mismo tiempo debe ajustarse al contexto social.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este proyecto fue el realizar un estudio sistemático de la viabilidad de cambio en el plan de estudios de la Licenciatura en Biología Humana teniendo en cuenta los nuevos desafíos planteados, pero manteniendo sus características fundacionales.

Por otra parte, para se establecieron los siguientes objetivos específicos se establecieron los siguientes: 1) Analizar el actual plan de estudios en función de las trayectorias de los estudiantes. 2) Crear insumos que permitan mejorar formación interdisciplinaria. 3) Estudiar la viabilidad de ingreso desde bachillerato, así como la articulación con los CIOs en el interior del país. 4) Establecer posibles perfiles de egreso de la LBH

4. METODOLOGÍA

El proyecto se sustentó sobre dos ejes metodológicos, que se superpusieron parcialmente, y se retroalimentaban mutuamente. Por un lado se realizó una puesta al día y relevamiento de documentación, y mejora de las bases de datos con el fin de analizar cuanti y cualitativo trayectorias y perfiles de los estudiantes. Por otro lado se llevaron a cabo instancias de intercambio y discusión grupal (talleres, jornadas de debate y focus group), tanto a nivel intraorden como interorden entre estudiantes, egresados y docentes. .

Para el estudio de trayectorias se sistematizaron en tablas de cálculo 93 planes curriculares de estudiantes y egresados que fueran aprobados por la Comisión Curricular de la LBH desde el comienzo de funcionamiento de la carrera. Se elaboraron indicadores, tales como cantidad de ingresos por año, tiempos de egreso, origen de los estudiantes, perfiles, peso relativo de los servicios y áreas de conocimiento de la UdelaR en el cursado.

Las instancias de intercambio y discusión grupal se analizaron cualitativamente con programas diseñados para tal fin, y a partir de este análisis se sistematizaron los problemas planteados y las propuestas a ser analizadas con el fin de un posible ajuste o cambio en el plan de estudios.

5. RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de los dos ejes metodológicos mencionados más arriba. .

5.1. Características de las trayectorias de los estudiantes y egresados de la LBH.

. A partir del análisis de las base de datos de la licenciatura se obtuvieron una serie de indicadores que permitieron comprender las características generales del tránsito de los estudiantes durante su formación en la LBH.

Así se constata un tiempo medio de egreso de aproximadamente 6 años ($67,8 \pm 5,7$ meses); el mismo tiene una tendencia a la baja, y se observa una diferencia significativa entre aquellos estudiantes que ingresaron a la LBH previo a la instauración de la Unidad Académica (año 2009) con una duración promedio de 74,9 meses, y aquellos que ingresaron después con un promedio de 54,3 meses. A su vez, la cantidad de egresados viene aumentando exponencialmente (Gráfico 1), y los perfiles de egreso se mantienen heterogéneos (Gráfico 2).



Gráfico 1: Cantidad de egresados por año

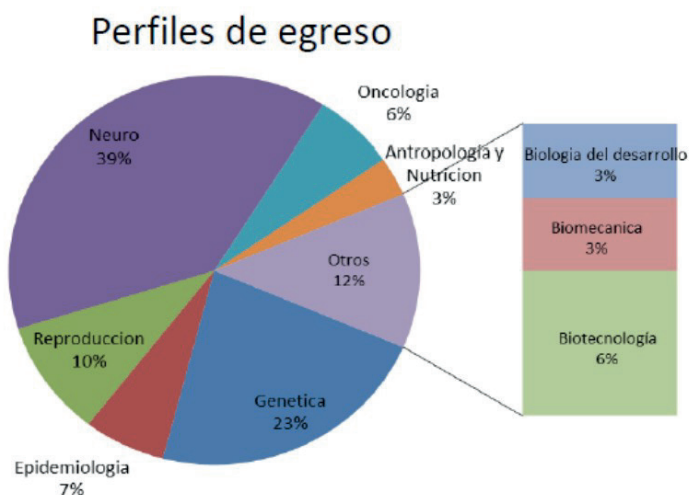


Gráfico 2: Porcentaje de egresados según perfil.

Por su parte, los estudiantes recorren un promedio de cuatro servicios durante su trayectoria curricular; y se constata un mayor cursado de materias pertenecientes a los servicios de las Áreas Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (Tabla 1), ; y una impronta del servicio de origen del estudiante en su plan curricular.

Tabla 1 Porcentaje de créditos cursados en Áreas del Conocimiento de la UdelaR según Área del plan de estudios de la LBH

Área en el Plan LBH	Servicios del Área Tecnologías- Cs de la Naturalez y el Hábitat-T	Servicios del Área Salud	Servicios del área Social y Artística	Otros (otras instituciones, cursos de órganos centrales, etc)	Total
Área Básica	76,4	11,2	3,9	8,5	100
Área Biológica	39,7	46,0	3,9	10,4	100
Área Social-Humanística	27,1	16,6	43,8	12,5	100

5.2. Sistematización de propuestas

En relación a las propuestas planteadas en las distintas instancias de intercambio, se elaboró una tabla (Tabla 2) en la cual se sistematizan los principales aspectos a discutir. Las

propuestas se dividirán en tres bloques relativos al nivel de avance en la carrera: a) Ingreso, b) Trayectorias y contenidos del plan de estudios, c) perfil y egreso. Por su parte, los tres bloques tienen propuestas en dos ejes transversales: i) Formación interdisciplinaria y ii) Tutorías.

Por su parte, hay tres niveles de cambios posibles: 1) Pautas para la Comisión Curricular: sugerencias y delineamientos programáticos y curriculares que deben tener en cuenta la CC en su funcionamiento interno; 2) Ajustes al plan: cambios en los reglamentos de carrera, pero que no implican cambios en el plan de estudios; 3) Cambios en el Plan de estudios (2011): Modificaciones en competencias del estudiante, reorganización de las áreas, inclusión de nuevas áreas, cambios en el porcentaje de créditos.

Tabla 2 Propuestas de ajustes y cambios surgidas del proyecto

Nivel	Propuesta	Tipo	Formación en interdisciplina (ID)	Tipo de tutorías
Ingreso	1. Admitir ingreso directo desde Bachillerato (cualquier orientación)	Ajuste	Formación en ID a nivel inicial. a partir de laboratorios y cursos introductorios.	Diseñar plan de Tutorías entre pares (TEPs) o similar, y generar correcta articulación entre TEPs y Tutores UA-LBH
	2. Integrar a la trayectoria curricular un curso introductorio a la LBH/ Universidad	Pauta/ Cambio de plan		
Trayectorias y contenidos plan de estudios	3. Fomentar el tránsito interservicios	Pauta	Realización de talleres de integración interdisciplinaria de conocimientos.	Tutoría académica durante toda la carrera, principalmente por docentes de la UA-LBH.
	4. Fomentar la correspondencia entre los contenidos de los cursos (según área) y la Macroárea de conocimiento de la UdelaR a la cual pertenece el Servicios donde se dicta el curso	Pauta/ ajuste		
	5. Promover el cursado de contenidos de metodología de la investigación	Pauta/ cambio de plan	Identificar cursos en la UdelaR que posean una aproximación a la ID.	Mejorar el la articulación entre la UA-LBH con tutores de final de carrera. Redefinir rol de los tutores de carrera.
	6. Modificar la distribución de créditos entre las áreas	Cambio plan	Generación de un curso propio de la LBH de metodología, en donde se incluyan aspectos de ID y de integralidad.	
	7. Fomentar la realización de prácticas integrales	Pauta/ Cambio de plan		
Perfil y egreso	8. Revisar criterios de las pasantías	Pauta/ Ajuste	Introducción de elementos de ID en la pasantía	Mejorar el la articulación entre la UA-LBH con tutores de final de carrera. Redefinir rol de los tutores de carrera.
	9 Promover que los créditos del Área temática específica faciliten la realización de la pasantía	Pauta		
	10. Introducir cambios en el perfil y competencias de un Biólogo Humano.	Cambio de plan	Promoción de competencias en ID de los egresados	
	11. Revisar los perfiles y las competencias asociadas a ellos	Pauta/ Ajuste		

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La información analizada da cuenta por un lado de las características particulares del tránsito de los estudiantes por la LBH, y permite contextualizar la problemática y las propuestas

de cambios al plan. Por otra parte, dentro del proceso de autoevaluación de la carrera, el proyecto resultó útil para sistematizar propuestas viables a ser incorporadas para mejorar la formación interdisciplinaria.

Sin embargo, se entiende que las modificaciones a introducir pueden ser graduales: comenzar con una pauta o ajuste, para luego realizar un cambio en el plan de estudios, ya que este último puede demorar mayor tiempo en aprobarse formalmente. Además los cambios graduales facilitan un mejor seguimiento y evaluación del impacto durante su desarrollo, lo cual permite hacer ajustes a medida que se van implementando

AGRADECIMIENTOS

A los integrantes de la Comisión Curricular de la LBH, y a los estudiantes, egresados y docentes que participaron en las diferentes instancias de intercambio y discusión.

A Sylvia De Bellis y Mercedes Collazo (Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza) por su apoyo y asesoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardier, C., Egaña, A., González, L., Sans, M (2009). *Núcleo existente: Licenciatura en Biología Humana*. En: En_clave inter 2009. Redes temáticas, carreras compartidas, y proyectos del Espacio Interdisciplinario (Coordinador: Unidad Académica del EI), 143-146, Montevideo, UdelaR.
- Comisión Sectorial de Enseñanza- Subcomisión Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado (2008) *Innovar Articulando. Análisis pedagógico curricular de las carreras compartidas en la UdelaR*. Montevideo, CSE-UdelaR
- Comisión Sectorial de Enseñanza- Unidad Académica (2013) Informe actualización 2013: *Aplicación de la Ordenanza de Estudios de Grado y otras formaciones terciarias (OG)*, Montevideo, CSE-UdelaR
- Egaña, A., Bardier, C., Botto, G, González, L. (2010), *La trayectoria curricular del estudiante de Biología Humana como formación para la interdisciplina*. En: En_clave inter 2010. Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República. (Coordinador: Unidad Académica del EI) Montevideo, Espacio Interdisciplinario- Universidad de la República
- Egaña, A. Iribarne, P, González, L. Bardier, C. Pi, N. (2013) *Experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Biología Humana en la construcción de su formación interdisciplinaria*. En: Experiencias enriquecedoras en Educación Superior (Compiladoras: C. Guillemín, S. Kanovich, A. Suárez), Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza- Centro Universitario de Paysandú, UdelaR,.
- Gardner, H y Boix-Mansilla, V (1994) Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, Vol96 (2):198-218.
- González, L, Bardier, B. Botto, G, Egaña, A, Sans, M (2011) *Puesta a punto de las líneas de investigación e inserción de los egresados de la Licenciatura en Biología Humana*. En: Actas IV Jornadas de Investigación y III de Extensión- FHCE.
- Harrison, GA (1987) *Human Biology: An Introduction to Human Evolution, Variation, Growth, and Adaptability*, Oxford, Oxford University Press.
- Hidalgo, C (2013) *Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento*, en Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario (Stubrin, A. y Díaz N. compiladores), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Panaia, Marta (2007) *Estudio de la relación formación-empleo. Algunos aportes*. en Donolo, D. y Rinaudo, M. C. Investigación en Educación. Aportes para una comunidad más fecunda. Buenos Aires, La Colmena.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana, 2011. Recuperado: <http://www.lbh.fmed.edu.uy/files/LBHplan2011.pdf>
- Reglamento Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana. Recuperado <http://www.lbh.fmed.edu.uy/files/Reglamento-Plan-de-Estudios-LBH-2013.pdf>

Extensión universitaria, prácticas integrales y transformación de la enseñanza: el caso de la Plataforma de Ciencias en Malvín Norte

Transformación de la Enseñanza

Patricia Iribarne¹
Stefany Horta²
Marcela Ferreño³

1 Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay, patriciairibarne@gmail.com

2 Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay

3 Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Los Espacios de Formación Integral, concebidos como una fuerte apuesta en la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad de la República, son dispositivos flexibles que se conforman a partir de experiencias educativas en diálogo con otros sectores de la sociedad. Implican la articulación de funciones universitarias durante la formación de estudiantes, a la vez que promueven el trabajo inter y transdisciplinario. Desde el punto de vista pedagógico, metodológico y epistemológico requieren una transformación profunda tanto para estudiantes como para docentes. La extensión universitaria, entendida como un proceso dialógico y bidireccional, es una función clave para el desarrollo de prácticas integrales pues redimensiona la investigación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes de Facultad de Ciencias (UdelaR) han expresado que estas prácticas

tienen un fuerte potencial de innovación pues despiertan la curiosidad, ofrecen nuevos desafíos, permiten el diálogo crítico de diferentes saberes a la vez de favorecer nuevas líneas de investigación. Para los estudiantes es una oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades y de poner en juego sus conocimientos previos ante un nuevo desafío.

La Plataforma de Ciencias en Malvín Norte, es un programa que desarrolla diferentes actividades de ciencia a partir de espacios de trabajo colaborativo donde estudiantes, investigadores, educadores sociales, escolares y maestras desarrollan procesos de aprendizaje de ciencias naturales y exactas de forma innovadora. En 2016 se realizó una primera experiencia con cinco instituciones educativas cercanas a la Facultad donde estudiantes de Ciencias, orientados por docentes, se acercaron de forma integral a la labor científica y a la realidad del entorno de la Facultad. En el presente trabajo se analizan

qué aspectos de la Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte generaron procesos educativos transformadores, y cuáles fueron las fortalezas y dificultades en su implementación. Se realizó un análisis mixto a partir de entrevistas a maestras, y encuestas a estudiantes y docentes participantes. Para enriquecer el análisis también se consideraron observaciones realizadas por el equipo coordinador y reflexiones finales de los informes estudiantiles. Algunos resultados señalan que las dificultades o desafíos incluyen el factor tiempo y logístico, la comunicación y el número de instancias adecuadas para cada propuesta. Aparecen como fortalezas la posibilidad de acercar información válida y actual, así como contribuir al entendimiento de temas que resultan difíciles para los maestros. Un equipo participante de la Plataforma señaló que “es una muy buena propuesta que acerca la

ciencia a los más chicos, a maestras, familiares y vecinos. Propiciando un proceso educativo transformador, donde se dan espacios en los que todos pueden aprender y enseñar y donde se puede vincular el saber científico con el popular”. La experiencia supone: un espacio innovador para acercar la ciencia a la escuela primaria y que sirvió para despertar el interés de los niños por las ciencias naturales; un espacio de formación integral para los estudiantes universitarios que les permitió enfrentarse a cómo formular preguntas de investigación, resolver imprevistos y vivenciar algunos aspectos que surgen en la práctica; y un espacio de práctica docente no convencional, como facilitador y articulador del proceso de formación del estudiante.

Palabras clave: Funciones Universitarias, Integralidad, Interdisciplina

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2007, acorde a las oportunidades para avanzar hacia el desarrollo humano sostenible y el contexto democrático creciente en los últimos años en Uruguay, la Universidad de la República (UdelaR) se propuso una serie de objetivos estratégicos y de transformación de la enseñanza superior. De esta forma se impulsó una reforma que concibe una universidad para el desarrollo integral, comprometida con la generalización de la enseñanza de avanzada y la generación de conocimiento colectivo y plural. El desarrollo integral que tiene como hilo conductor el protagonismo de las personas como agentes y propone, entre otros aspectos, la expansión de las capacidades humanas y las libertades de los grupos humanos para vivir sus vidas con valor ético, realización y felicidad. Algunos de los objetivos estratégicos propuestos se orientan hacia la expansión de las actividades de investigación, enseñanza y extensión, poniendo énfasis en la cooperación para la generación y uso del conocimiento en la resolución de problemas sociales y en la mejora de la producción (Rectorado, 2010a).

En este contexto, se visualiza a la extensión como un componente fundamental de la enseñanza, y permite con ello, una vinculación real de la Universidad con los problemas sociales y un compromiso ético con su superación (Arocena et al., 2008). Esta reforma universitaria está orientada por tres dimensiones: (1) revitalización del ideal latinoamericano de universidad comprometida con la sociedad, abierta, gratuita, cogobernada, democrática y orientada a colaborar con la democratización de la sociedad; (2) generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y conectada con el trabajo creativo, donde se hace necesario apelar a la extensión para que todas las personas sigan aprendiendo dentro y fuera de las aulas, trabajando y resolviendo problemas; (3) formar una universidad para el desarrollo integral colaborando cada vez más activamente con una pluralidad de protagonistas colectivos para generar conocimientos, transmitirlos y ponerlos al servicio de la sociedad, especialmente de sus sectores más postergados (Arocena et al., 2008; Rectorado, 2010b).

Los objetivos estratégicos proponen el fortalecimiento armónico e integrado de las tres funciones universitarias a partir de la articulación de los procesos de aprendizaje-enseñanza, investigación y extensión (Rectorado, 2010c). A la hora de pensar la extensión, entendida como un proceso dialógico y bidireccional, se señalan algunos elementos centrales y sustantivos. Por un lado, se plantea que la extensión debe basarse en la investigación y la producción de conocimiento para no caer en prácticas asistencialistas y voluntaristas, a la vez de contribuir en la búsqueda de solución a diferentes problemas sociales junto con los propios colectivos afectados. Por otro lado, se señala la interrelación y necesidad de una interpelación recíproca universidad-sociedad, la cual implica que los conocimientos se mantengan en permanente renovación y sean interpelados también desde contextos y ámbitos no académicos. Así, la extensión adquiere una potencialidad educativa dialógica y bidireccional, interdisciplinaria e integral entre universitarios y agentes comunitarios, permitiendo de esta manera la búsqueda colectiva de soluciones a problemas reales y concretos (Bordoli, 2010).

Los Espacios de Formación Integral (EFI), son concebidos como una fuerte apuesta a la transformación de la enseñanza. Se trata de dispositivos flexibles que se conforman a partir de la articulación de funciones universitarias durante la formación de los estudiantes y permiten experiencias educativas en diálogo con otros sectores de la sociedad. Favorecen la iniciación al trabajo grupal e interdisciplinario, así como la autonomía, el pensamiento crítico y propositivo de los sujetos involucrados. Desde el punto de vista pedagógico, metodológico y epistemológico requieren una transformación profunda tanto para estudiantes como para docentes. (Rectorado, 2010c).

La nueva ordenanza de estudios de grado UdelaR (UdelaR, 2014) genera una serie de orientaciones y lineamientos para integrar prácticas integrales y de extensión en todos los planes de estudios de las carreras de grado. Esto abre grandes oportunidades para la resignificación de los procesos de extensión, pues permite generar propuestas pedagógicas diferentes a la tradicional docente-conocimiento, centrándose en los ejes docente-estudiante o estudiante-conocimiento

(Arocena et al., 2011). La curricularización de la extensión debe ser entendida como algo que va mucho más allá de la asignación de créditos en los planes de estudio. Se trata de una oportunidad para explorar e integrar diversas modalidades en las trayectorias curriculares, como lo son los EFI, para que la formación de los estudiantes tenga una mayor vinculación a diferentes situaciones y contextos sociales; lo cual a su vez, brinda oportunidades para que desde la Universidad se aborden problemáticas junto a otros sectores de la sociedad (Arocena et al., 2008; Arocena et al., 2011).

Las características de las prácticas integrales, vistas como una forma de conjugar las tres funciones universitarias, tienen importantes aportes desde el campo de estudios de la Educación Superior. Algunos teóricos señalan que sólo se formarán profesionales con conocimientos y habilidades pertinentes, si se logra un buen equilibrio entre las tres funciones. De esta manera, el reto que se plantea es el diseño de trayectorias curriculares capaces de permitir una formación integral, centrada en el estudiante y que trascienda las disciplinas. Una formación integral con énfasis en la función social que contribuya a aumentar los niveles de cobertura y calidad en la enseñanza, generar equidad, disminuir la pobreza y promover un desarrollo sustentable (Cabrera et al., 2015).

Desde un punto de vista epistemológico, la integralidad de funciones redimensiona la perspectiva reflexiva y generadora de conocimiento. Intenta superar la fragmentación de los procesos, tanto entre perspectivas disciplinares como de funciones, transitando hacia una forma de comprenderlos. En este sentido, se podría señalar que se está frente a una crisis de paradigma en torno a la forma en que se produce el conocimiento (Bandera et al., 2016). La participación social, el trabajo colaborativo, el diálogo de saberes, la enseñanza activa y el aprendizaje por problemas, acompañan las características de las prácticas integrales (Arocena et al., 2011). Cabe destacar, que el desarrollo de prácticas integrales propone (y necesita) profundas transformaciones en el rol tradicional del estudiante, en la práctica docente y en la formación académica (Arocena et al., 2011; Iribarne, 2014).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Diversos argumentos promueven el desarrollo de estrategias para la generación de una cultura científica que permita formar ciudadanos capaces de comprender conceptos y textos básicos de ciencia, procesos y metodologías de la investigación científica, así como las posibles repercusiones (positivas y negativas) en temas de ciencia y tecnología (Lázaro, 2009). En términos muy generales, la enseñanza de la ciencias (en especial a temprana edad), puede promover el ejercicio de la ciudadanía para una sociedad más democrática; prepara para enfrentarse en la vida cotidiana en muchas cuestiones de interés social relacionadas con la ciencia y la tecnología, contribuyendo a la toma de decisiones razonadas; permite el abordaje de muchos contenidos transversales tales como salud e higiene, consumo, nutrición, educación sexual, seguridad en el trabajo, educación vial, etc.. Además, se concibe a la ciencia como un patrimonio cultural, considerando que sus conocimientos y metodologías pueden ser de gran valor para las personas con las que se trabaja (Acevedo, 2004).

Una de las cuestiones a destacar en este tipo de propuestas está vinculado con la función de la universidad en la cuestión del desarrollo humano sustentable, donde se destaca la necesidad de expandir las capacidades individuales y colectivas con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las generaciones actuales y las futuras (Arocena et al., 2008). La universidad tiene la posibilidad de contribuir a ese desarrollo humano si abordan los problemas asociados de una forma directa y comprometiéndose con una concepción amplia de su función social (Brown, 2008). Según algunos autores una buena cultura científica debería propiciar la comprensión de ciertas consecuencias de la ciencia y la tecnología, una participación ciudadana y la toma parte en las decisiones. Así, una buena cultura científica sólo puede ocurrir si la gente entiende procesos ecológicos y sociales vinculados al manejo de la alimentación, energía, agua y residuos, entre otros aspectos (Lázaro, 2011). En suma, un desarrollo

integral, pretendido en la UdelaR como se mencionó anteriormente, depende considerablemente del fortalecimiento de los vínculos entre la investigación, la educación universitaria y los problemas de tipo sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos.

Desde el año 1999, la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República está en Malvín Norte, un barrio ubicado en la zona sureste de Montevideo, Uruguay. En el territorio viven más de 27 mil personas (INE, 2011), tiene una conformación poblacional muy heterogénea, con procedencias e historias de vida muy variadas (Alvarado y D'Angelo, s/f; Álvarez, 2014) y existen realidades diversas y complejas (Fraiman y Rossal, 2009). De los diferentes centros educativos, que en su conjunto abarcan todos los niveles de formación, la Facultad de Ciencias es experimentada como algo ajeno por los vecinos quienes, en general, desconocen sobre las actividades que allí se realizan (Álvarez, 2014). Por su parte, desde su llegada al barrio la Facultad ha llevado adelante diversas propuestas que ponen en juego a las ciencias naturales y exactas tanto en ámbitos educativos como barriales, lo cual ha desafiado a docentes y estudiantes. En este contexto, y después de más de 15 años de vínculo y experiencia acumulada, se creó el Espacio de Formación Integral *Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte* (EFI-PEC) con el objetivo de generar actividades colaborativas que permitieran a los estudiantes, investigadores y maestras indagar y experimentar de primera mano temas de ciencias naturales y exactas de una forma innovadora. A su vez, este programa se propone contribuir a la reflexión y análisis teórico/práctico sobre el rol de las actividades de comunicación, difusión, popularización y enseñanza de las ciencias por parte de los futuros profesionales.

En 2016, como primera experiencia de este nuevo programa, se desarrollaron diferentes proyectos de ciencias en cuatro escuelas primarias y en 2 grupos del Centro 6 de Educación para Jóvenes y Adultos. Los proyectos fueron llevados adelante por equipos universitarios que desarrollaron diferentes temáticas y estuvieron conformados por docentes, egresados y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento y carreras. Las actividades que se realizaron a través de cada proyecto fueron planificadas en forma conjunta entre estudiantes, docentes y en algunos casos maestras, y se desarrollaron en los centros educativos (tanto en el aula como en espacios abiertos) así como en Facultad de Ciencias (visitas al predio, actividades de laboratorio y actividades desarrolladas en salones). El EFI-PEC permitió que más de 50 universitarios desarrollaran actividades junto a aproximadamente 450 participantes de instituciones educativas del barrio (escolares, educadores sociales y maestras). Este trabajo permitió a los escolares indagar y experimentar de primera mano y a las maestras abordar temas de ciencias de una forma innovadora y atractiva. A su vez, para los estudiantes de grado fue una oportunidad de acercarse de forma integral a la labor científica, pensar en preguntas de investigación y cómo abordarlas y vivenciar el vínculo con otros actores no universitarios. Vale destacar que si bien la edición 2016 fue una experiencia piloto en la cual los estudiantes participaron de forma voluntaria, en la propuesta en 2017 los estudiantes que participen de las actividades, tendrán la posibilidad de curricularizar las prácticas realizadas.

3. OBJETIVO GENERAL

Analizar qué aspectos de la Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte generaron procesos educativos transformadores, y cuáles fueron las fortalezas y dificultades en su implementación.

4. METODOLOGÍA

Se realizó un análisis a partir de entrevistas a maestras, y encuestas realizadas a estudiantes

y docentes participantes. Para enriquecer el análisis también se consideraron observaciones realizadas por el equipo coordinador y reflexiones finales de los informes estudiantiles. Las entrevistas a maestras fueron semi-estructuradas y se realizaron de forma individual en sus lugares de trabajo. Se obtuvo información que permitió interpretar significados o prácticas cotidianas mediante una conversación guiada en base a preguntas diseñadas a priori. Las entrevistas, si bien limitadas en algunos casos por las propias dinámicas escolares, fueron realizadas por las entrevistadoras de forma tal que las maestras pudieran expresarse libremente, exteriorizando pensamientos y deseos. Por su parte, las encuestas a docentes y estudiantes, fueron realizadas a través de un formulario que fue enviado por correo electrónico. Tanto en las entrevistas como en las encuestas se realizaron preguntas abiertas relacionadas con los objetivos de esta investigación así como preguntas cerradas. Dichas preguntas fueron diseñadas para que cada participante reflexionara sobre la modalidad de trabajo propuesta en la Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte, y analizara qué aspectos de ésta generaron procesos educativos transformadores, así como cuáles fueron las fortalezas y dificultades en su implementación. Cabe señalar que respondieron el cuestionario aproximadamente la mitad de los docentes participantes y en menor grado los estudiantes, por ello, el presente análisis se complementa a partir de los informes finales realizados por los estudiantes como otras fuentes de información. El análisis de datos se realizó siguiendo pautas de las técnicas cualitativas (Vallés, 1999; Hernández Sampieri et al., 2006).

5. RESULTADOS

En esta sección se presentan los principales resultados de las entrevistas realizadas a las maestras, las encuestas realizadas a docentes y estudiantes participantes, los informes finales de los estudiantes, así como observaciones por parte del equipo coordinador del programa.

5.1. Entrevistas a maestras

Las maestras participantes señalaron como fortalezas o aspectos positivos que los proyectos sirvieron como disparadores para despertar el interés de los niños por las ciencias naturales; las actividades fueron relevantes, aunque en diferente medida, por los contenidos propuestos. Además, señalaron que siempre es favorable que participe alguien de afuera de la escuela pues “es importante acercar a otros actores”. Ello brinda una oportunidad de aprendizaje tanto para los niños como para ellas mismas. También fue destacado el entusiasmo con el que trabajaron los docentes y estudiantes de Facultad de Ciencias. Una de la maestras dijo que el intercambio con “otras cabezas te hace crecer” y con ello se potencia el crecimiento de los niños. Al ser consultadas si creen necesario contar con alguna instancia para reflexionar sobre la extensión universitaria, varias maestras manifestaron interés en contar con alguna instancia para conocer lo que ésta implica.

Las debilidades señaladas estuvieron vinculadas con la logística, los tiempos de ejecución y por no conocer adecuadamente diferentes aspectos de la propuesta (ej. cómo participarían de la instancia final). Respecto a los tiempos de ejecución, vale aclarar que las maestras señalaron que durante los primeros meses (antes de vacaciones de julio) se deberían realizar las actividades de planificación y coordinación, mientras que las actividades prácticas deberían desarrollarse en los meses posteriores a las vacaciones. Ello genera un conflicto, vinculado a los tiempos lectivos ya que sería necesario desarrollar el EFI de forma anual y no semestral como se da en la UdelaR, lo cual obliga a repensar ciertas costumbres académicas.

5.2. Encuestas a docentes y estudiantes

Ante la consulta realizada a los docentes, todos señalaron que consideran importante este tipo de formación para los estudiantes, principalmente porque permite compartir conocimientos e intercambiar entre la comunidad y la Universidad; para generar una visión integral del futuro rol como docentes e investigadores; porque son una oportunidad de adquirir habilidades que tal vez no se obtienen en procesos educativos convencionales (trabajo en equipo; acercarse a problemas, desafíos y oportunidades del trabajo inter o transdisciplinario). A la vez, permiten vincularse directamente y de primera mano con diversos aspectos y contextos que hacen a la ciencia: intercambio con otros sectores de la sociedad, vivenciar procesos "reales" que serían imposibles replicar en el aula, nutrirse de otros conocimientos que no son académicos, redimensionar las posibilidades y los deberes que tiene la ciencia en la sociedad, así como integrar diferentes tipos de conocimientos para la resolución de algún problema complejo.

Al consultarles si la propuesta generó procesos de enseñanza-aprendizaje transformadores, todos los estudiantes y docentes encuestados señalaron que sí. Algunos comentarios brindados al respecto fueron: que se hizo una pequeña contribución para tender un puente entre la población en general y los académicos; se aportó a la sensibilización de los científicos uruguayos con su entorno social; fue una manera novedosa, didáctica y sencilla para que los niños aprendieran ciencias. Además, se señaló que se dieron procesos de participación y encuentros muy enriquecedores, generándose una suerte de "praxis educativa", por el carácter interdisciplinario de la propuesta que implicó incorporar otros saberes y experiencias. Por su parte, los estudiantes señalaron que la experiencia en la Plataforma permitió cambiar el concepto de cómo poder enseñar y aprender de lo que se está haciendo; y que se generan espacios e instancias para el desarrollo de la capacidad crítica de todos. Además, consideraron que trabajar con la comunidad es clave en el desarrollo de aprendizajes universitarios y significó una posibilidad para conocer otras realidades. Expresaron que se aprende de cada grupo y de cada persona, sean universitarios o no.

Los estudiantes señalaron que el vínculo con los docentes fue, en casi todos los casos, mucho más cercano que en un curso convencional y con mucha más confianza. Se sintieron realizando un verdadero trabajo en equipo, en el cual estudiantes y docentes estaban al mismo nivel y todos fueron igual de partícipes en la creación de ideas. Una estudiante mencionó que nunca sintió al docente como en un rol "superior", lo que también fue un aprendizaje. Esta cercanía en varias respuestas se atribuye al proceso de trabajar juntos en un proyecto, compartir ideas e intercambiar opiniones.

Como fortaleza, varios estudiantes mencionaron el aprendizaje a la hora de pensar ideas, y adecuarlas a las características de la población de niños; el entender a los niños y su forma de abstraer conocimientos y expresarse, el trabajo en equipo y la adquisición de nuevos conocimientos gracias al trabajo multidisciplinario. También como fortaleza señalaron la posibilidad de jugar y divertirse, y que se puede hacer ciencia con alguien alejado a una formación científica. La mayoría de los estudiantes no detectó dificultades, si bien en algunos casos se señaló el tema del manejo del tiempo, pues es diferente entre los actores universitarios y no universitarios, y por ello aparecieron algunos problemas de coordinación con algunas maestras.

Por último, vinculado a los desafíos, los estudiantes señalaron el hecho de tener que explicar conceptos complejos a los niños de una forma simple. Mientras que los docentes señalaron como un desafío la modalidad de aprendizaje, ya que involucran a todos los actores, habilitando espacios de escucha y aprendizaje. En ese sentido, dijeron que se hace necesario hacer lugar para esta experiencia, lo que implica en ocasiones mover cronogramas y ser flexibles,

entre otras variables.

5.3. Otros aspectos señalados

Casi todos los participantes estimaron que estas actividades deberían seguir haciéndose con regularidad pues con ello se podría mejorar el gusto de los niños y adolescentes por las ciencias, y sería un disparador para que, al momento de continuar estudios superiores, opten por este camino. Otro aspecto vinculado al anterior tiene que ver con los tiempos de las propuestas. Los estudiantes señalaron que deberían tener mayor continuidad tanto dentro de un mismo año (realizándose más actividades junto a los niños) como a través de los años, para profundizar el vínculo con los escolares. Además, fue considerado que el enfoque dado a las actividades contribuye a desmitificar, desde temprana edad, algo muy arraigado en nuestra sociedad: que la ciencia está reservada para pocos. Por último, un aspecto importante de señalar es que el rol de facilitación del proceso realizado desde la Unidad de Extensión fue crucial, ya que se articularon diferentes aspectos de la Plataforma, desde la elaboración de las propuestas (incluidas cuestiones administrativas, gestiones de compras, logística, etc.), así como acompañamiento con conceptos teóricos que hacen a la extensión y al territorio en particular.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte logró generar diferentes espacios de trabajo colaborativo donde estudiantes, investigadores, educadores sociales y maestras desarrollaron, de una forma amena e innovadora, diferentes procesos de aprendizaje de ciencias. El programa logró involucrar a más de 450 escolares y maestras, alrededor de 55 universitarios y otros tantos allegados a los centros educativos que participaron. Se puede señalar que el trabajo por proyectos permitió a los escolares indagar y experimentar de primera mano y de forma lúdica; a las maestras les permitió abordar temas de ciencias de una forma diferente a la tradicional; y a los universitarios se les brindó la posibilidad de desarrollar propuestas pedagógicas diferentes a la tradicional docente-conocimiento, centrándose en los ejes docente-estudiante y estudiante-conocimiento. Además, este Espacio de Formación Integral permitió (a partir de la edición 2017) la curricularización de esta propuesta de extensión y de práctica integral.

Fueron pocas las dificultades señaladas y en general estuvieron vinculadas a cuestiones logísticas, los tiempos de ejecución y de coordinación, y a no conocer adecuadamente diferentes aspectos de la propuesta (ej. cómo participarían los grupos escolares de la instancia de cierre de proyectos). Algunos desafíos señalados fueron la necesidad de articular de manera más eficiente los tiempos escolares con los universitarios a la vez de repensar ciertas costumbres académicas (por ej. que los EFIs con estas características puedan ser desarrollados a lo largo de un año escolar y no bajo las lógicas temporales universitarias).

La experiencia fue valorada como importante para la formación de los estudiantes, porque permite adquirir habilidades de trabajo en grupo, integración de conocimiento inter y transdisciplinario, compartir conocimientos e intercambiar con otros sectores de la sociedad y vincularse directamente con diversos problemas sociales. Trabajar con la comunidad se destacó como clave para el desarrollo de aprendizajes universitarios y otorga una posibilidad de conocer otras realidades, generar espacios de participación, aprender haciendo, y que se generan espacios e

instancias para el desarrollo de la capacidad crítica de todos los involucrados.

Por último, vinculado a las fortalezas de esta experiencia, los proyectos sirvieron para despertar el interés de los niños por las ciencias y como una oportunidad de diferentes tipos de aprendizaje para todos los que participaron. Se generaron lazos de confianza entre estudiantes y docentes, atribuido especialmente a la posibilidad de trabajar juntos en un proyecto, compartir ideas e intercambiar opiniones. También se fortaleció el vínculo de la Facultad de Ciencias con las instituciones educativas que participaron.

AGRADECIMIENTOS

Desde la Unidad de Extensión queremos agradecer el tiempo y la dedicación que brindaron todos los participantes de la Plataforma Educativa de Ciencias. A los más de 500 participantes de la edición 2016: niñas y niños, jóvenes y adultos de Malvín Norte, a las maestras, docentes y estudiantes. También agradecer a compañeras/os que han aportado su granito de arena para que, a partir del trabajo pretérito, se hiciera realidad esta propuesta. A Analía Marrero, quien trabajó durante todo el proceso de 2016, y a Laura Bruzzone quien se incorporó recientemente al equipo docente y aportó al análisis de este trabajo. Gracias a todos ustedes nuestra labor cobró sentido y vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 1 (1): p 3-16.
- Alvarado, R., D'Angelo, G. (Coords.). (s/f). Malvín Norte. Análisis sociodemográfico. Universidad de la República. Montevideo. Departamento de Geografía y Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Universidad
- Álvarez Pedrosian, E. (Coord.). (2014). Cartografías de territorios y territorialidades. Un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación. *Espacio Interdisciplinario*. Montevideo, Uruguay. Mastergraf Srl.
- Arocena, R., Bortagaray, I. y Sutz, J. (2008). *Reforma Universitaria y desarrollo*. Tradinco S.A. Montevideo.
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo, Uruguay. CSEAM
- Bandera, V., Cavalli, V., De Lisi, R., Gago, A., González, M., Guerra, A., Lamas, G., Ligrone, A., Rubio, E., Simón, C., Viñar, E. (2016). *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Montevideo Mastergraf S.A.
- Bordoli, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. En: Carrasco, J., Cassina, R. y Tommasino, H. (eds). *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*: p 13-20. Montevideo: Taller gráfico.
- Brown, D. (2008). Compromiso entre práctica e investigación para el desarrollo humano y social en un mundo globalizado. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7971>
- Cabrera, C., Ferreño, M. y Davyt, A. (Eds.) (2015). *Enseñar investigando: diseño de cursos para la formación integral*. Montevideo, Uruguay. DIRAC.
- Fraiman, R. y Rossal, M. (2009). *Si tocas pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Ministerio del Interior. Montevideo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. 2006. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, Interamericana editores S.A de C.V, México, D.F.
- INE (Instituto nacional de Estadística) (2011). *Censos 2011*. Recuperado de: <http://www5.ine.gub.uy/censos2011/index.html>

- Iribarne, P. (2014) Interdisciplina: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Quiénes? Un aporte de la Licenciatura en Biología Humana a la construcción de la interdisciplina en la UdelaR. En: Interdisciplina, instituciones y políticas públicas. En_Clave inter 2013. Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República: p 163-166.
- Lázaro, M. (2009). Cultura científica y participación ciudadana en política socio-ambiental. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Donostia, San Sebastián.
- Lázaro, M. (2011). Ciencia Tecnología Sociedad (CTS) en la escuela: ¿educación científica para niños ciudadanos? Revista Quehacer Educativo 110: p 42-47.
- Rectorado (2010a). La Universidad al servicio de la República. Plan UdelaR 2010-2020. Talleres gráficos Tradinco S.A. Montevideo.
- Rectorado (2010b). Hacia la reforma universitaria #3. Notas para la actualización de la ley orgánica de la Universidad de la República. Talleres gráficos Tradinco S.A. Montevideo
- Rectorado (2010c). Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Talleres gráficos Tradinco S.A. Montevideo
- UdelaR (2014). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas. Comisión Sectorial de Enseñanza, universidad de la República. Montevideo. Recuperado de: http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenaanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf
- Vallés, M. 1999. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica práctica y profesional. Editorial Síntesis S.A. Madrid.

Buenas prácticas en la enseñanza de las ciencias agrarias

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Gustavo Marisquirena¹

María Cecilia Bratschi²

Claudia Borlido³

1 Facultad de Agronomía - Universidad de la República, Uruguay, gustavom@fagro.edu.uy

2 Facultad de Agronomía - Universidad de la República, Uruguay

3 Facultad de Veterinaria - Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Dentro del llamado de CSE-UdelaR a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU), entre 2014 y 2015 la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía y el Departamento de Educación Veterinaria, realizaron un estudio sobre buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria (Bain, 2007; Zabalza, 2012) de carácter exploratorio-descriptivo cuyo objetivo general fue contribuir a la formación didáctico – pedagógica de los docentes de las Ciencias Agrarias. Sus objetivos específicos fueron: identificar y caracterizar las prácticas de enseñanza de buenos profesores de ambas Facultades; generar un dispositivo metodológico de recolección y análisis de dichas prácticas; elaborar modelos de enseñanza de las ciencias agrarias a partir de los principales hallazgos vinculados a las “buenas prácticas” de enseñanza.

El trabajo incluyó: identificación de

informantes calificados que hubieran contribuido en mayor medida al aprendizaje personal por su modalidad de curso mediante una encuesta anónima a una muestra aleatoria de 100 estudiantes de finales de carrera de ambas Facultades (sede Montevideo), reforzando la identificación mediante las evaluaciones estudiantiles de final de cursos; los docentes seleccionados de las dos Facultades, sujetos de estudio, accedieron a la observación de sus clases, análisis de sus materiales curriculares y entrevistas previas y posteriores a la observación.

En ambas Facultades los estudiantes mencionaron con mayor frecuencia solo 5 o 6 docentes (saturándose rápidamente la muestra), siendo los motivos más citados que “en sus clases se aprende”, “siempre está disponible para consultas”, “nos conoce por el nombre”. En general son docentes de grados altos, que han tenido alguna formación didáctico-pedagógica, que trabajan en materias de los primeros años de las carreras. En sus

clases despliegan un clima de confianza y bajo riesgo para los estudiantes, manteniendo una actitud abierta hacia ellos. Desarrollan vínculos de afecto, consideración, buen trato y respeto. Sus clases presentan secuencias didácticas específicas que invitan a la participación de los estudiantes. Organizan el contenido disciplinar en función del desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel: inferir, hipotetizar, valorar, explicar. Preparan materiales que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes y los brindan en distintos soportes para que sean accesibles. Reflexionan sobre sus clases para mejorarlas cada año y se ocupan por la

formación de los docentes a su cargo. Planifican las clases en equipo y las discuten una vez desarrolladas.

Los resultados del estudio inducen a pensar en la existencia de patrones que caracterizan las prácticas de los buenos profesores y motivan su identificación como tales por los estudiantes. Estos resultados son coincidentes con la bibliografía consultada, siendo necesario desarrollar con más profundidad el conocimiento de estas buenas prácticas para construir modelos que sean útiles para contribuir a la formación del conjunto de los docentes de nuestras Facultades y de la Universidad toda.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Formación docente, Didáctica de las ciencias

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad, como institución socializadora, debe atender a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información que reclama profesionales que se desempeñen con autonomía, manejo flexible del conocimiento, capacidad de trabajo en equipo y predisposición hacia la formación permanente. Pero además, las problemáticas de nuestras sociedades latinoamericanas exigen que los jóvenes profesionales sean capaces de comprender y comprometerse con realidades y personas muy diversas en cuanto a sus necesidades, posibilidades, creencias y comportamientos.

En consecuencia, la calidad de la enseñanza constituye una prioridad para cualquier institución de educación superior, siendo el desarrollo de prácticas docentes que respondan a las necesidades de formación del estudiante para la sociedad actual, uno de los factores que más influye en este ámbito (Zabalza, 2003).

Por tal motivo, en oportunidad del llamado a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU) de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (CSE-UdelaR), entre 2014 y 2015 se realizó un estudio en las Facultades de Agronomía y de Veterinaria sobre buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria (Bain, 2007; Zabalza, 2012) de carácter exploratorio-descriptivo del cual a continuación se presentan sus principales características y resultados.

2. PROBLEMÁTICA Y CONTEXTO

Las investigaciones sobre innovaciones educativas muestran que el éxito de cualquier iniciativa de cambio o reformulación en proyectos educativos pasa por el compromiso del profesorado con dichos cambios. En tanto la investigación en la universidad se desarrolla necesariamente en un espacio de abierto intercambio y se nutre de interacciones y cruces de influencias, la actividad docente, en cambio, suele desarrollarse en un ámbito privado y reviste un alto grado de discrecionalidad, “¿qué ocurre detrás de la puerta del salón?” es una pregunta difícil de responder por las autoridades de cualquier institución universitaria.

Desde esta perspectiva una enseñanza de calidad pasa, entre otras cosas, por un perfil de docente comprometido con una postura ética fundada en valores tales como la integridad, el respeto y la confianza en los demás, la mente abierta al cambio y profesionalismo a la hora de respaldar sus acciones en un conocimiento científico y pedagógico sólido. En buena medida esta calidad depende de las buenas prácticas de enseñanza. Claves vinculadas con estas buenas prácticas son: el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y al cambio, la actualización en temas didáctico-pedagógicos, la responsabilidad personal y social, la creación de oportunidades (espacio y tiempo) para la retroalimentación y la tutoría, producción de conocimiento a partir de la reflexión acerca de la práctica (Bain, 2007), fundado ello en el sólido conocimiento de la temática o disciplina a enseñar en el contexto de la carrera y el desarrollo del país.

A partir de 2004 se iniciaron los procesos de evaluación de carreras universitarias en el MERCOSUR, con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la formación profesional en los países de la región. La Facultad de Agronomía sometió su carrera de ingeniería agronómica a esta evaluación en 2004 y 2009, en tanto en este último año se incorporaron al proceso las carreras de medicina veterinaria. Por otra parte la Universidad de la República impulsó la renovación de todos sus planes de estudio mediante la aprobación en 2011 de la “Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria”. Estos procesos pusieron en evidencia las carencias de conocimientos científicos sobre la forma en que se desarrolla la ense-

ñanza en los distintos ámbitos de nuestras instituciones y su incidencia en la formación de los futuros profesionales. Tanto la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía como el Departamento de Educación Veterinaria tienen entre sus roles promover el debate didáctico de los docentes sobre sus ideas y sus prácticas de enseñanza, por lo que era necesario identificarlas en forma sistemática para reflexionar sobre ellas a fin de comprender sus fundamentos y promover mejoras o innovaciones educativas.

3. OBJETIVO GENERAL

El trabajo se realizó a fin de “Contribuir a la formación didáctico – pedagógica de los docentes de las Ciencias Agrarias”, con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar las buenas prácticas de enseñanza desarrolladas por docentes de las Facultades de Agronomía y de Veterinaria.
- Generar un dispositivo metodológico de recolección y análisis de dichas prácticas.
- Elaborar modelos de enseñanza de las ciencias agrarias que surjan a partir de los principales hallazgos vinculados a las “buenas prácticas” evidenciadas en la enseñanza de las Ciencias Agrarias desarrolladas por docentes de las Facultades de Agronomía y de Veterinaria.

4. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo con un diseño transversal de alcance exploratorio-descriptivo, considerando como unidad de análisis las buenas prácticas de enseñanza (Zabalza, 2012). Para investigar sobre cuáles eran las buenas prácticas de enseñanza y cómo eran aplicadas en las Facultades de Agronomía y de Veterinaria se realizaron los siguientes pasos:

a) Elección de informantes calificados. Se identificaron buenas prácticas docentes a través de una encuesta aplicada a una muestra aleatoria de 100 estudiantes de los últimos años de cada carrera (sede Montevideo). En el cuestionario de carácter anónimo, se solicitó a los estudiantes que identificaran a los tres profesores que hubieran contribuido en mayor medida a su aprendizaje personal por su modalidad de enseñanza. A partir del procesamiento de los datos -cuando se llegó a su saturación- los resultados permitieron confeccionar un listado de “buenos profesores”, preservándose la identidad de los seleccionados. Posteriormente se relevaron las evaluaciones estudiantiles sobre el trabajo de los docentes, que se realizan sistemáticamente al finalizar cada curso, a fin de verificar la existencia de coincidencias con los docentes seleccionados. Se realizó una primera entrevista con los “buenos profesores” de carácter informal en que se explicaron las características del proyecto, se solicitó su consentimiento para participar como sujetos de la investigación y se coordinaron actividades.

b) Observación de clases y entrevista. Se realizaron dos observaciones no participantes de corte etnográfico a cada profesor en las clases propuestas por ellos. Las clases observadas fueron del tipo magistral, excepto dos casos que se trataron de una clase práctica organizada en dos sesiones y un seminario. El análisis se efectuó en tres niveles:

- Nivel 1 Como buena práctica de enseñanza (el docente genera expectativas y motiva; domina el tema, genera puentes cognitivos; fomenta que todos aprendan, el autoaprendizaje el trabajo colaborativo y el respeto por los demás; combina lenguaje técnico y coloquial; se involucra y disfruta al enseñar).
- Nivel 2. Como actividad típica de aula: la exposición oral monologar (introducción, desa-

rollo, conclusión; recursos empleados; recursos no lingüísticos).

-Nivel 3 Como actividad típica de enseñanza de las ciencias: organización y presentación del contenido (secuencias didácticas; interrogación; explicaciones científicas; analogías y metáforas).

La entrevista consistió en recoger sus reflexiones acerca de los motivos por los cuáles podría haber sido seleccionado por los estudiantes, su postura general frente a la enseñanza, sus expectativas sobre el aprendizaje, grado de satisfacción con la tarea docente, algunos ejemplos de prácticas realizadas en el aula, entre otros.

d) Análisis del material didáctico. Se analizaron los materiales didácticos a la luz de las dimensiones definidas para las buenas prácticas docentes (Bain, 2007) y su presentación para lograr una comunicación eficaz (Lujan Mora, 2014). Se relevaron los materiales de apoyo (guías, prácticos, etc.), las páginas web y en la plataforma educativa Moodle de cada uno de los cursos en los cuales participan los docentes encuestados, considerando las referencias verbales sobre los materiales didácticos que hicieron los docentes en entrevistas en profundidad.

5. RESULTADOS

5.1. Elección de los docentes para el estudio

Los resultados obtenidos de la encuesta a los estudiantes identificaron una lista de docentes seleccionados integrada por 4 docentes de la Facultad de Agronomía y 5 docentes de la Facultad de Veterinaria. Se observaron buenas valoraciones en las Evaluaciones Estudiantiles para los docentes seleccionados, lo cual confirma su condición como informantes calificados para este estudio.

Los motivos de la selección más citados por los estudiantes fueron: “en sus clases se aprende”, “siempre está disponible para consultas”, “nos conoce por el nombre”.

Todos los seleccionados fueron de grados altos en el escalafón docente (grados 4 y 5) con amplia experiencia en la enseñanza de entre 27 y 43 años.

Los docentes dieron cuenta de ser expertos en la materia que enseñan habiendo realizado cursos de formación de posgrado, concursos para acceder al cargo docente y llevando adelante proyectos de investigación; actividad que enriquece su práctica docente. La forma de conjugar enseñanza-investigación implica un trabajo grupal y organizado dependiendo de la duración de los cursos. Destacaron que la Universidad es un centro de enseñanza y de investigación señalando que de hecho el sistema premia a ésta última lo cual es visto como una dificultad a superar para avanzar en formación docente. Generalmente destacaron que aprendieron a enseñar en el grupo docente en el que comenzaron a trabajar, en base a acción, reflexión y cambios, además de haber realizado cursos de formación docente e interesarse por temas pedagógicos y discutirlos con colegas. Con respecto a la relación entre la forma en que ellos aprendieron y ahora enseñan, algunos se apoyan en los modelos que vivieron, aunque reconocen que no siempre les fue útil; otros sugieren un aprendizaje más desde la reflexión de lo que ven en los estudiantes, objetivando su propia experiencia.

Se refirieron al trabajo con su actual equipo docente, de conformación más o menos estable, manteniendo reuniones semanales, planificación conjunta, acuerdos de contenidos y de corrección de pruebas. Sostuvieron la preocupación por la formación académica, promoción y proceso por el cual progresivamente, los integrantes, van tomando mayores responsabilidades dentro del curso. Reconocieron que dentro del grupo se hace formación docente. En algunos casos se visita la clase de otros compañeros del equipo desde una mirada muy respetuosa.

“Todas las semanas nos reunimos una vez por semana y trabajamos sobre el cuestionario, de los dos prácticos de esa semana”.

5.2. Observaciones de clases y entrevistas a docentes

La observación de las clases desarrolladas por los docentes seleccionados permitió centrar las entrevistas en la práctica concreta. Del análisis de las entrevistas en profundidad se detectó en todos la presencia de los indicadores que describen “buenas prácticas educativas”.

Los entrevistados mostraron preferencia por la docencia directa (teóricos y prácticos), destacando los prácticos por la mayor interacción docente-estudiante lo que les permitía reflexionar sobre su práctica y los procesos de aprendizaje. Dicha reflexión los llevó a modificar su práctica a lo largo de los años reduciendo contenidos, llegando a tener por cada tema cuatro o cinco ideas primordiales para transmitir, intentando ubicarse en el momento de la carrera en que está el estudiante y en el papel docente de introducir en el pensamiento disciplinar y su pertinencia para la carrera. Un docente decía: *“No podemos perder de vista que son estudiantes de Agronomía, no son estudiantes de ciencias (...); no que tengan menos conocimientos, pero sí el sentido que tiene ese conocimiento para su profesión”.* Y agregaba: *“Las clases las hacía larguísimas. (...) La cantidad de información era impresionante, detalle por detalle... El error era ese, la cantidad de información que quería transmitir”*, en tanto otro concluía que: *“Hemos aprendido a ir tirando primero las cosas grandes para que queden, tratar de que quede fijo eso y a partir de ahí ir dando los detalles”*, señalando que hay que repensar el rol docente dado que la información está disponible y no es lo que el docente tiene que transmitir porque reiterar lo de los libros no sirve.

Los docentes expresaron que la utilización de motivadores que dinamizan la comunicación debe realizarse a través de situaciones cotidianas, *“(...) traer lo que hacen cotidianamente como una caja negra y ver que tiene explicaciones razonables, los sorprende, es un buen elemento de motivación”*, y permite rescatar los conocimientos previos que el estudiante pueda tener. Uno de los disparadores al iniciar la clase es el planteo de una pregunta abierta a resolver: *“¿Qué ven acá?, ¿cuál es el problema que vamos a tratar hoy?, ¿cómo lo podríamos...?”*, permiten partir de un problema concreto y enfocar el tema principal y su soporte teórico. En el desarrollo de la clase se señaló que preguntas tales como *“¿solo eso?, ¿y qué otra cosa más?”*, permitían a los estudiantes construir los conceptos, relacionarlos y no solo copiar el discurso que ofrece el docente. A su vez permite que la atención no decaiga.

Destacaron la importancia de relacionar las materias de un año con otro e integrar conocimientos, promoviendo el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento, aprendiendo a enfocar la materia, la disciplina, lo cual llevaría a *“(...) romper algunos esquemas y pensar para qué son útiles las cosas (...), que la memoria sola no sirve y que hay que razonar los temas (...)*”. Se expuso como un problema que muchas veces los estudiantes pueden realizar los cálculos pero no saben interpretarlos. Cuando se desarrolla la capacidad de interpretar los datos es cuando el docente entiende que realmente se sabe la disciplina. Se entiende el por qué y el para qué del proceso.

Asimismo los entrevistados señalaron que es necesario una estructura de clases con unidades que se repiten, con síntesis intermedias de modo que *“(...) a la audiencia le sacas un peso de arriba porque no tiene que estar viendo si algo que dijiste al principio lo vas a poner al final”*. Hicieron hincapié en la importancia de permitir los tiempos para que los estudiantes procesen lo que se expone. *“Si escribías en el pizarrón, si haces una síntesis da el tiempo”*, en contraposición a un texto pre-elaborado proyectado en un multimedia. Es necesaria la búsqueda de la comunicación en clase para acompañar su desarrollo: *“Yo le voy viendo las caras.*

Mientras me aguanten bien, pero después para que voy a seguir hablando si no les entra más". Una presentación sintética, clara, es más útil estimulando también a que ellos tomen sus propias notas. Comentan que aprendieron a manejarse con el pizarrón, dar conceptos y ejemplos, por lo que valoraron la formación docente como necesaria más allá de la disposición personal. Se expresó la preocupación por explicar el lenguaje técnico para que sea entendible, con analogías y metáforas, ya que la ciencia se maneja con modelos. Todos destacaron el uso de puentes cognitivos en las clases retomando y resignificando conocimientos previos. Asimismo relacionan la clase que se presenta con las anteriores y las posteriores de su curso.

En general expresaron que todos los estudiantes pueden aprender, unos más rápido y otros más lento, lo que determina la necesidad de nivelación, de transitar un camino previo para tener elementos conceptuales imprescindibles para llevar adelante el curso. Solo algunos expresaron realizar actividades que les permita a los rezagados (detectados en las actividades prácticas y en los parciales) superar sus dificultades. Los docentes reconocieron que la superación de este grupo depende también del trabajo que el docente esté dispuesto a realizar.

En general expresaron interés por el desarrollo de un buen vínculo con el estudiante, en una relación de respeto mutuo y de apertura por parte del docente en cuanto a atender dudas en clase y fuera de ésta (presencial o a distancia). En algunos casos se profundizó en que un buen relacionamiento "humano" es valorado por los estudiantes, pero ante todo explicitar desde el primer día la organización del curso, días de evaluación y consulta, presentar a los docentes y los temas que darán, proponer clases con claridad y ganas, corregir con una pauta prevista, explicarles la razón de sus resultados.

En uno de los casos se mencionó la propuesta del trabajo en equipo de los estudiantes en seminarios como actividad interesante. También se valoraron las clases de consulta y la discusión que se da en esa instancia. Con respecto a las devoluciones de las evaluaciones algunos profesores las tomaron como una valiosa instancia de aprendizaje que permite explicar criterios, en tanto otros discreparon con esta postura expresando que no cumple su función porque se restringe a un reclamo por la calificación. En algunos casos se realizan encuestas internas de evaluación del curso y a su vez se recogen sugerencias de los estudiantes con respecto a las guías del curso que permite mejorarlas. No obstante, en general, propician instancias de evaluación y autoevaluación por parte de los estudiantes.

Los docentes se cuestionaron el uso de la plataforma educativa y la manera de darle mayor utilidad dado el progresivo descenso de la asistencia a teóricos a medida que avanza el año, interrogándose sobre las causas y efecto de la cantidad y exigencia de las asignaturas que comparten cada semestre.

En síntesis se encontraron como puntos en común la fuerte dedicación a la tarea docente y el gusto por desarrollarla, con planificación de las clases, el uso de ejemplos relacionados con la vida cotidiana, el cuidado del vínculo con el estudiante, sin descuidar la exigencia y respeto, en un ambiente amable como forma de generar actitudes positivas, la imperiosa necesidad de prácticas en algunos casos y el trabajo docente y de aprendizaje en equipo.

5.3. Análisis del material didáctico

Se encontraron diferencias entre los cursos en el uso de paginas web, Plataforma Educativa Moodle como medio para difundir el material didáctico, en general las páginas de los cursos son usadas como repositorio de material, algunas utilizan sus herramientas para proponer actividades (minitest, evaluaciones, autoevaluaciones, entregas de informes).

Dentro de ellas se puede observar principalmente: a) presentación del equipo docente, en algunos casos identificados con foto y temáticas que abordan; b) programa y cronograma

conteniendo calendario de clases, evaluaciones, consultas, entregas de resultados y definición de los espacios de encuentro; c) presentaciones de clase (proyección o grabación); d) ejercicios prácticos como autoevaluación y como pruebas calificadas; e) bibliografía indicada, escaneada y accesible; f) foro de noticias con utilización unilateral de los docentes hacia los estudiantes, algún foro de consulta de dudas.

Con respecto a los materiales de apoyo se encontró que son legibles, claros, con un cuidadoso diseño gráfico, muy estructurados y fáciles de comprender.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

En ambas Facultades se encontraron resultados similares, siendo mencionados con mayor frecuencia por los estudiantes solo 5 o 6 docentes, de alto grado y experiencia.

En sus clases despliegan un clima de confianza y bajo riesgo para los estudiantes, manteniendo una actitud abierta hacia ellos. Sus clases presentan secuencias didácticas específicas que invitan a la participación de los estudiantes. Reflexionan sobre sus clases para mejorar de año en año y se ocupan por la formación de los docentes a su cargo. Planifican las clases en equipo y las discuten una vez desarrolladas.

En concreto, generan un clima de aula agradable, tranquilo, facilitador de la participación. Desarrollan vínculos de afecto, consideración, buen trato y respeto. Organizan el contenido disciplinar en función del desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel: inferir, hipotetizar, valorar, explicar. Preparan materiales que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes y los brindan en distintos soportes para que sean accesibles.

Estos resultados son coincidentes con la bibliografía consultada, siendo necesario desarrollar con más profundidad el conocimiento de estas buenas prácticas para construir modelos que sean útiles para contribuir a la formación del conjunto de los docentes de nuestras Facultades y de la Universidad toda.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes que mostraron su disposición y apertura para ser sujetos de observación de este trabajo compartiendo sus ideas, conocimientos y experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España, Valencia: Universidad de Valencia.
- Luján Mora, S. (2014). La comunicación oral: claves para realizar buenas presentaciones. España: Altaria.
- Zabalza, M. A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. España, Madrid: Narcea.
- _____. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (1), 17-42.

Posgrados y educación permanente

La terminología de los posgrados en el Cono Sur americano: avances de una investigación

Posgrados y Educación permanente

Mario Barité¹

Mayte Gorrostorrazo²

Lucía Simón²

Ana Inés Brozia²

Micaela Morales²

1 Universidad de la República, Uruguay, mario.barite@fic.edu.uy

2 Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Como todo ámbito especializado, el de las universidades genera, por imperio de sus objetivos, principios rectores y circunstancias, un universo conceptual de comunicación e intercambio que en los últimos tiempos se aspira a que integre espacios que faciliten la comprensión horizontal entre ellas. En el ámbito europeo, se concretó la formación del Espacio Europeo de Educación Superior, que lleva adelante acciones de convergencia conceptual y reglamentaria en el marco del Proceso de Bolonia, como modelo de progresiva concordancia y mutua influencia entre sistemas universitarios, cuya irradiación alcanza a las universidades latinoamericanas. En ese contexto, los posgrados se han transformado en un área particularmente dinámica de la vida universitaria, que necesita, como todo desarrollo especializado, sus propios registros de términos de referencia (es decir, su propia terminología consolidada y explicada).

Este trabajo ofrece resultados parciales de un proyecto en curso en el que se vuelca y sistematiza la información relativa a la terminología documentada y utilizada en cinco países del Cono Sur americano. Se analizó la terminología de los posgrados en portales, sitios y páginas web oficiales de cinco de las universidades más importantes de la región: las universidades de Chile (Chile), Buenos Aires (Argentina), San Pablo (Brasil), Nacional de Asunción (Paraguay) y de la República (Uruguay). Se detallan las fases metodológicas: identificación del dominio, elección del universo a estudiar, selección del corpus, extracción y sistematización de datos. Se mencionan cinco factores distorsivos desde las perspectivas lingüística, conceptual y normativa, que se intentaron controlar para cumplir con las metas de la sistematización. El estudio realizado —orientado a analizar el grado de concordancia, las

divergencias y particularidades de la terminología de los posgrados en las universidades seleccionadas— permitió comprobar que, más allá de la compilación de casi un centenar de términos del dominio, si se analiza universidad por universidad, la terminología básica que cada una necesita para expresar los conceptos del área se promedia en la cincuentena. Asimismo, la terminología de los posgrados tiene un importante nivel de dispersión, pues solo el 15 % de los términos es utilizado y conocido en las cinco universidades analizadas. Este dato manifiesta un bajo nivel de compatibilidad regional, lo que podría dar evidencia de las distancias de la configuración de los sistemas educativos de los posgrados entre los países estudiados. Entre otras conclusiones, se señala que la

situación detectada puede resultar en problemas de comprensión o interpretación sobre los alcances de algunos términos. Se propone avanzar en un proceso progresivo de unificación de la terminología en la región del Cono Sur americano, sostenida en la construcción de normas y reglamentos más o menos equivalentes, con cierto punto de acuerdo entre las autoridades universitarias correspondientes. Finalmente, se señala que desde su posición particular, los estudios terminológicos pueden y deben contribuir en ese proceso, no solo con la focalización en estas cuestiones, sino también con el respaldo y la justificación de redacción de normas, reglamentos y documentos técnicos vinculados con el dominio de los posgrados.

Palabras clave: Educación Superior, Terminología, Posgrados.

1. PLANTEAMIENTO

Como todo ámbito especializado, el de las universidades genera, por imperio de sus objetivos, alcances, principios rectores y circunstancias, un universo conceptual de comunicación e intercambio que se formaliza de distintas maneras y que en los últimos tiempos se aspira a que forme parte de sistemas, redes o espacios que permitan una mayor integración de enfoques y orientaciones y que faciliten la comunicación entre docentes y entre estudiantes de distintas universidades.

En Europa, desde hace casi veinte años, se han destinado esfuerzos sustantivos para establecer un ámbito de colaboración e intercambio, que se han concretado en lo que hoy se conoce como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El mismo dio lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999, la que fue suscrita por representantes de 29 estados europeos y permitió la creación del EEES bajo ciertos principios generales (calidad, movilidad, diversidad, competitividad), con dos metas estratégicas: el incremento del empleo en la Unión Europea y la transformación del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y docentes de Europa y de otras partes del mundo.

Entre sus objetivos resaltan la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, el establecimiento de dos niveles formativos principales, el grado y el posgrado (este último desagregado en maestría y doctorado), y la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables, así como el establecimiento de un sistema de créditos compartido en todo el espacio europeo.

La expansión de los posgrados se ha dado con intensidad en el mundo sajón, pero también en Latinoamérica (Esquivel Larriondo, 2002; Luchilo, 2010), y, en especial, en los países del Cono Sur americano (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 1995), en un proceso en el que participan, a veces decisivamente, las principales universidades públicas de cada país.

¿Por qué enfocar esta investigación terminológica en torno al dominio del posgrado y no respecto a otros ámbitos productivos de terminología dentro del ámbito de la educación superior? La principal respuesta surge del hecho de que los posgrados se han transformado en un área particularmente dinámica de la vida universitaria. Por otra parte, la evolución de los posgrados necesita, como todo desarrollo especializado, sus propios registros de términos de referencia (es decir, su propia terminología consolidada y explicada) para favorecer la comprensión de conceptos y el entendimiento recíproco entre docentes, estudiantes e investigadores de un mismo o diferentes países.

En la región latinoamericana, sobre todo en los últimos años, se han realizado algunos esfuerzos específicos, desde la investigación, para entender y sistematizar los procesos de creación, utilización e intercambio de terminología de la educación superior, respecto tanto a universidades o países concretos (SEESCYT, 2001; Lager, Rodríguez y Vergara, 2005; 2006) como a ámbitos regionales (Barité, 2001). Es de destacar también el desarrollo del Banco Terminológico del Mercosur Educativo (disponible en <<http://www.edu.mercosur.int/es-ES/banco-terminologico-wrapper.html>>), que cuenta con un importante número de registros propios de términos de la educación superior. Estos aportes vinieron a suplir, de modo muy parcial, una carencia de glosarios y diccionarios en la región, aunque prestan una atención dispar a la terminología específica del posgrado y no siempre se encuentran actualizados.

Como hipótesis, la terminología propia del área de posgrados universitarios parece guardar un nivel de uniformidad y coherencia bastante mayor a la de otros ámbitos vinculados con la educación superior. Quizás esta percepción surge de que las reglamentaciones procuran ser similares y compatibles entre sí, con el objetivo implícito de favorecer las

acreditaciones recíprocas, los trámites de homologación y reconocimiento nacional e internacional de estudios superiores, la participación parcial de estudiantes de un programa de posgrado en otros programas, y el mayor aprovechamiento de los intercambios y pasantías estudiantiles entre universidades y entre países. Es factible que una terminología acordada, establecida, unificada, favorezca la comunicación horizontal entre universidades a partir de un lenguaje internacional común, que salte por sobre las barreras idiomáticas, culturales y geográficas. No obstante, se identifican variantes y diferencias regionales basadas en los procesos históricos de construcción de conceptos universitarios, la necesidad de denominar algunos fenómenos propios y la incidencia de políticas universitarias de alcance local o nacional, entre otros fenómenos. Esas variaciones establecen una tensión entre enfoques normalizadores y armonizadores de la terminología del área.

Este trabajo ofrece resultados parciales de un proyecto en curso centrado de forma más general en la identificación y análisis de la terminología regional en educación superior. Para ese fin el Grupo de Investigación sobre Terminología y Organización del Conocimiento (GTERM), radicado en la Facultad de Información y Comunicación (Universidad de la República, Uruguay), desarrolla un banco de datos terminológicos bilingüe (español-portugués) en el que se vuelca y sistematiza la información relativa a la terminología documentada y utilizada en los cinco países del Cono Sur americano (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay). Este banco se denomina Banco de Datos Terminológicos sobre Educación Superior (en adelante, BDT-ES). Se espera que por medio de este banco de datos pueda ofrecerse información disponible en internet en un plazo razonable, y que la información en él contenida permita elaborar tesauros, listas de descriptores, diccionarios o glosarios especializados en educación superior en el futuro. Hasta el momento se han recopilado unos 510 términos, de los cuales una parte no desdeñable se asocia directamente con la terminología de los posgrados en los países estudiados.

2. METODOLOGÍA

A continuación se describe la metodología utilizada en el proyecto para compilar y seleccionar los términos relacionados con el área de posgrados, a efectos de su inclusión en el BDT-ES.

I) Identificación del dominio

La definición del término tope posgrado se tomó del diccionario de la Real Academia Española (2014: 1762): «Ciclo de estudios de especialización posterior a la graduación o licenciatura». El estudio se focalizó en la terminología propia de los posgrados (es decir, el conjunto de términos que solo están asociados con este dominio), la cual, teniendo un alcance más general, cuenta con significados específicos y propios en esta área.

II) Elección del universo a estudiar

Se seleccionaron cinco universidades públicas del Cono Sur americano, una por cada uno de los cinco países comprendidos en el estudio, con base en un criterio razonable de representatividad tanto a nivel nacional como a nivel regional. La representatividad se estableció en términos de antigüedad, prestigio y cantidad de docentes y estudiantes. Las instituciones seleccionadas son la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, la Universidad de Chile (UCHI), la Universidad de la República (Udelar), Uruguay, la Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay, y la Universidad de San Pablo (USP), Brasil.

III) Corpus

Toda la información terminológica se extrajo de los portales de cada una de las universidades, sus sitios y páginas web oficiales.

IV) Extracción de datos

Para la extracción de datos se cumplió con el siguiente protocolo:

a) Se tomó como referencia un listado inicial de cuarenta términos de posgrado, inicialmente registrados en el BDT-ES, el cual se complementó con términos nuevos que fueron apareciendo en las búsquedas en los portales, sitios y páginas web oficiales de las universidades. El total de términos al finalizar la investigación es de 94.

b) Se realizó en cada caso la búsqueda y extracción de datos útiles (términos, equivalencias en portugués o inglés, definiciones, otra información terminológica relevante para la investigación), sobre tres tipos de fuentes: páginas o sitios web correspondientes a la formación de posgrado; páginas o sitios web correspondientes a normativa universitaria (reglamentos, ordenanzas, decretos universitarios, resoluciones, etcétera); búsquedas libres por ventana. Los datos se seleccionaron tanto de la información presentada en sitios y páginas web como de documentos alojados en algunos de esos emplazamientos digitales, siempre que fueran documentos generados dentro de las universidades.

c) Se respaldó cada dato con la referencia a la URL o el número DOI correspondientes, así como con la fecha de consulta. Se ha intentado reducir al mínimo la fuga de datos debida al hecho de que la investigación se realizó en dos idiomas, si bien cercanos, con sus propias peculiaridades ortográficas, gramaticales y sintácticas. El procedimiento utilizado fue el análisis de las equivalencias en español y portugués término por término, utilizando como respaldo distintas fuentes de referencia. Se procuró una búsqueda exhaustiva de términos considerando todas las grafías posibles (por ejemplo: posgrado, postgrado, post-grado), todos los sinónimos o cuasi sinónimos detectados (por ejemplo: tutor, orientador, director de tesis).

V) Sistematización de los datos recopilados

Cada dato recogido fue verificado en su fuente de origen. A efectos de sistematizar la información, se elaboró una grilla en la que se completaron para cada universidad los siguientes datos: término en español, término en portugués, definición y otros datos, URL y/o número DOI más fecha de consulta, y observaciones. Una vez obtenidos los datos en cada universidad, se sistematizó la información en un cuadro general, donde se incluyeron los siguientes datos: número de término (correlativo y en orden alfabético), término en español, término en portugués, columnas que refieren a cada universidad estudiada donde se marcan las ocurrencias de cada término, y finalmente una columna donde se establece la cantidad de ocurrencias de cada uno.

En particular se buscó cumplir con los siguientes objetivos:

~ identificar la terminología propia de cada universidad, que, con cierta lasitud, puede interpretarse que es la de uso en sus respectivos países, ya sea porque se trata de las únicas universidades públicas, o porque la normativa universitaria está unificada, o porque el prestigio de la universidad estudiada promueve en otras universidades del país el uso de las mismas normas o terminologías;

~ determinar una dimensión cuantitativa estimada de los términos propios del dominio de los posgrados;

~ establecer un cuadro comparativo de utilización de los términos en la región;

~ estimar los niveles de generalización de los términos y sus definiciones;

~ identificar y dar una dimensión cuantitativa del nivel de compatibilidad de la terminología entre los países.

En el presente estudio se evidenciaron cinco factores distorsivos desde el punto de vista lingüístico, conceptual y normativo, que se intentaron controlar para cumplir con las metas de la sistematización:

1. la investigación realizada en dos idiomas diferentes, el español y el portugués, con las consiguientes dificultades para establecer equivalencias exactas;
2. la diversidad de reglamentaciones, cada una de ellas con la determinación de sus propios términos de referencia;
3. el alto número de cuasi sinónimos y de términos alternativos, incluso dentro de cada universidad, así como la constante aparición de términos en su forma extensa y en formas reducidas o apocopadas;
4. la utilización de ciertos términos en distintos niveles de la educación superior y de la educación en general, con la consiguiente dificultad para identificar los sentidos propios de la terminología de los posgrados;
5. el limitado número de glosarios disponibles centrados en la terminología universitaria en general, y de los posgrados en particular.

Se ha tratado de sortear tales obstáculos con los criterios arriba mencionados, a efectos de asegurar fidelidad y coherencia a los resultados y a las conclusiones.

3. RESULTADOS

Se registró un total de 94 términos que pueden reconocerse como propios o relativos al ámbito de los posgrados, los cuales fueron documentados en al menos una de las cinco universidades estudiadas. Si la cantidad de términos vinculados con el dominio del posgrado se analiza universidad por universidad, el rango de ocurrencias va desde 42 hasta 63 y el promedio de términos usados por universidad en relación con los posgrados es de 51,2. A partir de esta comprobación, se puede decir en líneas generales que la terminología propia de los posgrados se sitúa en torno a la media centena de términos (más/ menos 10) y que con esa dimensión terminológica se resuelve gran parte de los conceptos asociados con niveles y tipos de formación de posgrado, roles, órganos y cuestiones curriculares.

Se resalta el alto número de sinónimos, cuasi sinónimos y —especialmente— variantes, las que se verificaron en las fuentes no solo entre universidades, sino también —con cierta frecuencia— dentro de la misma universidad. En esta etapa, solamente se dejó registro en este cuadro de la diversidad terminológica encontrada y se postergó para otra oportunidad el análisis pormenorizado sobre sinónimos, cuasi sinónimos y variantes. Se procedió del mismo modo con las equivalencias en portugués e inglés, algunas de las cuales se registraron con precaución, debido a la dificultad para considerar a algunas de ellas como sinónimos absolutos.

Cuadro 1

Nº de Universidades	Nº de términos Compartidos	Porcentaje	
1	21	22%	52%
2	28	30%	
3	15	16%	
4	16	17%	32%
5	14	15%	
	94	100%	

Fuente: elaboración propia

Los datos que presenta el Cuadro n. 1 evidencian que solo el 15 % de los términos son coocurrentes entre las cinco universidades estudiadas. Si se suman los niveles 4 y 5 de coocurrencia, resulta que el 32 %, es decir, solo un tercio de los términos consignados, es común a la mayoría de las universidades estudiadas, mientras que más del 50% solo se encontró en una o dos universidades. Este dato cuestiona la presunta universalidad de la terminología de los posgrados en la región.

Si los datos se desagregan por universidad, los porcentajes de concordancia son mayores, y oscilan -todos ellos- entre el 49% y el 64% en los dos niveles mayores de coocurrencia (Cuadro 2).

Cuadro 2

UNIVERSIDAD	N.º DE UNIVERSIDADES	N.º DE TÉRMINOS COMPARTIDOS	%	% ACUMULAD (términos compar Por todas o 4 ur
(UBA)	2	9	25%	
	3	5	14%	
	4	8	22%	61%
	Todas (5)	14	39%	
		36	100%	
(USP)	2	18	33%	
	3	10	18%	
	4	13	24%	49%
	Todas (5)	14	25%	
		55	100%	
(UCHI)	2	13	24%	
	3	14	25%	
	4	14	25%	50%
	Todas (5)	14	25%	
		55	100%	
(UNA)	2	8	19%	
	3	7	17%	
	4	13	31%	64%
	Todas (5)	14	33%	
		42	100%	
UDELAR	2	8	17%	
	3	9	19%	
	4	16	34%	64%
	Todas (5)	14	30%	
		47	100%	

4. CONCLUSIONES

El estudio realizado permite comprobar que, más allá de la compilación de casi un centenar de términos propios o afines al dominio del posgrado, si se analiza universidad por universidad, la terminología básica que cada una necesita para expresar los conceptos principales asociados con los posgrados se promedia en la cincuentena.

Una comprobación deducida de la afirmación anterior es que la terminología de los posgrados tiene un grado importante de dispersión, pues —como fue dicho— solo el 15 % de los

términos es utilizado y conocido en las cinco universidades de la región del Cono Sur americano. Este dato manifiesta el bajo —o muy bajo— nivel de compatibilidad entre las terminologías utilizadas, lo que podría dar evidencia de las distancias de la configuración de los sistemas educativos del posgrado entre los países estudiados, así como la necesidad de procurar mecanismos estabilizadores y unificadores de la terminología utilizada. Los resultados obtenidos desmienten, al menos en parte, la hipótesis planteada al comienzo del estudio, pues la terminología propia del área de posgrados universitarios, tal como fue seleccionada y presentada en esta investigación, guarda un grado relativamente insuficiente de uniformidad y coherencia.

La situación detectada debe influir necesariamente y en alguna medida en problemas de comprensión o interpretación sobre los alcances de algunos términos, en la comunicación entre universidades. La escasa producción de glosarios con términos de referencia en las respectivas universidades —carencia que ya fue detectada por el grupo de investigación no solo respecto a los posgrados, sino asimismo respecto a la terminología universitaria en general— también debe generar cierto «ruido» en el intercambio de información y en la comprensión recíproca entre profesores, investigadores y autoridades. Quizás pueda pensarse en la posibilidad de avanzar en un proceso progresivo de mayor unificación de la terminología en la región del Cono Sur americano, sostenida sobre todo en la ambición de construir normas y reglamentos más o menos equivalentes, con cierto punto de acuerdo entre las autoridades universitarias correspondientes.

Desde su posición, los estudios terminológicos pueden y deben contribuir en ese proceso, tanto con la focalización en estas cuestiones, como con el respaldo y la justificación de la redacción de normas, reglamentos y documentos técnicos vinculados con el posgrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Barité, Mario (2001). *Terminología de la Educación Superior = Terminologia da Educação Superior*: diccionario básico bilingüe en español y portugués = dicionário básico bilíngue em espanhol e português. Montevideo: EUBCA.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (1995). *Programas de posgrado en Argentina, Brasil y Chile: características y proyecciones*. Santiago de Chile: CINDA.
- Dávila, Mabel (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Buenos Aires: Teseo; UAI.
- Esquivel Larriondo, Juan Eduardo (coord.) (2002). *La universidad hoy y mañana II: el posgrado latinoamericano*. México: UNAM.
- Lager, Elisabeth, Emma Rodríguez y Omaira Vergara (2005). «Sistematización de la terminología académica de la Universidad del Valle». *Lenguaje*, 33: pp. 307-341.
- Lager, Elisabeth, Emma Rodríguez y Omaira Vergara (2006). «La definición en la terminología académica de la Universidad del Valle». *Lenguaje*, 34: pp. 125-157.
- Luchilo, Lucas (comp.) (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pérez Pueyo, Ángel, José A. Julián Clemente y Víctor M. López Pastor (2009). «Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)». En: López Pastor, Víctor (coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, pp. 19-44.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición; edición del Tricentenario. Buenos Aires: RAE.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (2004). *Glosario internacional RIACES : Documento Madrid 2004*. Madrid: ANECA. Disponible en <http://www.unfv.edu.pe/facultades/fmhu/images/pdf/Glosario__RIACES.pdf>.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) (2001). *Glosario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología: Proyecto*. Santo Domingo: el autor.
- UNESCO (2007). *IBE Education Thesaurus: A list of terms for indexing and retrieving documents and data in the field of education*. Sixth edition, second revision.
- [Universidad Complutense de Madrid \(1999\). *Tesaurus de educación superior*. Madrid: UCM-DAP.](#)

Expansión del posgrado en América Latina: tensiones emergentes y desafíos para las políticas de educación superior

Eje 3: Posgrados y Educación Permanente

Di Marco, Ma. Cecilia: cdimarco@fch.unicen.edu.ar

García, Lucía B.: lgarcia@fch.unicen.edu.ar

Zelaya, Marisa: marisazelaya@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales.

Comunicación oral.

1. Introducción

La expansión del posgrado es un fenómeno comprobado en la mayoría de los países latinoamericanos, al menos durante las últimas tres décadas. Sin embargo aún resultan insuficientes las investigaciones, estudios e inclusive la producción de información estadística sobre el cuarto nivel.

A partir de la denominada década neoliberal (Mollis, 2010) se constató en la gran mayoría de países latinoamericanos una modificación en las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad. Las directrices privatizadoras y mercantilistas de gobiernos neoliberales impregnaron las concepciones de políticas educativas y universitarias. Con las nuevas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas emergió la polisémica noción de regulación, visibilizada en sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de carreras de grado, postgrado, instituciones y desempeños individuales.

Indagar problemáticas nacionales del posgrado significa incursionar en un terreno complejo pues requiere abordar no sólo las políticas de educación superior sino las de ciencia y tecnología así como cuestiones del desarrollo nacional y regional, aseveración compartida por diversos investigadores del campo de la educación superior.

En esta ponencia abordamos la expansión del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay en el marco de los avances de una investigación en curso radicada en el NEIES y coordinada por la Universidad Nacional de Córdoba. Este proyecto en red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y

Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior” (2013-15 y 2016/17) articula a docentes-investigadores de universidades públicas de Argentina (UNC y UNCPBA), Brasil (UNICAMP) y Paraguay (UNA).

En él se toman en consideración los cambios globales en las esferas política, económica, social, cultural, cuyas repercusiones en las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior resultan visibles desde finales del siglo XX. Dos presupuestos orientan las decisiones de indagar las características que asume la formación de postgrado en los tres países: constituye un ámbito privilegiado para crear, transmitir, transferir conocimientos actualizados y competencias a diferentes ámbitos profesionales y académicos; asimismo, el incremento del postgrado en los referidos países posee una peculiar evolución cuyas características se comprenden en sus particulares contextos políticos y socioculturales.

Las tendencias internacionales de expansión de la oferta de carreras de postgrado se visualizan en forma categórica y diferenciada en los tres países del MERCOSUR explorados, en el marco de sistemas educativos con similitudes y diferencias. Nuestra aproximación comparativa permite resaltar la centralidad de analizar el papel del Estado en la configuración-reconfiguración de las esferas pública y privada; esto es fundamental para entender la concepción de evaluación y regulación de la educación superior en general y del posgrado en particular.

Concepciones inscriptas en un nuevo modelo de gestión pública: políticas reductoras de fondos estatales y promoción de competencia de mercado, en un entorno caracterizado por el valor mercantil del conocimiento, núcleo duro de las políticas públicas iniciadas en los años 1980, herederas del Consenso de Washington (García, 2014).

Las dimensiones priorizadas en nuestra matriz de análisis son: origen y desarrollo del postgrado, ofertas, evaluación y acreditación, financiamiento e internacionalización. Si bien esta ponencia recupera algunos aportes de la investigación conjunta, el foco principal se circunscribe a la caracterización de la actual oferta de postgrados en esos tres países (García, coord., 2016).

2. Aproximaciones teóricas-conceptuales sobre la regulación del postgrado en el escenario latinoamericano

Como ya hemos anunciado anteriormente, en materia de educación superior los diferentes países de América Latina tienen trayectorias históricas específicas y diferenciadas, sin embargo, durante las décadas finales del siglo anterior la mayoría

comparten algunas transformaciones análogas en las relaciones entre el Estado, la universidad, la sociedad y el mercado. “Estas reformas se materializaron en distintas políticas educativas que algunos autores interpretan en términos de nuevas y renovadas fuentes de regulaciones educativas” (García, Manzione y Zelaya: 2015,119).

En la literatura especializada abundan las referencias a los cambios que asumió la universidad desde la década de 1990, a partir de diversas formas de intervención estatal y de mayor presencia de relaciones de mercado vinculadas con diversos desplazamientos y determinados modos de regulación, con la impronta de los organismos internacionales. De este modo en la Argentina se desarrolló una política pública construida sobre la base de medidas y propuestas cuyo núcleo político-ideológico fue la evaluación.¹

Con estas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas emergió la polisémica noción de regulación -con múltiples sentidos, vinculados a sus diferentes orígenes y contextos político-administrativos y lingüísticos- adquiriendo visibilidad en los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de carreras de grado y postgrado, de instituciones y desempeños individuales. .

Detenerse en el análisis de las regulaciones en el nivel universitario y en especial en el postgrado en el contexto latinoamericano de las reformas contemporáneas, conlleva a reparar en los aspectos teóricos-conceptuales y en los mecanismos actuales. De la misma manera lleva “*a la constatación de que las políticas de regulación siempre tuvieron su correlato en dispositivos normativos, que como mecanismos, actúan sobre los postgrados desde los espacios ministeriales*” (Lamfri, 2016,13).

Para abordar estas últimas cuestiones, partimos del concepto de regulación desde perspectivas amplias, que la entienden como cualquier forma de influencia dirigida por parte de un actor regulador o controlador presente en el sistema.²

Diferentes autores han recurrido a este concepto para aproximarse al análisis de los problemas asociados al gobierno de los sistemas en los procesos de reforma y cambio educativo de las últimas décadas.³ Miranda (2011) retomando a Barroso (2011) sostiene

¹ Ver Krotsch, P.(1996) “El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación”, en *Pensamiento Universitario* N° 4/5. UBA-CBC, Buenos Aires.

² Pedró, F. y Puig,I. (1998) “El análisis de políticas educativas”, en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.

³ Entre ellos: Barroso, J. (2011) “Apontamentos sobre os ‘novos modos de regulação’ à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política”, *Propuesta Educativa*, año 20, vol. 2, N° 36, noviembre; Miranda, E. (2011), “Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina. ¿Dónde estamos ahora?”, *Rizoma Freireano*, Instituto Paulo Freire de

que en la Argentina el uso del concepto de regulación refiere al nuevo papel otorgado al Estado en los marcos legales de los noventa, con la descentralización educativa. En suma, se trata de “la interacción de varios dispositivos reguladores del funcionamiento del sistema educativo que resultan más potentes que la simple aplicación de la norma” (García, Manzione y Zelaya 2015: 119), emergiendo la noción de “multirregulación”.⁴ - Para la educación superior Musselin afirma que la regulación remite a los modelos de orientación, coordinación y control del sistema universitario atendiendo al relacionamiento entre las autoridades públicas y las instituciones; hace referencia a los procesos de producción de reglas y de orientación de las conductas de los actores, así como a la apropiación de dichas reglas por parte de éstos y de su consiguiente transformación de acuerdo con los márgenes de maniobra que autoriza cada contexto (citada en Chiroleu, 2012: 24).⁵

En relación a las formas de regulación ejercidas sobre las universidades, la autora expresa que las mismas están estrechamente vinculadas con el tipo de relacionamiento entre éstas, el Estado y el mercado, lo cual permite vislumbrar diferentes formas o modalidades en cada uno de los contextos institucionales particulares.

3. Aportes de la investigación comparativa sobre la expansión del posgrado

Una primera aproximación comparativa permite afirmar que los tres países comparten la expansión y diversificación institucional en la oferta del postgrado desde la década de 1990 y la predominancia de carreras en Ciencias Sociales, Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud, con algunas diferencias. En tal sentido, la maestría no es un requisito legal para acceder al doctorado en Argentina, a diferencia de Brasil y Paraguay.

Un nudo crítico para la comparación del posgrado son las áreas del conocimiento debido a la inexistencia de estricta equivalencia en la clasificación disciplinar por países: son mayores las semejanzas en Ciencias de la Salud y relativas en Ciencias Humanas y Ciencias Sociales.

En vinculación con lo anterior cabe resaltar los déficits en el relevamiento de España, N° 10. <http://www.rizoma-freireano.org/>

⁴ Barroso, João (2005), “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”, *Educação & Sociedade*, vol. 26, N° 92, Especial-Out, CEDES/UNICAMP.

⁵ Chiroleu, A. (2012) “La política universitaria como política pública”, en Chiroleu, A, Suasnabar, C y Rovelli, L . *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, UNGS, Buenos Aires.

información y estadísticas oficiales debido a discontinuidades y carencias en Argentina, con información procesada y de acceso público en los últimos años, mientras que Paraguay aún carece de registros estadísticos. En contraposición, Brasil presenta información sistematizada y continua, con acceso público desde varios años atrás.

Con respecto a las características propias de la oferta de posgrado en cada país, en esta presentación acotada en extensión sólo se sintetizan algunos de sus principales rasgos.

a) Argentina: en 2014, 51% de la oferta de carreras acreditadas corresponden a Especializaciones, 34% a Maestrías y 15% a Doctorados, éstos con tendencia al decrecimiento en el tiempo. El sector estatal reúne las carreras con mayor calificación en las acreditaciones, mientras que los posgrados de perfil profesionalista tienen mayor presencia en sector privado. El postgrado acreditado se concentra en cuatro regiones (las de mayor población y recursos socioeconómicos): Metropolitana, Centro-oeste, Bonaerense, Centro-este. Cabe destacar que la cantidad de instituciones privadas es mayor que las públicas pero reúnen menor matrícula.

Los estudiantes de postgrado en la Argentina, al año 2013, en todas las áreas del conocimiento mayoritariamente pertenecen al sector estatal, con la siguiente distribución: 43% son de Ciencias Sociales, de los cuales 47% son de Maestría, 40% de Especialización y 13% de Doctorado; 22% de Ciencias Humanas, con 50% en Especialización, 33% en Maestría y 17% en Doctorado; 17% están en Ciencias de la Salud, 74% son de Especialización, 18% de Maestría y 8% de Doctorado; 13% son de Ciencias Aplicadas, con 47.5% en Especializaciones, 31.5% en Maestrías y 21% en Doctorados; finalmente Ciencias Básicas representa sólo 5% de alumnos de posgrado, distribuidos entre Doctorado (67%), Maestría (24.5%) y Especializaciones (8.5%).

En relación a los graduados de posgrado en 2013, 64% fueron de Especialización, 21% de Maestrías y 15% de Doctorados. Un 87% de doctores se graduaron en sistema estatal y 13% en privado; en Maestrías, 51 % en privado y 47% en estatal; en Especializaciones, 63% en estatal, 18.5% en internacional y 18.5% en privado.

b) Brasil: al año 2014, 52% de la oferta *stricto sensu* -sólo se analizó este posgrado acreditado- son Programas maestría/doctorado, 33% Maestrías, 14% Maestrías Profesionales; 1.57% Doctorados independientes. Su distribución territorial está concentrada en tres regiones (las de mayor población y recursos socioeconómicos): Sudeste, Sur y Noreste. La oferta pública cubre todo el espectro *stricto sensu*: 91 %

doctorados, 82 % maestrías, 86% maestría-doctorado. Existe mayor participación relativa del sector privado en Maestrías profesionales (33.5%).

Cuatro áreas disciplinares concentran la oferta *stricto sensu* (CAPES- categorización 2014): 16% Ciencias de la Salud; 15% Multidisciplinar; 14% Ciencias Humanas y 13% Ciencias Sociales Aplicadas. Cs. Agrarias (11%); Ingeniería (10.5%); Cs. Exactas (8.5%); Lingüística, Letras y Artes (5%).

Los estudiantes (año 2013) se distribuyen de la siguiente manera: 43% en Ciencias Sociales, Maestría (47%), Especialización (40%), Doctorados (13%); 22% en Ciencias Humanas, Especialización (50%), Maestría (33%), Doctorado (17%); 17% en Ciencias de la Salud, Especializaciones (74%), Maestrías (18%), Doctorados (8%); 13% en Ciencias Aplicadas, Especializaciones (47.5%), Maestrías (31.5%), 21% (Doctorados); 5% en Ciencias Básicas, Doctorado (67%), Maestrías (24.5%), Especializaciones (8.5%). En todas las áreas son mayoría los estudiantes del sector estatal (83%), concentrados en maestrías (66.5%), 25% en doctorados y 8.5% en maestría profesional. Por último, la relación estudiantes-graduados de postgrado no presenta diferencias significativas entre sector público y privado en doctorado y maestría; mientras que los posgraduados de maestrías profesionales son mayores en el sector privado.

c) Paraguay: ante la mencionada carencia de estadísticas oficiales, los datos fueron obtenidos por muestra mediante formulario Microsoft Word y cuestionario tipo encuesta Google.doc. Al año 2015 se relevaron 818 carreras de posgrado, 49% eran de Especialización, 40% Maestrías y 11% Doctorados, concentrando el sector privado la mayor oferta de carreras (76%).

En Especializaciones, el sector privado reúne 73% de la oferta y 27% el público. En Maestrías: 76% pertenece al sector privado y 24% al público. En Doctorados: 94 % en sector privado, 6 % en público.

Con respecto a la distribución territorial del postgrado se visualiza que se ofrecen los tres tipos de carreras en Asunción (Capital del Paraguay) y en catorce de los diecisiete Departamentos del país, si bien es mayor la concentración de carreras en Asunción y el Departamento Central.

Por otra parte, además de evidenciar un perfil privatista, el postgrado en este país tiene una orientación profesionalista: la mayoría de los matriculados y egresados proceden de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, especialmente en Doctorado y Maestría, mientras que de Especialización en el área de Salud y Servicios Sociales.

Asimismo, Paraguay comparte con Argentina y Brasil la concentración geográfica de ofertas del posgrado en las grandes ciudades.

4. Tensiones y desafíos para las políticas de educación superior en posgrado

Esta investigación corrobora la permanencia de dinámicas de expansión del postgrado iniciadas en los noventa para los casos de Argentina y Paraguay, dado la predominancia de las especializaciones de perfil profesionalista, vinculadas al mercado laboral y de empleo; en cambio Brasil sostuvo en un tiempo de mayor duración políticas públicas para la formación de postgrado orientadas hacia la investigación.

Tal como se desarrolló, en los tres países se expandió el posgrado durante los últimos treinta años, incrementándose el espectro de carreras y ampliándose la cobertura de la población al ofrecerse en un territorio más amplio, fuera de las capitales nacionales, provinciales y grandes conglomerados urbanos. Sin embargo se mantiene un perfil mercantilizado, de concentración en ciudades con mayor población, asegurando el funcionamiento del mercado de postgrado pues constituye una formación arancelada mayoritariamente.

Los avances de nuestra aproximación comparativa sobre postgrado en tres países del MERCOSUR posibilitan afirmar que una cuestión crucial es el papel del Estado en la configuración-reconfiguración de las esferas pública y privada. Esto es fundamental para entender la concepción de evaluación y de regulación de la educación superior.⁶

Tal como compartimos y sostenemos en nuestra investigación en Red, resulta llamativo que en los casos comparativamente analizados las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior y del postgrado, vinculadas con estructuras normativas y administrativas del aparato de Estado, exhiban un nuevo modelo administrativo centrado en el papel de las agencias reguladoras, las cuales concentran poder coercitivo a partir de lo normativo- administrativo.

Estas tendencias demuestran que las agencias reguladoras -o estructuras similares- han perdurado desde la década de 1990, adhiriendo a las recomendaciones del Banco Mundial y la OCDE; en tal sentido las continuidades parecen haber superado a los cambios en materia de políticas de posgrado en los tres países analizados.

La reorientación de estas tendencias por parte de los gobiernos de los tres países explorados ¿constituirá un punto central en la agenda de las políticas públicas de

⁶ Ver Rodrigues Filho y Aguilar (2016), “Orígenes e desenvolvimento da pós-graduação na Argentina, Brasil e Paraguai. Ensaio Comparativo”, en Lamfri, N. (coord.gal.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Brujas, Córdoba.

educación superior en el futuro inmediato-mediató? Los cambios recientes en los elencos de gobierno de los países explorados no han puesto en evidencia intenciones en tal sentido.

5. Bibliografía

De la Fare, M. y Lenz, S. (2012) *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. UNGS, IEC-CONADU, Buenos Aires.

García, L. coord. (2016) Cristaldo de Benítez, M.; Di Marco, C.; García, L.; Rodrigues Filho, J.A.; Zelaya, M. “Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados”, en Lamfri, N. (coord.gral.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Brujas, Córdoba.

García, L. (2014). “Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones”, en Corbalán, A. (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos, Buenos Aires.

García, L., Manzione, M.A. y Zelaya, M (2015) *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal

Mollis, M., Núñez Jover, J., García Guadilla, C. (2010) *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas*. CLACSO-Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires.

Influencia del programa para la investigación biomédica (Pro.In.Bio.) en la producción científica de sus egresados

EJE TEMÁTICO: POSGRADOS Y EDUCACIÓN PERMANENTE

Adriana FERNÁNDEZ-ALVAREZ¹

Verónica FILARDO²

Matías MUÑOZ³

Rodrigo ZARAGOZA

1 Departamento de Educación Médica - Facultad de Medicina - UDELAR, Uruguay, afernan@fmed.edu.uy

2 Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR, Uruguay

3 Departamento de Métodos Cuantitativos - Facultad de Medicina - UDELAR, Uruguay

RESUMEN

El Programa para la Investigación Biomédica (Pro.In.Bio.) titula Magísteres/Doctores en Ciencias Médicas. Aunque considerado válido para promover la formación científico-académica de docentes universitarios, su impacto no estaba evaluado sistemáticamente. Desde un marco teórico-conceptual que enlaza la formación de posgrado, la formación docente y la profesión académica se abordó como objetivo identificar si los titulados del Pro.In.Bio. contribuyen destacadamente a la producción científica y evaluar el impacto del programa en la generación de conocimiento original en biomedicina, la formación de investigadores y la integración de equipos de investigación por parte de sus egresados. Se realizó una evaluación ex post cuali-cuantitativa de diseño cuasi-experimental comparando los egresados entre 2000-2010 y un grupo control (postulantes sin avances en el período) con similar perfil de sexo, edad, cohorte, trayectoria educativa, origen geográfico y trayectoria educativa/laboral materna/paterna. La similitud de ambos grupos otorgó robustez al análisis. Se comparó la producción científica de ambos grupos durante distintos momentos: pre-

postulación, desarrollo del posgrado, egreso y 3 años post-egreso. Se triangularon resultados obtenidos por múltiples técnicas de relevamiento de datos (desde fuentes primarias y secundarias) tales como: análisis documental; censo de egresados y encuesta al grupo control (autoadministrados) y análisis de *curriculum vitae*; análisis de producción científica en bases bibliográficas; análisis de los temas de las publicaciones científicas y tesis defendidas. Se indagó la percepción de los egresados sobre cómo la formación Pro.In.Bio. influyó en su producción científica. Se evidenció que los egresados del Pro.In.Bio. producen conocimiento original biomédico de primer nivel, participan de la generación de equipos de investigación y en la formación de investigadores como tutores de tesis en proporciones mayores que el grupo control ($p < 0,05$). Los egresados presentan más trabajos en congresos, participan más en proyectos de investigación científica financiados y publican en revistas indexadas en mayor proporción, con mayor visibilidad y número de colaboraciones ($p < 0,05$). También se postulan y son aceptados en el SNI en mayor proporción ($p < 0,05$) e

integran más grupos autoidentificados en CSIC. El análisis temporal por períodos sugiere la influencia del posgrado en dichas diferencias. Los aportes originales de los egresados versan sobre ciencias de la vida y de la salud con integración básico-clínica del conocimiento biomédico lo cual constituye uno de los objetivos del Pro.In.Bio. El 87,1% de los egresados perciben como alta y moderadamente positiva la influencia del

Pro.In.Bio. en su producción científica, y destacando el aumento en su ritmo de publicación, la formación para la investigación y el aumento del nivel de sus publicaciones. Estas evidencias aportan insumos para redimensionar prospectivamente Pro.In.Bio. y señalan su eficacia para formar investigadores, fomentar la integración básico-clínica y optimizar la formación científico-académica de los docentes universitarios.

Palabras clave: Posgrados; Producción científica; Pro.In.Bio.

1. INTRODUCCIÓN

La producción científica de los académicos, su formación integral y su calificación a través de titulaciones de Magíster y/o Doctorado constituyen criterios de calidad en procesos de acreditación y “rankings” universitarios. En consonancia, alcanzar elevados niveles de publicación de calidad en medios de alto impacto y poseer titulaciones de cuarto nivel educativo son considerados como requisitos para ejercer cargos docentes universitarios a nivel mundial cada vez con más frecuencia (Cyranosky, *et al.* 2011).

El Programa de Maestrías y Doctorados en Ciencias Médicas (Pro.In.Bio.) de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (UDELAR) está abierto a universitarios de todas las áreas para desarrollar investigación en Ciencias Médicas y aporta un marco para la realización de proyectos de investigación científica que sean de interés para dicha institución. Este programa se ha considerado desde su origen como un instrumento válido para impulsar el desarrollo de la investigación científica en biomedicina aunque esto no se había analizado sistemáticamente. Es en este sentido, que en el presente trabajo, se aportarán evidencias acerca de la influencia que el Pro.In.Bio. ha tenido en la producción científica de sus egresados.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El área ciencias de la salud de la Universidad de la República posee la plantilla docente más numerosa entre las áreas del conocimiento de la UDELAR y es la que proporcionalmente tiene menos docentes con titulación de maestría y doctorado. En dicha área se detecta un amplio predominio de las especializaciones médicas de evidente perfil profesional por sobre otras titulaciones de posgrado de perfil predominantemente académico (UDELAR, 2009). Sólo un 25% de los docentes universitarios del área trabajan exclusivamente en la institución (UDELAR, 2009), lo cual dificulta las tareas de investigación científica por requerir estas de una alta dedicación horaria.

El Pro.In.Bio., como programa de posgrado académico, otorga títulos de Magíster y Doctorado en Ciencias Médicas expedidos por la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina. Los objetivos fundacionales del programa están claramente explicitados en el párrafo inicial de su primer reglamento enmarcado en la Escuela de Graduados: *“El Programa de Maestrías y Doctorados en Ciencias Médicas de la Facultad de Medicina busca mejorar la formación científica de los médicos, capacitar médicos en etapas tempranas de sus carreras para desarrollar investigación médica original y de primer nivel, mejorar el intercambio científico-técnico y fortalecer las interacciones entre los sectores clínicos y básicos de la Facultad de Medicina a la vez de aportar un marco adecuado para el desarrollo de proyectos científicos en el área de la medicina que surgiendo de diferentes formaciones universitarias sean considerados de interés para nuestra Casa de Estudios.”* (UDELAR, 2004).

Si bien al momento de su creación el programa estaba dirigido específicamente a médicos posteriormente se incorporó la posibilidad de inserción de graduados con diferentes formaciones que desearan especializarse en Ciencias Médicas y desarrollar proyectos científicos en dicha área. Esto convirtió al Pro.In.Bio. en un programa de posgrados académicos para universitarios no sólo del área salud y sino también para aquellos provenientes de otras áreas del conocimiento.

La creación del Pro.In.Bio. fue impulsada bajo el supuesto de que optimizar la enseñanza en los posgrados y fomentar la vinculación de los posgraduados a la carrera docente redundaría no solamente en una mejora de la enseñanza de grado y posgrado sino también en un aumento de la producción científica en la institución (Bernasconi, 2010) y que a más largo

plazo podría impactar en el sistema de salud. En referencia a este punto, en un número de la revista *The Lancet* publicado en el año de la fundación del programa se decía sobre el Pro.In.Bio.: “*The result expected is that within 10 years a group of professors with clinical interests and strong scientific training will exist. This end result will translate into professor with better scientific backgrounds, which in turn should translate into better health care for the country.*” (Suárez y Velluti, 2000).

Tal como lo muestra material de divulgación de la época, existían expectativas institucionales de que la producción científica de los egresados del Pro.In.Bio. incluiría no solamente la creación de conocimiento biomédico original y su comunicación en publicaciones (lo que no sería poco) sino también la formación de investigadores y la consolidación de equipos de investigación en ciencias médicas (Martínez, 1999).

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo fue valorar la influencia del Pro.In.Bio. sobre la producción y aportes científicos de los magisteres y doctores egresados del programa, identificando si dichos egresados contribuyen destacadamente en la generación de conocimiento original en biomedicina, si intervienen en la formación de investigadores y si dirigen y/o son integrantes de equipos de investigación. El problema se abordó multidisciplinariamente desde un marco teórico conceptual que intercepta tres temáticas fundamentales en enseñanza universitaria: la formación de posgrado (Rama, 2006), la formación docente (Hays, 2007; Claverie, 2009) y la profesión académica (García de Fanelli, 2009a; 2009b).

4. METODOLOGÍA

Se realizó una evaluación *expost* cuali-cuantitativa de diseño cuasi-experimental. Se demarcaron dos grupos: uno integrado por la totalidad de los egresados del Pro.In.Bio. del período delimitado entre los años 2000 - 2010 inclusive ($n = 31$) y un grupo control integrado por postulantes al programa ($n=31$) que durante el mismo período no lograron avances ni en los cursos ni en su proyecto (cero créditos). Ambos grupos poseían similar perfil en cuanto a sexo, edad, cohorte, trayectoria educativa preuniversitaria y universitaria, origen geográfico y trayectoria educativa/laboral materna y paterna. La similitud de ambos grupos en los aspectos mencionados otorgó robustez al análisis.

Se triangularon resultados obtenidos a partir del relevamiento de datos tanto desde fuentes primarias como secundarias y por múltiples técnicas (Bericat, 1998; D'Onofrio y Gelfman, 2010), tales como: análisis documental; entrevistas semiestructuradas a informantes calificados (autoridades y fundadores del programa); aplicación de un formulario de censo de egresados y una encuesta al grupo control (que incluían los mismos núcleos de preguntas y que fueron autoadministrados *online* en EVA-fmed y *off line* respectivamente), análisis de los *curriculum vitae* de los integrantes de ambos grupos; análisis de la producción científica registrada en bases bibliográficas; análisis de los temas de las publicaciones científicas y tesis defendidas.

Se comparó la producción científica de ambos grupos en distintos momentos (y/o en los períodos delimitados por estos) a saber: pre-postulación, desarrollo del posgrado, egreso y 3 años post-egreso y para ciertas variables como el desarrollo de tutorías la comparación se realizó en el momento del trabajo de campo. A partir de estos puntos de corte se analizó la evolución temporal de las diferentes variables consideradas.

Dentro de la dimensión producción científica las variables consideradas fueron: participación en congresos con presentación de trabajos, participación en proyectos de investigación científica financiados, cantidad total de publicaciones científicas, cantidad de trabajos científicos en publicaciones indexadas, actividad científica registrada en la base Scopus (incluyendo número de coautores e índice h), tutorías de fin de carrera, maestría y de doctorado, postulación e integración/categorización en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), participación de los egresados del Pro.In.Bio. en grupos de investigación autoidentificados en la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UDELAR (CSIC) y áreas temáticas de la producción científica de los egresados del Pro.In.Bio. Los test estadísticos aplicados se explicitan junto a cada resultado y el nivel de significación estadística se estableció en $p < 0,05$. Se indagó además la percepción de los egresados sobre cómo la formación en el Pro.In.Bio. influyó en su producción científica.

5. RESULTADOS

Entre el año 2000 y el año 2010 habían egresado del programa 31 posgraduados de los cuales 18 eran magísteres y 13 doctorados de un total de 222 postulantes aceptados, lo cual indica una baja tasa de egreso. La media de la edad de los posgraduados en el momento de la titulación era de 39,9 años \pm 5,63 (datos expresados como $\mu \pm DS$). La duración promedio de los estudios de posgrado durante este período fue de 5,65 años \pm 1,82; con una media de 5,33 años \pm 1,91 para los estudios de maestría y de 6,08 años \pm 1,66 para los estudios de doctorado (datos expresados como $\mu \pm DS$).

5.1. La población estudiada: caracterización del grupo egresados y del grupo control

Como se ha mencionado en el ítem de metodología, el grupo de egresados está integrado por la totalidad de los titulados del Pro.In.Bio. hasta 2010 inclusive y el grupo control por postulantes al programa que no han logrado ningún avance a la misma fecha. En el momento del desarrollo del trabajo de campo no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la distribución de frecuencia por sexo de sus integrantes (egresados: 15 mujeres y 16 hombres; control: 18 mujeres y 13 hombres; $p > 0,05$; χ^2 test) y tampoco con respecto a la edad de sus integrantes (egresados: 45,6 años \pm 5,19; control: 45,9 \pm 6,09; $\mu \pm DS$; $p > 0,05$, t -student test).

Las distribuciones en cuanto a años/generaciones de postulación de cada grupo al Pro.In.Bio. no son significativamente diferentes ($p > 0,05$; χ^2 test) y tampoco las edades de postulación (egresados: 34,3 años \pm 5,72; control: 35,9 \pm 5,82; $\mu \pm DS$; $p > 0,05$; t -student test). Llama la atención la avanzada edad de postulación que probablemente se relaciona con que los integrantes de ambos grupos ya poseen titulaciones de posgrado. En cuanto a poseer dichas titulaciones al postular ambos grupos no son significativamente diferentes (egresados: 42%; control: 61%; $p > 0,05$; χ^2 test).

Tampoco existieron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a su origen geográfico, a las características de su educación preuniversitaria, al máximo nivel educativo materno y paterno alcanzado y a la ocupación laboral materna y paterna desempeñadas ($p > 0,05$; χ^2 test).

En referencia a eventos de la trayectoria vital, tales como el estado conyugal o el tener al menos un hijo, no se detectaron diferencias entre ambos grupos al postular al programa, ni al egreso (real o ficto) y tampoco al momento del trabajo de campo ($p > 0,05$; χ^2 test). Por último, tampoco existió diferencia entre ambos grupos en cuanto al aporte que hacen sus integrantes al

sustento económico de su núcleo familiar al momento de la postulación (egresados: 58,8%; control 61,0%; ($p > 0,05$; χ^2 test).

Todos estos hechos muestran la gran similitud entre ambos grupos, lo que los hace comparables y otorga mayor robustez al análisis en los ítems que se exponen a continuación.

5.2. Los egresados del Pro.In.Bio. producen conocimiento original biomédico de primer nivel e intervienen en la formación de investigadores en mayor proporción que el grupo control

Al momento del trabajo de campo el grupo de los egresados del programa han participado en una cantidad significativamente mayor de congresos con presentación de trabajos que el grupo control (502 y 304 respectivamente; $p < 0,01$; Mann-Whitney test). También participaron en un número significativamente mayor de proyectos de investigación científica financiados (194 y 36 respectivamente; $p < 0,01$; Mann-Whitney test) y además han publicado en mayor proporción que los integrantes del grupo control en publicaciones indexadas (343 y 238 respectivamente; $p < 0,01$; Mann-Whitney test). Analizando la correlación entre la evolución temporal de las variables mencionadas y los períodos vinculados al desarrollo y titulación del posgrado, se detectó que la participación en proyectos financiados siempre fue mayor en los egresados que en los controles más allá del desarrollo del posgrado. Por el contrario la participación en congresos con presentación de trabajos fue decayendo en el grupo control desde el momento de la postulación mientras que se mantuvo elevada en el grupo de los egresados a lo largo de todos los períodos. En referencia a la evolución de la cantidad de publicaciones esta aumentó significativamente en los egresados durante el desarrollo del posgrado ($p < 0,001$; Wilcoxon test) y dicho aumento se mantuvo posteriormente (tanto en publicaciones totales como indexadas); mientras que los integrantes del grupo control permanecieron con un menor ritmo de publicación desde su postulación al programa. La evolución temporal del ritmo de publicación para los egresados señalaría la influencia del desarrollo del posgrado en dicho incremento.

Las publicaciones de los egresados tuvieron más visibilidad en la base de datos *Scopus*, 100% de los egresados y 58% de los controles están incluidos en ella ($p < 0,001$) detectándose asociación positiva entre ser egresado del programa y estar registrado en Scopus (coeficiente Φ 0,515 $p < 0,001$). A partir de los datos obtenidos en Scopus, sobre aquellos individuos que se encontraban registrados en la base, se detectaron diferencias significativas entre los integrantes del grupo control y del grupo egresados. Los egresados del Pro.In.Bio. registraron en Scopus mayor cantidad de trabajos ($p < 0,001$; Mann-Whitney test), mayor cantidad de co-autores ($p < 0,05$; Mann-Whitney test) e índices h de mayor magnitud que los integrantes del grupo control (medianas 4 y 2 respectivamente; $p < 0,01$; Mann-Whitney test). Estos datos posicionan a los egresados como investigadores con mayor grado de consolidación que a los integrantes del grupo control.

En el cuestionario autoadministrado aplicado se interrogó a los integrantes de ambos grupos acerca de su actuación como tutores de tesis de fin de carrera, de maestría y/o de doctorado. El 80,6% de los egresados han desarrollado algún tipo de tutoría mientras que en los integrantes del grupo control el porcentaje alcanza 45,2%. En el grupo de los egresados, además de desarrollar más tutorías, predomina la dirección de tutorías de maestría y/o doctorados y en el grupo control la dirección de tesis de finalización de carrera ($p < 0,001$; χ^2 test). Se detectó además asociación entre pertenecer a cada grupo y este comportamiento (V de Cramer 0,509 $p < 0,001$). Los egresados entonces participan significativamente más en la formación de investigadores desarrollando tutorías académicas de maestría y doctorado orientadas a la formación de investigadores

5.3. La dedicación horaria destinada a la investigación científica, la categorización en el SNI y la integración de grupos de investigación autoidentificados de CSIC.

Los egresados del Pro.In.Bio. manifiestan que dedican promedialmente una cuarta parte de su carga horaria laboral anual al desarrollo de tareas de investigación científica, porcentaje que se considera elevado dado que en el total de la carga horaria laboral anual se incluyen también las actividades de práctica profesional no académica. El grupo control dedica una décima parte de su tiempo laboral anual a tareas de investigación.

Los magísteres y doctores del programa se postulan y son aceptados/categorizados en el SNI en mayor proporción que el grupo control. El 51,6% de los egresados de Pro.In.Bio. integra el SNI al momento de aplicarse el cuestionario mientras que solamente un 9,7% de los integrantes del grupo control están incorporados al sistema ($p < 0,001$ estadístico exacto de Fisher test) existiendo asociación positiva entre pertenecer al grupo egresados e integrar el SNI (coeficiente Φ 0,455 $p < 0,001$). El análisis temporal por períodos sugiere la influencia del posgrado en dichas diferencias. También es significativamente mayor la proporción de postulantes al SNI en el grupo de egresados (61,3%) que en el grupo control (22,6%) ($p < 0,01$ estadístico exacto de Fisher test). Concordantemente dentro del total de postulados de cada grupo los egresados fueron incorporados al SNI en mayor proporción que los integrantes del grupo control diferencia que es significativa ($p < 0,05$ estadístico exacto de Fisher test), existiendo además asociación positiva entre ser un postulante egresado del Pro.In.Bio. e ingresar al sistema (coeficiente Φ 0,414; $p < 0,05$).

Por otra parte el 65% de los egresados forman parte de grupos de investigación autoidentificados en el marco de la CSIC y 40% de estos participan en más de un proyecto. El 35 % de los egresados del programa son directores responsables de grupo.

5.4. Áreas temáticas de la producción científica de los egresados y su percepción sobre la influencia que el Pro.In.Bio. tuvo en dicha producción científica

Tanto al analizar los temas de las tesis de los egresados del programa, como las palabras claves de sus trabajos científicos en revistas indexadas y/o el área de conocimiento en que se incluyen las revistas registradas en Scopus que publican sus trabajos se detecta que sus aportes originales versan sobre ciencias de la vida y ciencias de la salud con integración básico-clínica del conocimiento biomédico lo cual constituye uno de los objetivos del Pro.In.Bio.

Algo similar ocurre con respecto a las áreas del conocimiento en las que investigan los grupos autoidentificados de CSIC integrados por dichos egresados, el 87% de los grupos lo hace en el área salud repartiéndose el resto entre el área tecnológica y la interdisciplina. Esto coincide con los temas en que desarrollaron sus tesis y sus publicaciones donde se realiza la integración básico-clínica del conocimiento biomédico.

La "formación en investigación" fue mencionada por los egresados del programa como el principal motivo de postulación al posgrado (48,4%) y también como la expectativa más alcanzada en el mismo (35,5%). Asimismo fue la categoría más mencionada dentro de las ventajas de la influencia del Pro.In.Bio. en su formación (64,5%). En cuanto a la percepción acerca de la influencia que la formación en el Pro.In.Bio. tuvo en su producción científica, el 87,1% de los egresados consideran que dicha influencia fue entre alta y moderadamente positiva. Dentro de las categorías de justificación a estas respuestas de influencia del programa en la actividad científica las que alcanzaron mayor porcentaje de respuestas fueron: "aumento en el ritmo de publicación" (48,4%), "formación para la investigación" (38,7%) y "aumento del nivel y exigencia de publicación" (35,5%).

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Según el Informe de educación superior en Iberoamérica (CINDA/Universia, 2011) cerca de la mitad de los investigadores activos se concentran en las universidades lo que permite desarrollar proyectos, formar recursos humanos, lograr producción científica y mejorar la infraestructura que se comparte con las necesidades docentes. Así la investigación se posiciona como una actividad central del docente universitario. En particular la formación de recursos humanos para la investigación le brinda a las instituciones universitarias el doble beneficio de engrosar su academia con docentes poseedores de máximos niveles de calificación y de aumentar la productividad científica que será considerada al momento de evaluar el prestigio de las universidades (Bernasconi, 2010). El Pro.In.Bio. ha aportado a la facultad de medicina en ambos sentidos.

Las evidencias recogidas señalan la eficacia del Pro.In.Bio. como instrumento válido para la formación de posgrado de calidad, la formación de investigadores de primer nivel en biomedicina y para fomentar la integración básico-clínica del conocimiento. El Pro.In.Bio. también ha sido exitoso en mantener a sus egresados vinculados al programa desde el papel de tutores y de esta manera obtener como retorno una mejora en la formación científico académica de los docentes universitarios. Los objetivos fundacionales del programa en cuanto al fomento del desarrollo de la investigación biomédica y la formación de investigadores se cumplen cabalmente.

A su vez este trabajo permitió detectar debilidades/dificultades en el programa, entre ellas: su baja tasa de egreso, la extensa duración de sus maestrías, la edad avanzada a la que postulan sus estudiantes que dificulta la alta dedicación y la posibilidad de obtención de becas de posgrado (ya que la media de la edad de postulación es mayor al límite para postular a becas de posgrado a nivel internacional). Este hecho preocupa también a los informantes calificados entrevistados.

Estas evidencias aportan insumos para redimensionar prospectivamente al Pro.InBio. De hecho parte de ellos se han utilizado en el informe para planificar el fortalecimiento y reposicionamiento del programa (redactado por una comisión *ad hoc creada* a tal fin y han sido considerados para la construcción de un nuevo reglamento y de un borrador de plan estratégico para mejorar la estructura, funcionamiento y gestión del programa que fue aprobado por el consejo de la Facultad de Medicina.

En otro sentido a partir del desarrollo de esta investigación han surgido externalidades como la creación en EVA de un espacio para gestionar información del programa donde, además de desarrollarse el formulario censal, se centralizaron los CV, tesis y publicaciones de los egresados. Este espacio se utilizará, con las adaptaciones que correspondan, por y para la coordinación académico-administrativa del programa. Además desde el punto de vista metodológico se ha testeado un protocolo de evaluación de un programa de posgrado utilizando en forma complementaria y novedosa variadas fuentes primarias y secundarias (CV, censo, bases institucionales) que podría adecuarse para realizar la evaluación de otros posgrados de la UDELAR.

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este trabajo contó con la financiación de fondos de la Comisión Sectorial de Enseñanza obtenidos a través de la convocatoria PIMCEU ejecutada entre 2014 y 2015. Los resultados aquí presentados forman parte de la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UDELAR) de la Dra. Adriana Fernández Álvarez, MD.PhD.

BIBLIOGRAFÍA

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. (C. Naval, Ed.) *ESE Estudios Sobre Educación*, 19, 139 - 163.
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo); Universia. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Santiago de Chile: RIL® editores.
- Claverie, J. (2009). Marco institucional e innovaciones en la carrera docente. En CEDES, & A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (1a ed., págs. 32 - 60). Buenos Aires: CEDES.
- Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., & Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*, 472(7343), 276 - 279.
- D'Onofrio, M. G., & Gelfman, J. (2010). Aspectos metodológicos de la evaluación de resultados e impactos de programas de formación de científicos y tecnólogos en los países iberoamericanos: dimensiones de análisis y fuentes de información. En Eudeba, & L. Luchilo (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos* (1 ed., págs. 217 - 254). Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En N. Fernández Lamarra, & M. Marquina (Edits.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (págs. 61 - 80). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García de Fanelli, A. (2009a). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En CEDES, & A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (1a ed., págs. 13 - 31). Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. (2009b). Estructura de la profesión académica. En CEDES, & A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (1a ed., págs. 61 - 86). Buenos Aires: CEDES.
- Hays, R. (2007). Developing as a health professional educator: pathways and choices. *The Clinical Teacher*, 4(1), 46 - 50.
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas. En Eudeba (Universidad de Buenos Aires), & L. Luchilo (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (1 ed., págs. 13 - 32). Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez, A. (1999). La Fundación Manuel Pérez Irama a aspirantes para maestría y doctorado: Programa de Investigación Biomédica. *Noticias del SMU*, 102, 34.
- Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005: La metamorfosis de la educación superior* (1a ed., págs. 43 - 55). Caracas: IESALC.
- Suárez, H., & Velluti, R. A. (2000). Research resurgence in Uruguay. *The Lancet*, 356, s53.
- UDELAR (Universidad de la República). (2004). *Reglamento de la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina*. Recuperado el 18 de octubre de 2012, de Sindicato Médico del Uruguay: <http://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/cau/reglamento-eg.pdf>
- UDELAR (Universidad de la República). (2005) *PLEDUR: Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República*. Montevideo: UDELAR.
- UDELAR (Universidad de la República). (2009). *Censo Web de Funcionarios Año 2009: III Censo de Docentes*. Recuperado el 18 de octubre de 2012, de Dirección General de Planeamiento: http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/10/1.Informe-Docente-2009_WEB.pdf

Algunas reflexiones emergentes del proceso de interacción social y comunitaria y la co-construcción de institucionalidad universitaria: La Educación Permanente en la Región Este”.

EJE TEMÁTICO: Posgrados y Educación Permanente.

Florencia Picasso¹
Paula Laporta²
Gabriela Vélez³

1 CURE- UdeLaR y UAH fpicassorriso@gmail.com,
educacionpermanente@cure.edu.uy.

2 CURE-UDELAR, Uruguay.

3 CURE-UDELAR, Uruguay.

RESUMEN

Esta ponencia resulta del proceso de sistematización, investigación y reflexión del Programa de Educación Permanente en la Región Este que se implementa desde enero del 2014 a la fecha. En este marco, y a casi cuatro años de su implementación surgen algunas interrogantes con relación a los dispositivos de captación de necesidades de formación permanente en la Región y sus potencialidades. Aspectos que, sin duda, colaboran al diálogo entre Universidad-Sociedad y a la co-construcción de institucionalidad universitaria en el territorio (Picasso y Laporta, 2015).

La Educación Permanente implica la formación durante toda la vida, aspectos que conforman la capacidad de “aprender a aprender” y generar conocimiento a partir del aprendizaje-activo (CSEP, 2012). Este proceso se constituye de forma medular desde la interacción social y comunitaria, ejercicio de la ciudadanía y espíritu crítico. Es desde el “sentir de los diversos colectivos” de la Región y sus

significaciones (Blumer, 1968) es que se plantea la oferta formativa en función de las demandas relevadas y desde dicha interacción social, es que se construye la institucionalidad universitaria. En este proceso resulta importante la participación del equipo docente del Centro Universitario en interacción con los diversos colectivos de la Región, así como con las propuestas formativas y a partir del espacio la co- construcción de una nueva demanda de formación en sus efectos de continuidad y permanencia que el propio proceso formativo contempla.

Desde el punto de vista metodológico, se realiza un análisis de datos secundarios, se integran resultados de las evaluaciones realizadas por las y los participantes de los cursos, así como entrevistas a informantes clave e instancias de intercambio en el marco del equipo del programa.

Algunos resultados, hallazgos y buenas prácticas, son aquellas que se han podido concretar en acuerdos y convenios inter-institucionales, donde se parte de demandas

de formación, sentidas, desde la comunidad y que se traducen en cursos que permiten abordar la restitución de derechos, ejercicio de la ciudadanía e inclusión social. Asimismo, la sistematización de las demandas e intereses de formación permanente de la Región y las diversas herramientas empleadas para su detección,

dan cuenta de la centralidad que posee la capacidad de interacción social y comunitaria en este proceso. Aspectos que colaboran a la co-construcción de institucionalidad universitaria, así como las potencialidades y oportunidades de mejora latentes en dicho marco.

Palabras clave: Educación Permanente, interacción social y comunitaria, Región Este.

1. INTRODUCCIÓN

Desde enero del 2014 se viene implementando en la Región Este el Programa de Educación Permanente del Centro Universitario Regional del Este (CURE) de la Universidad de la República (UdelaR). El mismo, se implementa a través de la Unidad de Educación Permanente (UEP) cuyos objetivos de trabajo apuntan principalmente a: “promover oportunidades de formación y de capacitación permanente orientada a profesionales, estudiantes avanzados, trabajadores/as, productores/as, empresarios/as, y diversos actores y colectivos de la sociedad en la Región Este. Dentro de sus actividades se encuentran: la detección de las necesidades e intereses de capacitación de la Región, el asesoramiento en la elaboración de los cursos al equipo docente, la implementación, seguimiento y evaluación de las propuestas, para la mejora continua” (Picasso y Laporta, 2014:1).

En el marco de la estrategia trazada se identificaron diversos públicos objetivos para la detección de necesidades, demandas e intereses de formación permanente. Entre ellos se encuentran los actores, referentes locales, instituciones público-privadas y ciudadanía en general, docentes del CURE y de otros servicios de la UdelaR que hayan desarrollado cursos o que les interese desarrollar en futuras ediciones y participantes de los mismos.

En este marco, se fueron co-construyendo diversos dispositivos y actividades para poder realizar el abordaje de las necesidades y demandas de formación permanente desde: reuniones, entrevistas, actividades de sensibilización y difusión presenciales, no presenciales - a través del correo electrónico, página web y redes sociales del CURE-. Asimismo, se realiza un asesoramiento a las y los docentes tanto del CURE como de otros servicios para poder co-construir la oferta de cursos que puedan dar respuesta cada vez más certera de las demandas locales. Con los/as participantes de los cursos, también se relevará a través del formulario de evaluación de los cursos donde pueden plantear sugerencias de propuestas y actividades de Educación Permanente para la Región.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el marco de la UEP del CURE-Udelar, a casi cuatro años de su implementación, emergen algunas interrogantes que permiten problematizar las estrategias trazadas y poder pensar en categorías emergentes que permitan resignificar y repensar los dispositivos de captación de necesidades, demandas e intereses de formación permanente en la Región y sus potencialidades hacia el diálogo entre Universidad-Sociedad y a la co-construcción de institucionalidad universitaria en el territorio (Picasso y Laporta, 2015).

En este sentido, algunas preguntas orientadas del abordaje han sido: **¿Qué dispositivos se han implementado para la detección de los intereses, necesidades y demandas de formación permanente? ¿Con qué intensidad se realiza? ¿Cuáles de ellos se han traducido en buenas prácticas? ¿Por qué? ¿Qué elementos se deberían resignificar pensando en el escenario local y regional?**

A través de la revisión y sistematización de las estrategias, actividades, dispositivos implementados, es posible trazar un horizonte que permita la reflexividad en la materia, hacia la configuración y significación del sentir de los diversos colectivos desde lo local y regional.

3. OBJETIVO GENERAL

Esta ponencia busca aportar al proceso de sistematización y reflexión de los dispositivos de captación de necesidades, intereses y demandas de formación permanente en la Región y sus potencialidades. Con este objetivo es posible continuar repensando las estrategias a seguir y priorizar desde el programa inmerso en la institucionalidad CURE, y su impronta de diálogo entre Universidad-Sociedad en el territorio.

4. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, la ponencia exige la utilización de fuentes de información primaria y secundaria. Se entiende como información primaria a la que se produce por y para la investigación. En tanto, la información secundaria está compuesta por todos aquellos datos que existen en relación con el problema de investigación.

Técnicas de obtención de información:

- ✓ Análisis de datos secundarios:
Se realizó un análisis de datos secundarios relevándose información proveniente de los informes, ponencias y protocolos generados en el marco de la Unidad de Educación Permanente del CURE, Udelar.
- ✓ Sistematización de los resultados de las evaluaciones realizadas por las y los participantes de los cursos.
- ✓ Entrevistas a informantes clave:
Siguiendo a Dexter (1970) la entrevista a informantes clave es un tipo de entrevista exigente desde el punto de vista formal y de manejo de su contenido, pero también aporta mayores posibilidades creativas para los/as investigadores/as. Para la concreción de los objetivos planteados se procedió a la elaboración de una pauta de entrevista abierta, para lograr una mayor aproximación de sus conocimientos y experiencias. Los/as informantes claves se seleccionaron a partir de un muestreo intencional de tipo opinático: siguiendo un criterio estratégico personal, quienes por su conocimiento de la situación o del problema a investigar sean los más idóneos de la población a estudiar o entran en contacto a través de otros/as -bola de nieve- (Ruiz Olabuénaga, 2003).
- ✓ Instancias de intercambio en el marco del equipo del programa.

5. RESULTADOS

Algunos resultados, hallazgos y buenas prácticas relevadas, en el marco del estudio son aquellas que se han podido concretar en acuerdos y convenios inter-institucionales, donde se parte de demandas de formación, sentidas, desde la comunidad y que se traducen en cursos que permiten abordar la restitución de derechos, ejercicio de la ciudadanía e inclusión social.

La sistematización de las demandas e intereses de formación permanente de la Región y las diversas herramientas empleadas para su detección, reflejan la centralidad que posee la capacidad de interacción social y comunitaria en este proceso. Aspectos que colaboran a la co-construcción de institucionalidad universitaria, así como las potencialidades y oportunidades de mejora latentes en dicho marco.

5.1. Síntesis de las necesidades, demandas e intereses de formación permanente 2014-2016

En el marco de la ponencia se incluye la sistematización de necesidades, demandas e intereses realizada durante los años de implementación del programa. La misma resulta del procesamiento realizado en el marco de la UEP de los formularios de evaluación a participantes, las instancias locales con actores clave y los equipos docentes, explicitados en los informes de la gestión de actividades realizada año a año (UEP-CURE, 2014, 2015, 2016).

Tabla 1: Necesidades, demandas e interesas de formación permanente 2014-2016

Necesidades, demandas e interesas de cursos de EP
Preparación, redacción y gestión de proyectos sociales
Informática básica aplicada a programas y proyectos sociales
Orientación y pautas para confirmar discapacidad intelectual
Información y formación para trabajar sexualidad, violencia, límites y apegos
Maltrato escolar (<i>Bullying</i>)
Derechos del niños y responsabilidades del adulto
Padres sin autoridad, dificultades en la puesta de límites
Aspectos vinculados a la niñez y adolescencia (aspectos psicosociales, recreación)
Nueva ruralidad, percepción ambiental, habitar el territorio
Organización a nivel comunitario
Fenómeno migración y de movilización interna
Cuidados paliativos para el adulto mayor y en general
Atención al usuario de la salud
Humanismo médico
Emergentología para enfermería
Cuidado de enfermos y personas mayores
Promoción y educación en salud a nivel comunitario
Tratamientos en adicciones
Temática relacionada con diabetes y colesterol
Alimentación en niños diabéticos
Formación en cuidados paliativos para trabajadores de la salud
Manifestaciones artísticas del Uruguay
Arte y cómo abordarlo en educación, historia, sexualidad, antropología del Uruguay
Pintura y cerámica
El espacio público habitado por el Arte
Educación artística en los distintos niveles educativos
Artes visuales (cine, fotografía, historia del arte, etc.)
Arte y comunicación
Infografías
Implementación de nuevas tecnologías en la educación
La educación preescolar enfocada a guarderías
Actualización en Pedagogía y Didáctica
Dificultades de aprendizaje
Didáctica en ciencias naturales y sociales
Metodología de la investigación para maestros y profesores
Métodos de motivación para los alumnos
Investigación en educación para las nuevas generaciones, inserción bajo la nueva Ley de Educación.
Ética en la docencia
Formación para adscriptos de secundaria
Profundización en didáctica
El trabajador Social en la educación
La enseñanza de las Ciencias Sociales en el s.XXI.
Promoción de la salud en el deporte
Yoga, meditación, salud mental
Deportes y discapacidad
Educación física en escuelas rurales
Historia local de Rocha.
Pre-Historia del Uruguay y la Región Este
Historia de la cultura uruguaya
Historia del arte
Soberanía alimentaria, variedades criollas, certificación
Cultura poética

Seminarios o talleres de formación básica en GC para gestores culturales, animadores, productores
Cuidados y mantenimientos medioambientales
Interpretación ambiental
La participación en la gestión ambiental
Gestión de residuos domiciliarios (como tener una conducta ambiental responsable)
Herramientas para la participación y organización colectiva en las áreas protegidas
Diseño de planes de muestreo
Curso de flora y fauna nativa
Conservación de biodiversidad
Biodiversidad de Paso Centurión y su Región
Viveristas
Temas vinculados con las ciencias
Didáctica de las ciencias experimentales: uso de los laboratorios
Ley de Inclusión Financiera
Responsabilidad Penal del Empleador
Liquidación de sueldos y haberes
Derecho laboral
Actualización en IRPF
Relaciones laborales
Riesgos laborales
Gestión de la pequeña y mediana empresa
Gestión de RRHH
Actualización en tributación
Emprendedurismo
Comunicación y trabajo en equipo
Liderazgo
Manejo de conflictos
Controles internos de procesos en empresas públicas
Marco jurídico para la co-gestión público-privada

5.2. La importancia de la co-construcción de herramientas y dispositivos de abordaje

Desde la sistematización realizada surge la importancia de pensar en herramientas y dispositivos con enclave local, co-construidas junto a grupos comunitarios, vecinales y barriales de distintos municipios, localidades y barrios de la Región Este, donde hoy no se está llegando.

Para ello, resulta necesaria, la promoción continua de los espacios y mecanismos de participación del equipo del CURE, en nodos, redes y mesas barriales y locales donde poder trabajar junto a sus referentes, en la co-definición de la oferta de Educación Permanente.

Asimismo, continuar profundizando el diálogo con los equipos docentes para su asesoramiento en la formulación de los cursos, así como el énfasis en la priorización de los cursos que den respuesta a demandas locales y regionales de forma significativa.

5.3. El componente dialógico de interacción social y comunitaria

En las entrevistas realizadas a informantes clave, se destacó la importancia de la apertura de la Universidad al diálogo con lo comunitario. Se hace énfasis en dicha interacción social que pueda detectar las demandas, necesidades e intereses, pero, asimismo, resignificarlas en clave del proceso formativo.

“Se hizo una coordinación del CURE con la Dirección de Políticas Sociales, siempre existió la necesidad de formarse, implementamos un listado, bosquejo y desde ahí se convoca al CURE como fue el curso de descentralización y desarrollo local... la experiencia fue buena se debería de retomar de forma sistemática (...) “Es fundamental poder articular, acercar a la Universidad a la comunidad, (...) podemos ser un nexo para poder abordar temas concretos, a nivel institucional y de trabajo con la comunidad, temas como la regularización de asentamientos, entre

otros.”¹

“Es muy importante poder ver cuáles son los problemas de la comunidad y de ahí los cursos.”²

Es importante señalar -inspirada en la perspectiva sociológica- según Goffman (2013) que el sentido social de nuestras acciones siempre debe comprenderse en relación con la situación interactiva. Algunas premisas básicas desde donde parte el pensamiento del autor aluden al interaccionismo simbólico de Blumer (1968) donde las significaciones adquieren un valor central.

Desde esta perspectiva, el ser humano actúa en base a las significaciones que atribuye a las situaciones por las cuales transita, y dicha significación surge de la interacción social con los demás actores. En este marco, la interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles desde esta perspectiva, estableciéndose, por tanto, interdependencia entre la interacción, la realidad social y los significados que los sujetos atribuyen a ésta.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Las instancias de sistematización, investigación y reflexión en el marco del programa de Educación Permanente del CURE, desde el pensamiento colectivo, resultan claves para valorizar, repensar y generar nuevos marcos referenciales, que den cuenta de las diversas territorialidades, sentidos, actores y significados de la formación en el territorio.

Desde la reflexión crítica en el marco de la implementación del programa en estos años, se visualiza la importancia de continuar profundizando en el diseño de Políticas de Educación Permanente que emerjan de los territorios contemplando sus significaciones, heterogeneidades y diversidad cultural. Resulta imperante priorizar las actividades y dispositivos que procuren la participación de distintos actores locales y comunitarios, donde sus voces, miradas y saberes puedan emerger, desde un horizonte de posibilidad que contemple consensos y disensos desde un norte de construcción colectiva.

La Universidad de la República con su apuesta a la descentralización y regionalización ha avanzado, concibiéndolas a ambas, como premisas clave de “su ser y hacer”. Es allí, desde el territorio, con sus actores, institucionalidades, y desde la interacción social comunitaria donde se co-construye la institucionalidad universitaria basada en: el dialogo, la horizontalidad y el trabajo conjunto. Allí es donde emerge la Educación Permanente como conocimiento dialógico, problematizador y reflexivo que actúa como “argamasa”³ para la configuración y gestación de la institucionalidad universitaria en lo local y regional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las y los participantes y docentes de los cursos en el marco del programa, a las diversas institucionalidades público-privadas que participaron a nivel regional, así como a los y las informantes clave que aportaron sus experiencias, vivencias y significaciones para este trabajo reflexivo.

Trabajo realizado gracias a una beca de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), Doctorado Nacional, Chile, 2016.

¹ Entrevista a informante clave referente de institución pública a Nivel Departamental.

² Entrevista a informante clave referente de organización social a Nivel Local.

³ La imagen de “la argamasa” utilizada en la construcción es empelada por Ruth Sautu, para ilustrar en rol de la teoría en la investigación, desde la concepción de concebir variados grados de densidad y consistencia que conecta la investigación: “toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica” (Sautu, 2005:8). En esta ponencia se menciona realizando una metáfora con la Educación Permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, H. (1968). Symbolic Interactionism. Perspective and Method, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Comisión Sectorial de Educación Permanente (2012). Propuesta de ampliación, reformulación y fortalecimiento del Programa de Educación Permanente. Aprobado por el CDC por Res. N° 16 de fecha 31.07.12. Disponible en sitio web: http://www.eduper.edu.uy/files/2012/10/Reformulacion_programa.EP_.06.2012.pdf
- Dexter, L. (1970). Elite and specialized interviewing. Evanston: Northwestern University Press.
- Goffman, E. (2013). La presentación de la persona en la vida cotidiana, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, Madrid.
- Laporta, P. Vélez, G. y Picasso, F. (2015). Informe de actividades, Unidad de Educación Permanente del Centro Universitario de la Región Este.
- Laporta, P. Vélez, G. y Picasso, F. (2016). Informe de actividades, Unidad de Educación Permanente del Centro Universitario de la Región Este.
- Picasso, F. y Laporta, P (2014). Protocolo de Diseño, Implementación y Seguimiento de los Cursos y Actividades de Educación Permanente del Centro Universitario Regional del Este, Uruguay. Disponible en sitio web: [http://www.cure.edu.uy/sites/default/files/Protocolo%20de%20Cursos%20UEP%20final\(1\).pdf](http://www.cure.edu.uy/sites/default/files/Protocolo%20de%20Cursos%20UEP%20final(1).pdf)
- Picasso, F. y Laporta, P (2014). Informe de actividades, Unidad de Educación Permanente del Centro Universitario de la Región Este.
- Picasso, F y Laporta, P. (2015). Educación Permanente en la Región Este: Aspectos claves del proceso de instalación y desarrollo de la Unidad en el CURE como potenciadora del vínculo Universidad y Sociedad, Unidad de Educación Permanente, Centro Universitario Regional del Este, Jornadas sobre modalidades de trabajo en Educación Permanente, Facultad de Ciencias Sociales, (UdelaR), Montevideo, Uruguay. Disponible en sitio web: <http://www.eduper.edu.uy/files/2015/10/Educacion%20Permanente-en-la-Regi%20n-Este-Aspectos-claves-del-proceso-de-instalacion-y-desarrollo-de-la-Unidad-en-el-CURE-como-potenciadora-del-v%20nculo-Universid.pdf>
- Picasso, F. y Laporta, P (2015). Educación Permanente en la Región Este. Reflexiones sobre el proceso de instalación y desarrollo de la Unidad en el CURE como potenciadora del vínculo dialógico: Universidad y Sociedad. Trabajo presentado en XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Montevideo, 15, 16 y 17 de setiembre.
- Ruiz Olabuénaga J. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa; Editorial Universidad de Deusto; Tercera Edición; España; Pág. 66.
- Sautu, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación, Buenos Aires: Lumiere. Disponible en sitio web: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/418960/mod_resource/content/1/Clase%207%20-%20Obligatoria%202%20-%20Sautu%20-%20Todo%20es%20teoria.pdf

Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en la carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR

Eje 3: Posgrados y educación permanente

Sanjurjo, L.
Caporossi, A.
López, Ma. S.
Placci, N.
Maida, M.

Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Argentina
nprofe11@gmail.com

RESUMEN:

La investigación en desarrollo, basada en el enfoque cualitativo, con aportes de teorías críticas y hermenéuticas, se propone, a través de un estudio de caso, comprender los procesos de construcción y de producción de conocimiento que desarrollan los estudiantes de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Se toman como referentes las investigaciones que han estudiado las dificultades y se han preocupado por la problemática que presentan estudiantes de maestrías académicas y doctorados para finalizar estudios, presentar tesis y/o publicar resultados; maestrandos y doctorandos que finalizan de cursar, aprueban seminarios y talleres del Plan de Estudios, pero no presentan tesis. Preocupa, además, quienes abandonan en etapas avanzadas de la carrera. Los condicionantes que señalan los estudios al respecto refieren a: falta de tiempo de los estudiantes, escasa preparación específica, tiempos limitados de los directores de tesis, escasos espacios dedicados al aprendizaje de la investigación en las carreras de grado,

limitadas exigencias referidas a la escritura académica durante el grado. Este proyecto considera que las propuestas epistemológicas, curriculares y didácticas de posgrado juegan un rol importante al respecto. En esa dirección son preguntas de esta investigación. ¿Qué procesos desarrollan los maestrandos para aprender a investigar sobre las prácticas? ¿Cuáles son las expectativas iniciales en cuanto al aprendizaje de los procesos investigativos? ¿Cuáles las áreas de interés? ¿Qué conocimientos construyen durante el cursado de la Maestría? ¿Qué dificultades se les presenta en las distintas etapas del proceso de investigación: recorte del problema, elaboración del proyecto, trabajo en el campo, elaboración de informes? ¿Qué enfoques y tipos de investigación prefieren? ¿Qué razones argumentan en las decisiones? ¿Qué recaudos epistemológicos tienen en cuenta para mantener coherencia y validar procesos realizados? ¿Cuáles son las incertidumbres habituales? ¿Cómo influye la formación inicial en los procesos investigativos? ¿Cómo valoran los

contenidos, autores y bibliografía trabajados durante la carrera de Maestría y los dispositivos de formación utilizados? ¿Qué espacios destacan como valiosos para el proceso investigativo? ¿Qué tienen en cuenta para la elección de director y/o codirector de tesis? ¿Qué esperan del director? ¿Cómo valoran los aportes? ¿Cómo valoran el aprendizaje de los procesos de investigación? ¿Cómo inciden los aprendizajes realizados

durante la Maestría en las prácticas profesionales de los maestrandos? El objeto de estudio es el aprendizaje de los procesos investigativos. Se toma como caso la Maestría en Práctica Docente porque es la única oferta sobre la temática en el país, por la heterogeneidad de los estudiantes, por las dificultades enunciadas, tenidas en cuenta al elaborar y desarrollar el plan.

Palabras clave: construcción conocimiento-producción conocimiento- práctica docente

1-INTRODUCCIÓN

La educación de postgrado se ha desarrollado en Argentina notablemente en lo que va del siglo XXI, aunque en forma tardía si la comparamos con países europeos. Este desarrollo debe leerse en el marco de un proceso de transformación generalizado que se inicia con la recuperación de la universidad pública luego de finalizada la dictadura, hasta nuestros días, y que incluye entre otros procesos la masificación del ingreso, la diversificación de las ofertas educativas y las transformaciones importantes en la estructura social.

En este contexto los procesos de construcción y producción de conocimiento en las carreras de pos grado evidencian complejidad por lo que se convierten en objeto de discusión, reflexión y debate en el ámbito universitario en general y de modo particular en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR; por lo tanto el equipo de coordinación de la Maestría en Práctica Docente asume y comparte la preocupación y el desafío político que implica la formación en este nivel. En ese sentido, considera importante generar dispositivos de apoyo y acompañamiento al proceso investigativo que desarrollan los cursantes.

Tomamos como caso a investigar en profundidad, la Maestría en Práctica Docente por los siguientes motivos:

- es la única oferta sobre la temática en el país,
- se está desarrollando simultáneamente con grupos de maestrandos heterogéneos, en cuanto a la formación previa, los lugares de inserción laboral, las edades, las zonas geográficas de pertenencia,
- aborda una temática de especial interés para la formación de profesionales,
- la organización del Plan de estudios tomó los resultados de las investigaciones que señalan las dificultades de los posgrados,
- por ello, se previeron dispositivos didácticos y curriculares que intentan apoyar especialmente los procesos de elaboración de las tesis y de producción de conocimiento: secuenciación de espacios curriculares, de dispositivos de formación y de trabajos finales; inclusión en el desarrollo curricular de Jornadas de Socialización de los Proyectos de tesis, Talleres de Elaboración de Proyectos y de Análisis del Material de Campo,
- la Maestría se sustenta en concepciones acerca de la práctica coincidentes con los fundamentos que se sostienen en este proyecto de investigación.

La Maestría en Práctica Docente parte de una concepción de prácticas docentes como el resultado de un largo proceso de construcción subjetiva (biografía escolar, formación inicial, socialización profesional, desarrollo profesional) y social durante el cual se va conformando el "habitus profesional" (Bourdieu, 1997; Perrenoud, 2005), que se constituye en esquemas de pensamiento y de acción que posibilitan una forma de actuación determinada y obstaculizan otras. Motivo por el cual el aprendizaje de la reflexión, el método clínico (Perrenoud) y dispositivos específicos de formación

(Sanjurjo et al, 2012) son modos de formación indispensables para el análisis crítico del habitus y la construcción de nuevos esquemas. Autores tales como Dewey y Schön, entre otros, permitieron entender la relación teoría práctica como un todo indicotomizable y fundaron una nueva epistemología acerca de la formación en las prácticas profesionales, otorgándole reconocimiento como un campo específico de conocimiento.

El proyecto de investigación es producto de un grupo de trabajo que viene realizando diversas investigaciones acerca del aprendizaje de las prácticas profesionales docentes, las que se mencionan en el “Estado actual”. Los resultados de las investigaciones antes señaladas fueron presentados en numerosos Congresos, siendo además objeto de publicaciones en actas de los mismos y/o en revistas especializadas. Se integran al grupo de investigación, docentes a cargo de la coordinación de las diversas cohortes de maestrandos.

2- PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La problemática que abordamos parte del conocimiento acerca de las dificultades que manifiestan los estudiantes de posgrado para elaborar el proyecto de investigación y llevar a cabo el proceso. Un importante número de maestrandos y doctorandos finalizan el cursado pero no la tesis. Entendemos que los enfoques que suelen adoptar los espacios dedicados a la enseñanza de la investigación: epistemológico, metodológico e instrumental podrían tener algún grado de incidencia.

Este trabajo pretende realizar aportes teóricos sobre el objeto de investigación, sin desconocer que se parte de bases teóricas, producto de investigaciones sobre las que se apoya y a partir de las cuales se intenta avanzar hacia los objetivos propuestos. Por lo tanto, se hace necesario realizar una mirada reconstructiva sobre el estado actual del objeto de investigación: **los procesos de construcción y producción de conocimiento que desarrollan los maestrandos en carreras de posgrado**. Las investigaciones que sirven como antecedentes a ésta, en su mayoría, abordan los procesos de producción y construcción de conocimiento durante la formación de grado, encontrándose escaso material acerca de lo que sucede en las carreras de pos grado.

La dificultad en dar respuestas teóricas y empíricamente fundamentadas a los interrogantes que se originan cuando se planifican y desarrollan procesos formativos en el pos grado dirigidos a profesionales con experiencia, supone en el ámbito de la universidad un problema de primer orden para el campo de la didáctica. Distintos modelos han sido sistematizados desde diferentes perspectivas y analizados en los aspectos epistemológicos, científicos e ideológicos.

Consideramos como referente del presente proyecto las investigaciones anteriores del equipo, no sólo porque permitieron formar recursos humanos en investigación, sino porque se abordaron procesos de construcción de prácticas. Si bien las anteriores estuvieron centradas en los procesos de construcción de las prácticas docentes, son un aporte para la comprensión de los procesos de construcción de las prácticas investigativas. En esa dirección se tomarán aportes de las siguientes investigaciones: -Investigación aprobada en el marco del Programa Nacional de Incentivos: “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de la carrera de Profesorado en Bellas Artes”. Directora: Liliana Sanjurjo- 2012 a 2016.

-Investigación aprobada en el marco del Programa Nacional de Incentivos: “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación”. Directora: Liliana Sanjurjo. Co- directora: Ana María Hernández- 2009 a 2011.

- “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de

socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”, dirigida por la Dra. Liliana Sanjurjo, Convocatoria Picto 2005, Proyecto Financiado N° 36018 Resolución de Directorio de la ANPCYT N° 107 del 15 de mayo de 2007.

- Investigación aprobada por la UNR: “Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de Residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación”. Directora: Liliana Sanjurjo. Co- directora: Ana María Hernández. 2005/08.

- Investigación aprobada por la UNR: “El diario de clases como instrumento de construcción del conocimiento profesional”, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Directora: Leonor B. De Paz. Co-directora: Liliana Sanjurjo. 2001/04.

Conociendo acerca de las dificultades que presentan los maestrandos y doctorandos en la conclusión de sus tesis por múltiples y diversas razones, esta investigación indaga también, sobre las incertidumbres que se les presentan a los estudiantes de pos grado en los procesos investigativos y los modos de resolución.

3- OBJETIVO GENERAL

Comprender los procesos de construcción y de producción del conocimiento que llevan a cabo los estudiantes de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR durante la carrera.

Al mismo tiempo se intenta identificar las características de los estudiantes de la Maestría en Práctica Docente, las expectativas que tienen en relación a la carrera y los dispositivos que durante la carrera favorecen el aprendizaje de los procesos de investigación.

4- METODOLOGÍA

Para abordar los procesos de construcción y de producción de conocimiento la investigación se llevará a cabo desde los enfoques cualitativo, interpretativo hermenéutico, crítico, ya que es necesario contar con un enfoque y procedimientos que posibiliten abordar hechos y procesos que pasarían desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística. La investigación cualitativa hermenéutica supone una aproximación interpretativa, naturalista, ya que se estudian los objetos en sus lugares naturales, comprendiendo fenómenos desde el sentido que los participantes le dan. Se sustituye la visión positivista de hablar desde un punto de vista universalista y objetivo por un conocimiento particular, histórico, social, contextualizado que emerge de la experiencia situada de los profesores que participan en la investigación. La lógica hermenéutica y crítica busca comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Las decisiones metodológicas pretenden llegar a los significados, al mundo conceptual de los actores, a las interpretaciones que realizan acerca de las propias acciones. La investigación cualitativa hermenéutica-crítica parte del reconocimiento que la realidad no es algo dado, fijo y estable, sino que es una construcción, producto de la interrelación entre sujeto y objeto y que es posible un proceso de objetivación de la misma. Por ello, se valoran los aportes que este enfoque realiza para la comprensión de los procesos de construcción y de producción de conocimiento de los maestrandos que cursan posgrados, en este caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes UNR. Por lo tanto, se estudiarán las prácticas no como fenómenos aislados, sino en su relación dialéctica con el contexto, partiendo del supuesto que el conocimiento no es neutral y que el mismo puede aportar a la construcción de una realidad social más justa. Esta investigación intentará identificar las características de los estudiantes de la Maestría en Práctica Docente, las expectativas que tienen en relación a la carrera, las áreas de intereses a investigar, los contenidos, actividades y dispositivos que durante la carrera favorecen el aprendizaje de los procesos de investigación, los aprendizajes que recuperan de su formación inicial durante los procesos de investigación, las dificultades e incertidumbres que se les presentan en los procesos investigativos y los modos que emplean para su

resolución, el análisis de las valoraciones que realizan en relación a las propuestas elaboradas en el marco de la Maestría, el papel que desempeñan los directores de tesis en el proceso de aprendizaje de la investigación y la influencia de los aprendizajes construidos durante las prácticas profesionales. Como la presente investigación buscará comprender procesos en profundidad se tomarán los aportes del estudio de casos porque reconoce la complejidad de lo social y de lo singular. A través del mismo se apuntará a la particularidad y complejidad de casos singulares, lo que si bien no permite hacer generalizaciones, posibilitará realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías que permitirán comprender el caso de la Maestría en Práctica Docente y, por analogía, los procesos investigativos en los posgrados. Los casos son difíciles de organizar, pero constituyen una realidad fuerte frente a otras realidades débiles, aunque de más fácil organización; permiten percibir sutilezas y la complejidad de los casos. El proceso de investigación se llevará a cabo en escenarios concretos y por un tiempo prolongado en contacto directo con el caso a estudiar en profundidad. Si bien se respetará la flexibilidad necesaria que caracteriza al estudio de casos, remitirse a los observables y triangular instrumentos, informantes claves, momentos, permitirá garantizar la fiabilidad y validez de la investigación. (Stake, 1998)

5- RESULTADOS

Hasta el presente el equipo de investigación trabajó con:

- Volcado de datos y análisis de las encuestas finales del cursado correspondiente a la 1ª cohorte Rosario (2014-2016) y 1ª cohorte Mar del Plata (2014-2016).
- Volcado de datos y análisis de la evaluación que realizaron los cursantes al concluir cada seminario en la 1ª cohorte Rosario (2014-2016); 1ª cohorte Miramar (2015-2017); 1ª cohorte Mar del Plata (2014-2016); 2ª cohorte Mar del Plata (2015-2017).
- Volcado de datos y análisis de la evaluación que realizaron los cursantes al concluir cada seminario en 1ª cohorte Bahía Blanca (2015-2017) y 1ª cohorte Formosa (2016-2018).
- Volcado de datos y análisis de la encuesta inicial a los cursantes en la 1ª cohorte Formosa (2016-2018) y 2ª cohorte Rosario (2016-2018). El equipo de trabajo decide sumar esta encuesta inicial, ante la cantidad y la diversidad en la formación inicial de los cursantes. Esta encuesta reúne información acerca de los recorridos previos en investigación, los intereses y expectativas, entre otras cuestiones.
- Construcción de instrumentos: protocolo de entrevista a docentes y protocolo de entrevista a estudiantes.
- Delimitación de criterios para la selección de casos entre los estudiantes.
- Delimitación de criterios para la selección de profesores.
- Observaciones y registros durante el desarrollo de los diferentes seminarios en la 2ª cohorte Rosario. Para esta tarea consideramos importante atender al siguiente guion: trabajo del contenido, formas de enseñar (explicación, argumentación, metáforas, comparaciones, interrogatorio, conversación didáctica, aspecto corporal, uso del humor, demostración pasional), articulación de las formas de enseñar, organización del tiempo, actividades propuestas, modos de iniciar, desarrollar y cerrar el encuentro-seminario y/o taller- consigna del trabajo final, criterios de evaluación, entre otros aspectos.
- -Iniciación de la aplicación de entrevistas a maestrandos y a profesores.
- -Análisis de información reunida en la base de datos acerca de los maestrandos.
- Iniciación de la aplicación de entrevistas a maestrandos y a profesores.
- Análisis de la información reunida en la base de datos acerca de los maestrandos

Con carácter provisorio observamos que un alto porcentaje de los cursantes posee poca experiencia en el trabajo investigativo, los primeros planteamientos en el seminario de Metodología de la Investigación da cuenta de ello.

La encuesta inicial muestra que los cursantes se inscriben con la intención de formarse no sólo en la práctica docente sino también en la investigación para producir conocimiento acerca de la propia práctica.

El interés por la construcción y producción de conocimiento como trabajo académico lo evidenciamos en las devoluciones recogidas en los protocolos de evaluación realizados al final del cursado de cada seminario y en los registros de clase. Estos registros dan cuenta de la articulación entre la dimensión intelectual y emocional de los participantes; los interrogantes, las dudas refieren en general a la problemática de la investigación en los temas seleccionados y en los procedimientos para su concreción. Los contactos informales con maestrandos, de los cuales también llevamos registros, muestran en algunos momentos un cierto grado de vulnerabilidad por el trabajo en soledad que implica tanto el proceso de investigación como el cumplimiento con el trabajo final de cada seminario.

Otro aspecto que evidenciamos a través de los instrumentos empleados es la dificultad, en algunos casos, para consolidar una relación formativa con el director. Consideramos que este es un problema y lo abordamos en las I y II Jornadas de Socialización de los Proyectos de Tesis- espacio curricular del plan de estudio- de la Maestría en Práctica Docente.

6- CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se espera que la investigación produzca conocimiento valioso para reorientar los procesos que los maestrandos realizan en la carrera de Maestría en Práctica Docente, a través de la mejora en el ordenamiento y articulación de los seminarios y talleres, y del enriquecimiento de las actividades y dispositivos de formación. Asimismo, los resultados de la presente investigación aportarán información relevante para la organización epistemológica, curricular y didáctica de los posgrados en general. Es decir que, el conocimiento que produzcan los resultados de esta investigación, no sólo aportará a una mayor comprensión y mejora de la propuesta tomada como caso, sino a la comprensión de los procesos de aprendizaje de la investigación en los posgrados en general. Además, aportará conocimiento acerca de los procesos investigativos que puede resultar valioso para los equipos de investigación interesados en comprender sus propias construcciones.

En nuestro país, la investigación y los posgrados han sido objeto de las políticas educativas y científica recién en las últimas décadas. Más recientemente se abordan como objeto de investigación. Incrementar conocimiento acerca de los procesos de construcción y producción de conocimiento, puede ayudar a comprender y mejorar esos procesos y por ende a la producción misma y aportar información relevante para las políticas de formación en investigación

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, R. (2000) Prácticas de formación, evaluación y análisis. Colección dirigida por Souto, M. y Fernández, L. Noveduc y Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- Biddle, B. (1989) Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En, Wittrock: La investigación en la enseñanza I. Paidós. Barcelona.
- Bolívar, D. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. La Muralla S.A, Madrid
- Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona.
- Carlino, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis de posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magister exitosos. Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.30 Merida. 2005
- Sanjurjo, L. (comp.) (2009) Los dispositivos de formación en las prácticas. Homo Sapiens. Rosario.
- Schön, D. (1999) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós. Buenos Aires.
- Shulman, L. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza:

una perspectiva contemporánea. En, Wittrock: La investigación en la enseñanza. Paidós. Barcelona.

Stake,, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.

Sverdlick. I. (comp). (2007). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc. Buenos Aires

Schön, D. (1999) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós. Buenos Aires.

Vasilachis, I (coord.) (2009). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

El uso educativo de la imagen en dos formaciones de posgrado de un Campus Virtual en salud

POSGRADOS Y EDUCACIÓN PERMANENTE

Maira Romina Vallejos¹
Sebastián Branciforte¹
Laura Magallán¹
Ayelén Anso¹
Gonzalo Castro¹

¹ Campus Virtual - Instituto Universitario Hospital Italiano, Argentina

maira.vallejos@hospitalitaliano.org.ar

RESUMEN

En el marco de un programa de investigación sobre la integración de las tecnologías en la formación de profesionales de la salud, se ha propuesto indagar en el uso de la imagen como recurso educativo. Para ello, el presente trabajo se focaliza en la intencionalidad educativa del uso de la imagen en dos cursos virtuales de posgrado en salud desarrollados en el Campus Virtual Hospital Italiano - Instituto Universitario, que tuvieron lugar durante el año 2016.

A pesar de las múltiples búsquedas realizadas en el campo de la imagen en educación, no se ha reportado un gran desarrollo en la especificidad de la intencionalidad educativa de la imagen en el campo de la formación de profesionales de la salud. Por este motivo y dado el valor que posee el uso de la imagen en las propuestas educativas que se ofrecen, resulta de particular interés investigar la inclusión de imágenes en la propuesta didáctica.

En este trabajo, se concibe la imagen como una representación de un objeto real que actúa como sustitución de éste, una representación sensible de un objeto en ausencia. Por un lado, produce múltiples sentidos y posibilidades para el aprendizaje y la comprensión. Por otro lado, buena parte de los destinatarios de la formación

tienen contacto habitual con imágenes en su práctica profesional.

Se postula que existe una intencionalidad educativa cuando la meta es la de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Se indaga con qué intencionalidad educativa se incluyen imágenes en cada uno de los momentos de la formación y como parte de qué recursos educativos.

Para abordar la presente investigación se seleccionaron dos cursos virtuales sobre los que se realizó un análisis cualitativo, un curso del campo de la Neonatología: "Impacto de la prematurez en el crecimiento y el desarrollo" y otro del campo de la Neuropsicología: "Trastornos del aprendizaje. Enfoque neuropsicológico con aporte de las Neurociencias".

Como resultado de la investigación, se observó que las imágenes se utilizan principalmente con la intencionalidad de promover la conformación de una comunidad de aprendizaje, sobre todo en el periodo de inicio del curso. A su vez, se observó que también vehiculizan contenidos, principalmente a modo ilustrativo y/o como ejemplo de la explicación textual y, al mismo tiempo, para promover el análisis y la reflexión a

lo largo de toda la formación, acompañado por preguntas y/o pautas en formato textual para guiar este propósito.

Se considera que la investigación en esta área promoverá y jerarquizará la inclusión con

sentido educativo de imágenes en la formación virtual para profesionales de la salud. Se entiende que la inclusión de las preguntas de investigación y los resultados obtenidos como contenido de la formación docente, favorecerá este objetivo.

Palabras clave: Imagen, Virtualidad, Posgrado.

1. INTRODUCCIÓN

El Campus Virtual Hospital Italiano de Buenos Aires - Instituto Universitario es una propuesta de educación en línea destinada a brindar formación y actualización para profesionales de la salud de habla hispana.

Este entorno educativo está basado en un modelo pedagógico de aprendizaje colaborativo, en el que docentes y estudiantes interactúan a través de Internet utilizando, como plataforma, Moodle. La modalidad de comunicación es mayoritariamente asincrónica, con la posibilidad de acceder al espacio digital de la formación sin restricción horaria, a partir del inicio hasta la finalización de la propuesta formativa, desde cualquier lugar y a través de múltiples dispositivos.

De este modo, se sostiene que el uso educativo de Internet ofrece la oportunidad de aprender en forma autodirigida y, a la vez, de integrarse en comunidades virtuales de aprendizaje, que promueven el intercambio de experiencias profesionales y la construcción colectiva de conocimiento.

Se concibe que el aprendizaje sucede en interactividad con los recursos educativos y en interacción con docentes y otros estudiantes. Por ello, se ponen a disposición de los participantes diversos recursos educativos, tales como guías, clases, lecturas, videos, imágenes, links a páginas de interés, entre otros, con el objetivo de vehiculizar los contenidos de la formación. Asimismo, se ofrecen actividades de aplicación, de manera de facilitar la puesta en juego de los contenidos abordados en situaciones de la práctica profesional, de forma de tender puentes con la práctica, promoviendo la reflexión sobre la misma.

En este marco, y como parte de un programa de investigación acerca de la integración de las tecnologías en la educación de profesionales de la salud, se ha propuesto indagar en el uso de la imagen como recurso didáctico.

A pesar de las múltiples investigaciones realizadas en el campo de la imagen en educación, no se ha reportado un gran desarrollo en la especificidad de la intención educativa con la que es utilizada la imagen en el campo de la formación de profesionales de la salud. Por otro lado, buena parte de los destinatarios de la formación tienen contacto habitual con imágenes en su práctica profesional. Por este motivo y dado el valor que posee el uso de la imagen en las propuestas educativas que se ofrecen, resulta de particular interés investigar la inclusión de imágenes en la propuesta educativa.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Se postula que existe una intencionalidad educativa cuando la meta es la de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido se ha decidido indagar con qué intencionalidad educativa se incluyen imágenes en cada uno de los momentos de la formación y como parte de qué recursos educativos.

Al preguntar por los momentos de la formación se hace referencia a la introducción, el desarrollo y el cierre. Se entiende por introducción a la etapa que se extiende desde el día de inicio del curso hasta la

publicación de la primera unidad temática. Entre las tareas centrales de este tramo se destacan dar el mensaje de bienvenida al curso, facilitar la familiarización de los participantes con la modalidad y los recursos de aprendizaje virtual, realizar el seguimiento de los estudiantes (acceso y participación), diagnóstico inicial de los destinatarios y cierre de las presentaciones y las actividades de la introducción.

En la etapa de desarrollo se abordan los contenidos propuestos en la formación. Entre las tareas centrales se observan presentar las unidades, anticipar los aspectos nodales de los contenidos y actividades del tramo formativo, realizar el seguimiento de los avances de los participantes, evaluar los aprendizajes mediante actividades de proceso y proporcionar retroalimentación individual y grupal y promover y moderar la interacción de los participantes.

Por último, la etapa de cierre se propone revisar e integrar los aprendizajes realizados. Comienza luego de haberse publicado todas las unidades temáticas del curso. Como tareas centrales de esta etapa se destacan realizar una síntesis e integración de los contenidos abordados a lo largo de la formación, evaluar los aprendizajes de manera integradora, informar la calificación final y brindar el feedback correspondiente, solicitar a los estudiantes que completen la encuesta de opinión, comunicar los aspectos relacionados con la emisión de certificados, completar los requisitos académicos-administrativos para la certificación, comunicar el cierre del espacio del curso.

Por último, se define como recursos de aprendizaje al conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas elaboradas ad-hoc o seleccionadas para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o varios (impreso, audiovisual, informático). En palabras de Pere Marques, "Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas" (Marques, 2000).

A partir de esta noción, se identificaron como "recursos de aprendizaje" los materiales educativos (guías, clases, lecturas complementarias, programas del curso, cronogramas, enlaces web) y las actividades de aplicación (de diversos formatos: cuestionarios de respuesta automática, análisis de casos, intercambios en el foro).

Por otro lado, podemos definir los materiales didácticos como "soportes de contenidos utilizados en los procesos educativos. Contenidos que han sido procesados didácticamente teniendo en cuenta las necesidades específicas que surgen de la actividad educativa planificada, sus objetivos, las características de los estudiantes y todas aquellas variables que de ello se desprenden (...)" (Asinten). En este sentido, son materiales que diseñamos y producimos específicamente para una instancia de aprendizaje, por ejemplo, una guía de estudio, una clase, un mapa conceptual, etc.

2.1. Marco referencial ¿Qué se entiende por imagen?

Se entiende por imagen a la representación de un objeto real que actúa como sustitución de éste, una representación sensible de un objeto en ausencia. Se sostiene que produce múltiples sentidos y posibilidades para el aprendizaje y la comprensión.

En palabras de Cruder (2009): "Se define a la imagen como figura o representación de una cosa y, por extensión, como representación de alguna cosa percibida por los sentidos. (...) tomaremos la definición de imagen que indica que se trata de toda representación relacionada con el objeto que aparece representado, ya sea por su analogía o bien por su semejanza perceptiva. Comparten la

denominación de imágenes los dibujos, las pinturas, los grabados, las fotografías y otros, sin embargo, debemos considerar su carácter diferencial, atendiendo también a los diferentes efectos que operan sobre la creencia del receptor”.

Las imágenes pueden transmitir ideas, un gráfico, una pintura de un artista, una ilustración, comunican sintéticamente ideas o experiencias que resultarían complejo transmitir a través de un texto en prosa.

Consideramos la imagen fija como objeto de estudio y aplicado como material didáctico. Tendrá el fin de garantizar que los estudiantes como usuarios y espectadores, interactúen con las imágenes de tal manera que se genere una producción de conocimiento en relación directa con el significante que esta produce en el momento en que genera un impacto y la interpretamos reflexivamente.

Siguiendo a Augustowsky et al, se puede clasificar a las imágenes en fijas y secuenciales. Dentro de las primeras encontramos ilustraciones, pinturas o fotografías, y dentro de las secuenciales, animaciones y videos.

A los fines de la presente investigación, se tomarán como objeto de análisis las ilustraciones y las fotografías como imágenes fijas y los videos y animaciones, como imágenes secuenciales.

Se entiende por fotografía al proceso de capturar imágenes mediante algún dispositivo tecnológico sensible a la luz, que se basa en el principio de la cámara oscura. Por su parte, las ilustraciones son imágenes asociadas con palabras. Esto significa que podemos producir imágenes que llevan un mensaje, como las pinturas rupestres, y los mosaicos religiosos.

Con respecto al video, se trata de un sistema de grabación y reproducción de imágenes, que pueden estar acompañadas de sonidos y que se realiza a través de una cinta magnética. Consiste en la captura de una serie de fotografías que luego se muestran en secuencia y a gran velocidad para reconstruir la escena original.

Finalmente, la animación, consiste en el proceso que logra dar movimiento a dibujos u objetos inanimados. Es un recurso más de la comunicación audiovisual, más complejo aún que la imagen fija, el video y el sonido, sobre todo teniendo en cuenta que los incluye, los armoniza y los expone para enviar un mensaje que puede estar arraigado a un proceso didáctico con el fin de crear cierta sensibilidad mediante estímulos dispuestos a ser decodificados por un receptor o espectador (Aumont).

Por otro lado, se entiende la “intencionalidad” como la presencia de “propósitos o metas que están explícitamente relacionados y que se comunican de manera pública, así como aquellos que se utilizan (...). Estos propósitos o metas pueden ser generales o específicos y pueden estar dirigidos a un amplio abanico de resultados o a uno más restringido”. Por otro lado, según el autor, la dimensión pedagógica está presente en la medida en que el tipo de mediación utilizado para la enseñanza “tiene una sustancial relación con lo que se está enseñando y aprendiendo” (Eisner, 2015). Aquí, las imágenes incluidas pueden ser recursos producidos específicamente para la propuesta o extraídos de otros contextos pero que, seleccionados por el docente portan una intencionalidad educativa, es decir que son usados para enseñar determinado contenido o favorecer determinado proceso en la formación. Esta intencionalidad puede estar explícita o tener que ser inferida.

3. OBJETIVO GENERAL

Este trabajo tiene como objetivo general investigar la inclusión de imágenes en dos propuestas educativas y analizar su intencionalidad educativa. Como objetivos específicos, indagar en qué momento de la formación y vehiculizadas en qué recursos de aprendizaje se presentan.

4. METODOLOGÍA

De la totalidad de los cursos virtuales de posgrado se seleccionaron las dos propuestas indicadas, sobre las que se realizó el relevamiento de la intencionalidad educativa con la que se incluyeron las imágenes en cada caso, identificando en qué momento de la formación se presentaban y vehiculizadas a través de qué recurso de aprendizaje.

La selección de estas propuestas educativas se realizó teniendo en cuenta la diversidad en el uso de imágenes utilizadas, seleccionando para esta investigación las segundas corridas del año 2016 en ambos casos, dado que constituyen las últimas versiones actualizadas.

En función de las definiciones conceptuales antes mencionadas, se elaboró la siguiente tabla a fin de realizar el relevamiento en cada uno de los cursos:

Tabla 1. Instrumento para la recolección de datos

Tipo de imagen		Momento de la formación			Recursos de aprendizaje	
		Introducción	Desarrollo	Cierre	Materiales educativos	Actividades
Imagen fija	Fotografía					
	Ilustración					
Imagen secuenciada	Video					
	Animación					

5. RESULTADOS

Realizado el relevamiento en cada uno de los cursos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Relevamiento curso Prematuros

Tipo de imagen	Momento de la formación			Recursos de aprendizaje	
	Introducción	Desarrollo	Cierre	Materiales educativos	Actividades

Imagen fija	Fotografía	-Para la presentación de docentes y estudiantes -Para la creación de comunidad de aprendizaje -Para la presentación temática	-Para la presentación de docentes y estudiantes -Para la creación de comunidad de aprendizaje -Para la presentación temática	-Para la evaluación final -Para la creación de comunidad de aprendizaje -Para la presentación temática	-Para vehicular contenidos. -La imagen ilustrando y agregando contenido específico. -Para la creación de comunidad de aprendizaje	-Para ofrecer instancias de reflexión y aplicación
	Ilustración	-	-Para la presentación temática	-Para la evaluación final	-Para vehicular contenidos. La imagen ilustrando y agregando contenido específico.	-
Imagen secuenciada	Video	-	-Para la presentación temática	-	-Para vehicular contenidos. -La imagen ilustrando y agregando contenido específico.	-
	Animación	-Para la creación de comunidad de aprendizaje	-Para la creación de comunidad de aprendizaje	-Para la creación de comunidad de aprendizaje	-	-Para la creación de comunidad de aprendizaje

Tabla 3. Relevamiento curso Trastornos del aprendizaje

Tipo de imagen		Momento de la formación			Recursos de aprendizaje	
		Introducción	Desarrollo	Cierre	Materiales educativos	Actividades
Imagen fija	Fotografía	-Para la presentación de docentes y estudiantes -Para la creación de comunidad de aprendizaje	-Para la presentación temática	-	-Para vehicular contenidos. -La imagen ilustrando y agregando contenido específico.	-
	Ilustración	-	- Para la presentación temática	-	-Para vehicular contenidos. -La imagen ilustrando y agregando contenido específico.	-
Imagen secuenciada	Video	-Para la creación de comunidad de aprendizaje -Para la presentación temática	-Para la presentación temática	-	-	-
	Animación	-	-	-	-	-

Como hallazgos generales en función del momento de formación, se puede decir que se incluyen imágenes en las 3 instancias en ambos cursos, con particularidades específicas en cada uno. En ambos cursos se incluyen imágenes para la presentación de los docentes y para la vehiculización de contenidos, no solo a modo de ilustración sino también portando contenidos en sí mismos. Sin embargo, la utilización de la imagen para la promoción de una comunidad de aprendizaje tiene lugar más fuertemente en el curso de Prematuros y en todos sus momentos, en tanto que en Trastornos del

aprendizaje sólo se incluye la imagen con este propósito en la introducción mediante un video de bienvenida a cargo del director.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

En función de los hallazgos del presente trabajo, resulta central continuar avanzando en la inclusión de imágenes que tengan como meta la facilitación del proceso de aprendizaje, es decir, tener presente las posibilidades para enriquecer el abordaje de los contenidos, favorecer procesos de comprensión, abstracción, síntesis, etc.

En este sentido, del relevamiento realizado en estas propuestas formativas se halló que las imágenes incluidas no se limitan a ilustrar, ejemplificar contenidos presentados, sino que son en sí mismas formas de conocimiento.

Siguiendo a Dussel (2012), se postula que: "...las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura".

Es por ello que resulta de interés motivar a los docentes para que incluyan imágenes con el objetivo de ampliar los modos de representación para el diseño de las propuestas formativas y en particular, de las posibilidades de los distintos tipos de imágenes, los momentos de la formación en que se pueden incluir y los procesos cognitivos que las mismas favorecen.

En síntesis, y siguiendo a Augustowsky (2007), "la idea del mundo como texto ha comenzado a ser sustituida por la del mundo como imagen; para Mirzoeff hoy nuestra principal vía de comprensión del mundo es visual y no textual".

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro reconocimiento a todos los equipos docentes con los que trabajamos día a día, aprendiendo de ellos y con ellos con el propósito de generar propuestas educativas de valor para la práctica de los profesionales de la salud y en última instancia, la promoción de un cuidado de calidad para los pacientes. Especialmente expresamos nuestro agradecimiento a los directores de los dos cursos virtuales que hemos analizado, los Dres. Diana Rodríguez y Julio Castaño, que se han interesado en los resultados de esta investigación.

Asimismo, manifestamos nuestro reconocimiento a los estudiantes que forman parte de nuestras aulas virtuales, que con sus comentarios y aportes facilitan que mejoremos cada vez que una propuesta educativa vuelve a comenzar.

Por último, agradecemos formar parte de una Institución que promueve la investigación y nos brinda la motivación y los espacios para concretarla.

BIBLIOGRAFÍA

Asinsten, J.C. Producción de contenidos para Educación virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista. Virtual Educa. Disponible en http://virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf

Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En *La investigación educativa* (pp. 147-177). Buenos Aires: Noveduc.

Cruder, G. (2009). El texto imagen en la Educación a distancia: un breve recorrido sobre los conceptos involucrados en su utilización y análisis. En *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*. N°7.

Dussel, I, (2012). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-295). Buenos Aires: Manantial: FLACSO, OSDE.

Eisner, E. (2015). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós educador. Barcelona, España. 5ta reimpresión.

Farell Vázquez, G. E. (2002). El desafío de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para los docentes de la Educación Médica. *Educación Médica Superior*, 16(1), pp. 5-6.

García Garcés, H., Navarro Aguirre, L., López Pérez, M., & Rodríguez Orizondo, M. (2014). The Information and Communication Technology in health and medical education. *Edumecentro*, 6(1), 253-265.

Joly, M. (2003) *La imagen fija*. Buenos Aires, La Marca editora

Marques Graells, P (2000) *Los medios didácticos*. Departamento de Pedagogía aplicada, Facultad de Educación, UAB.

Perales Palacios, F. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, (4) 1, pp. 13-30.

Perales Palacios, F. J. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), pp.13-30.

Zacca González, G., Martínez Hernández, G. & Diego Olite, F. (2012). Repositorio de recursos educativos de la Universidad Virtual de Salud de Cuba. *ACIMED*, 23(2), pp.201-209.

Posgrados y educación universitaria

Aportes de la Educación Superior a la Educación de Jóvenes y Adultos en el ámbito Ciencia, Tecnología y Sociedad

Ciencia, Tecnología y Sociedad

Patricia Iribarne¹

Mariana Gómez²

Fernando Méndez²

1 Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay, patriciairibarne@gmail.com

2 Dirección Sectorial de Educación para Jóvenes y Adultos, CODICEN-ANEP, Uruguay

RESUMEN

El ámbito Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) es, entre otras cosas, una propuesta educativa innovadora de carácter general e interdisciplinaria orientada a la apropiación social de la ciencia. Promueve la adquisición de valores y capacidades que favorezcan una participación ciudadana crítica, responsable, comprometida y democrática. Además, potencia el desarrollo de ciudadanos capaces de identificar, comprender la complejidad y resolver problemas reales del entorno cotidiano (por ej. salud, higiene, desarrollo sostenible, etc.). En su dimensión ambiental el enfoque CTS se torna en uno de los mayores desafíos de la ciencia, ya que debe promover un camino de sustentabilidad que implica la más amplia participación ciudadana. Desde mayo a diciembre de 2016 se desarrolló una experiencia piloto de enseñanza de las ciencias a jóvenes y adultos en Malvín Norte (Montevideo), un barrio que presenta situaciones muy complejas y heterogéneas. Los educadores sociales del Centro 6 (Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, ANEP) junto a una docente de la Unidad de Extensión (Facultad de Ciencias, UdelaR)

diseñaron, coordinaron y desarrollaron un proyecto de aproximación a la ciencia para estudiantes de dicho centro. La *Educación para Jóvenes y Adultos* propone el fortalecimiento y la adquisición de conocimientos a lo largo de la vida como un medio para la inclusión social, política, económica y cultural de personas que, por diferentes motivos, no completaron sus estudios primarios. Las acciones realizadas en este marco deben contribuir al desarrollo integral de cada persona como sujeto social. En este contexto, se concibe a la ciencia como un patrimonio cultural, donde sus conocimientos y metodologías pueden ser de gran valor para las personas con las que se trabaja. Así, la cultura en la que éstas viven es la que permite definir lo que es relevante para la enseñanza de las ciencias. El trabajo realizado en Malvín Norte intentó problematizar las cuestiones de salud y ambiente en el territorio centrándose en aspectos señalados como relevantes por los participantes: *la problemática de los residuos en el barrio*. Desde el rol educativo social se utilizó la mediación como posibilidad para transitar por caminos que enriquecieran el patrimonio cultural de los estudiantes del

Centro 6. Desde la ciencia, y especialmente desde las funciones de enseñanza y extensión universitaria, se facilitó la comprensión y reflexión sobre la problemática de los residuos, muy acuciante en el entorno de la Facultad. En este trabajo se analiza el proceso de esta experiencia a partir de talleres desarrollados y entrevistas realizadas a los participantes y observaciones realizadas por el equipo coordinador. Asimismo, se reflexiona sobre las oportunidades y los desafíos que esta

experiencia representa para la enseñanza de las ciencias a jóvenes y adultos. A partir de ello, se proyectan perspectivas de corto y mediano plazo. Se concluye que es necesario profundizar la experiencia en clave CTS y, a partir de ella, trabajar en la conformación de un grupo de investigación-acción participativa integrado por vecinos, académicos y tomadores de decisiones que se involucren en la problemática y busquen, conjuntamente, alternativas para su abordaje.

Palabras clave: Extensión Universitaria, enseñanza de las ciencias, Malvín Norte

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) es, entre otras cosas, una propuesta educativa innovadora de carácter general e interdisciplinaria orientada a la apropiación social de la ciencia. Promueve la adquisición de valores y capacidades que favorezcan una participación ciudadana crítica, responsable, comprometida y democrática. Además, potencia el desarrollo de ciudadanos capaces de identificar, comprender la complejidad y resolver problemas reales del entorno cotidiano. En su dimensión ambiental el enfoque CTS se torna en uno de los mayores desafíos de la ciencia, ya que debe promover un camino de sustentabilidad que implica la más amplia participación ciudadana (Gordillo, 2000; Gordillo, 2009; Lázaro 2011). En este contexto, una de las formas de concebir a la ciencia es como patrimonio cultural, donde sus conocimientos y metodologías pueden ser de gran valor para las personas con las que se trabaja (Acevedo, 2004).

Se pueden señalar varios aspectos relevantes de la ciencia ya que promueve el ejercicio de la ciudadanía para una sociedad más democrática; prepara para enfrentarse en la vida cotidiana en muchas cuestiones de interés social relacionadas con la ciencia y la tecnología, contribuyendo a la toma de decisiones razonadas; permite el abordaje de muchos contenidos transversales tales como salud e higiene, consumo, nutrición, educación sexual, seguridad en el trabajo, educación vial, etc.. La cultura de la sociedad en la que viven las personas es la que permite decidir lo que es relevante para la enseñanza de la ciencia (Acevedo, 2004).

En el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, y en el contexto de Uruguay particularmente, la educación de personas mayores de 14 años que se encuentran fuera del sistema educativo está a cargo de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos de ANEP (DSEJA). Entre otras cosas, la DSEJA se propone aportar al fortalecimiento y la adquisición de conocimientos de personas que, por diferentes motivos, no completaron sus estudios primarios a lo largo de la vida como un medio para la inclusión social, política, económica y cultural. Las acciones realizadas en este marco deben contribuir de manera integral al desarrollo de cada persona como sujeto social (DSEJA-ANEP, s/f; Machín, 2015). Aprender a lo largo de toda la vida significa facilitar diferentes itinerarios formativos y el establecimiento de puentes entre ellos, permitiendo e impulsando para que cada persona construya su propia trayectoria (UNESCO, 2002). En este contexto, son las personas quienes definen los contenidos de su aprendizaje buscando, entre varios aspectos, favorecer el acceso al conocimiento científico (Machín, 2015).

Además, según el planteo de Violeta Núñez (1999) la integración social tiene que ver con las posibilidades de circulación y permanencia de las personas en los circuitos normalizadores, con la posibilidad de acceder y de interactuar en diferentes escenarios y colectivos (Núñez, 1999). De este modo, la inclusión educativa busca eliminar las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de quienes están en situación de vulnerabilidad a la exclusión y la marginalización. Se parte desde la defensa de la educación como derecho humano inalienable, brindando igualdad de oportunidades para todos. Desde esta perspectiva, inclusión, significa posibilitar la participación activa en la vida y el trabajo dentro de las comunidades (Educación Inclusiva, s/f). En este sentido, la socialización, la multiplicidad de posibles tránsitos de los sujetos por lo social, así como la promoción cultural y social de cada uno de ellos podría entenderse como una mejora en la calidad de vida (García, 2003).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Malvín Norte es un barrio ubicado en la zona sureste de Montevideo, Uruguay. Según los datos del último censo de población en esta zona viven más de 27 mil personas (INE, 2011). La población que la habita es muy heterogénea, con procedencias e historias de vida muy variadas donde se perciben situaciones muy complejas. La distribución de la población es irregular y se observan diferencias en los usos del suelo y en la tipología residencial. Algunas casas son de clase media mientras que otras se construyen de forma precaria o compartiendo predios. Se destacan grandes espacios baldíos, complejos habitacionales y asentamientos precarios así como zonas con cooperativas consolidadas (Alvarado y D'Angelo, s/f; Fraiman y Rossal, 2009; Álvarez, 2014).

Desde el punto de vista demográfico se puede señalar que es una zona donde vive una mayor proporción de mujeres que de hombres y que la mayor parte de la población en situación de vulnerabilidad son jóvenes y niños (Alvarado y D'Angelo, s/f). En los asentamientos irregulares, la mayoría de los habitantes son jóvenes, uno de los grupos etarios más excluidos y estigmatizados del territorio. Según estudios antropológicos, los jóvenes no son vistos como "vecinos" por los adultos del barrio (Fraiman y Rossal, 2009). Lo cual favorece la vulnerabilidad y la marginalización de éstos.

En Malvín Norte existen diferentes centros educativos que en su conjunto abarcan todos los niveles de formación. Uno de ellos es la Facultad de Ciencias, la cual se instaló en el barrio en el año 1999. Desde entonces, se han llevado adelante diversas propuestas que ponen en juego a las ciencias en ámbitos educativos. Muchas de estas propuestas surgen a partir de docentes de primaria y secundaria con el objetivo de acercar la ciencia al aula. Otras surgen a partir de iniciativas de docentes o estudiantes de la Facultad quienes entienden que trabajar en ciencias contribuye a entender y a pensar de forma crítica respecto al entorno. Se puede destacar que las actividades que se realizan desde la Facultad en los centros educativos están, en su mayoría, dirigida a escolares o jóvenes de Ciclo Básico. Según señala Álvarez (2014), a pesar de que existe una larga historia de trabajo de la Facultad en el barrio, ésta es experimentada por el entorno como algo ajeno y, en general, se desconocen las actividades que allí se realizan.

Otra de las instituciones presentes en Malvín Norte es la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, a través del Centro 6. Este centro trabaja con modalidades regulares y flexibles, con el objetivo de responder a las necesidades de las personas y a las exigencias que les plantea el avance en la sociedad. Se trabaja con dos grupos: adultos del programa de alfabetización básica y jóvenes que están en condiciones de terminar la primaria. En el centro coexisten estudiantes con 14 años hasta otros que superan los 60. Se trata de una población muy fluctuante y que sostienen con mucha dificultad la asiduidad al centro. Todos ellos provienen de contextos muy vulnerables, en situación de pobreza extrema y con una experiencia de frustración en su recorrido por las instituciones educativas. Sus trayectorias en el sistema educativo formal revelan situaciones de abandono, expulsión, deserción y desvinculación por diversos motivos. Muchas veces se los señala como 'los que no pueden, los que no sostienen, los que no aprenden'.

Otra característica es su escasa circulación social y participación en otros espacios, algunos con mucho tiempo libre, y otros con trabajo desde tempranas edades en tareas domésticas, cuidado de hermanos menores o estrategias de supervivencia de la familia (venta callejera, clasificación de residuos, corte y venta de leña, etc.), lo cual influye directamente en su integración en la escuela y a otras propuestas educativas o recreativas. Según narran los estudiantes del Centro 6, los residuos tienen un lugar protagónico en el barrio ya que existen familias enteras que desde hace varias generaciones basan su fuente de ingresos en su clasificación y comercialización. En el territorio se convive con residuos provenientes principalmente de Malvín (sur) y Buceo, según ellos relatan.

En este contexto, durante el mes de mayo de 2016 se produjo el encuentro de dos prácticas educativas: la Educación Social y la Extensión Universitaria. Los educadores sociales del Centro 6 se contactaron con la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias solicitando colaboración para abordar la temática salud y contaminación en el barrio. De esta manera, se ha trabajado de forma

conjunta en el diseño, coordinación y desarrollo de un proyecto de aproximación a las ciencias ambientales con los grupos de jóvenes y adultos del centro. El trabajo realizado intentó problematizar las cuestiones de salud y ambiente en el territorio centrándose en aspectos señalados como relevantes por los participantes: la problemática de los residuos en el barrio.

3. OBJETIVO GENERAL

Analizar el proceso de aproximación a las ciencias ambientales realizado de forma conjunta en 2016 entre la Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias (UdelaR) y los educadores sociales del Centro 6 de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (ANEP-CODICEN), en Malvín Norte, Uruguay.

4. METODOLOGÍA

Entre mayo y diciembre de 2016 se llevaron a cabo cinco actividades diferentes, con componentes teóricos y prácticos, y cuyo hilo conductor fue el problema ambiental sentido y definido por los estudiantes del Centro 6: *los residuos del barrio*. En todas las actividades se trabajó integrando a los dos grupos del centro (adultos del programa de alfabetización básica y jóvenes que están cercanos a terminar la primaria). En las actividades participaron estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias, así como maestros y educadores sociales del centro. El punto de partida de cada actividad fueron los intereses de los estudiantes, quienes aportaron desde su experiencia y su vivencia en cuanto a los residuos y la problemática en el barrio. Así, en cada taller se puso en juego la interacción de diferentes saberes. Previo al primer taller, se solicitó a los maestros que trabajaran la temática ambiental con la consigna “cuál es la problemática ambiental más grave que visualizan en el territorio”. De esta manera, quedó definido el tema que daría sentido al resto de las actividades que se planificaron.

El tema fue abordado durante el primer taller donde se realizó una actividad con la estrategia *lluvia de ideas* para que los estudiantes reflexionaran sobre el tema en dos dimensiones: los aspectos sociales vinculados a los residuos y cómo éstos afectan su salud. De la lluvia de ideas se generaron los primeros resultados que aportan a esta investigación, ya que permitió conocer de primera mano la percepción de los participantes sobre la problemática planteada.

A partir de los talleres realizados se generaron notas de campo y espacios de reflexión e intercambio del equipo coordinador. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete estudiantes del Centro 6 que participaron en los talleres. Las entrevistas permitieron obtener información mediante una conversación guiada en base a preguntas diseñadas a priori, lo cual dejó interpretar significados o prácticas cotidianas de los entrevistados. El mecanismo de la entrevista es controlado contribuyendo a la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, de manera que éstos puedan expresarse libremente, exteriorizando pensamientos y deseos (Vallés, 1999). Las edades de los entrevistados están comprendidas entre los 15 y los 64 años. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de éstos y posteriormente fueron transcritas. En este trabajo se plasma un análisis cualitativo de los talleres desarrollados, entrevistas realizadas a los participantes y las observaciones del equipo coordinador (Hernández Sampieri, 2006).

5. RESULTADOS

En esta sección se presenta por un lado, la descripción y resultados de los talleres y actividades realizadas en el marco de la experiencia de este proyecto. Cabe destacar que la realización de los talleres son parte de los resultados del proceso que se está analizando, ya que la participación en ellos se realizó de manera voluntaria por parte de los estudiantes del centro. Por otro lado, se presentan los resultados de las entrevistas a los participantes y de las observaciones realizadas a lo largo del proyecto.

5.1. Descripción y resultados de los talleres realizados en el Centro 6

Durante este proceso se realizaron un total de cinco actividades (talleres y salidas). El primer taller fue realizado en las instalaciones de la escuela donde se realizan normalmente las actividades del Centro 6. Otra de las actividades fue realizada fuera del barrio, pues se trató de la visita y participación en la feria de ciencias “Latitud Ciencias”, organizada por la Facultad de Ciencias en el atrio de la Intendencia de Montevideo. Otras tres actividades, a pedido de los estudiantes del Centro 6, fueron realizadas en la Facultad. Uno de los motivos por los cuales se destaca esta cuestión, es que las aulas donde toman sus clases los jóvenes y adultos están equipadas con mobiliario para niños, ya que el Centro 6 actualmente funciona en el edificio de una de las escuelas públicas para niños de Malvín Norte. En ese sentido, el espacio físico destinado no está pensado ni es adecuado para adultos, cuestión que no es muy bien sentida por los estudiantes y maestros del centro. Esto podría estar influyendo negativamente en la integración de los estudiantes en el centro.

Respecto a la aproximación a las ciencias ambientales realizada, la primera actividad permitió la discusión y reflexión sobre las cuestiones más destacables de la problemática abordada: los residuos en el barrio, sus aspectos sociales y cómo afecta a la salud. A continuación se muestran los principales resultados de la lluvia de ideas realizada (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la actividad realizada en el primer taller. Con la estrategia *lluvia de ideas* se trabajó a partir de la consigna “cuál es la problemática ambiental más grave que visualizan en el territorio”. Las respuestas fueron agrupadas en dos “*nubes de ideas*”: (1) cómo afecta la salud la problemática y (2) sus aspectos sociales.

¿Cómo afecta a la salud?	¿Qué aspectos sociales se visualizan?
<ul style="list-style-type: none">✓ Contamina aguas, suelo y aire✓ Atrae insectos y roedores que transmiten enfermedades✓ Residuos con arsénico, plomo y otras sustancias nocivas✓ Se quema todo tipo de residuos✓ No se disfruta los espacios verdes o comunes	<ul style="list-style-type: none">✓ Se queman volquetas✓ Hay residuos en espacios públicos✓ Muchas bolsas y envases plásticos✓ Los residuos vienen de otros barrios✓ Malas condiciones para movilizarse✓ Afectan la convivencia ciudadana

Los adultos mencionaron que uno de los problemas más graves es que los residuos tapan las bocas de tormenta, se quema basura en el barrio, y además al momento de realizar el primer taller estaban sin servicio de recolección. A su vez, la recolección de residuos de algunas zonas del barrio era realizada por una ONG que en ese momento ya no tenía contrato vigente, y la Intendencia de Montevideo aún no había dispuesto servicio para cubrirlo (antes de finalizar el año, el servicio fue

restablecido). Por su parte, los jóvenes mencionaron que los problemas son “que está lleno de basura” y “que es un caos porque se quema todo”. Los aspectos sociales señalados son que los residuos afectan la convivencia; hay un exceso de “basura” pues las personas no la tiran en los contenedores; se convive con la “basura” que viene de otros barrios pues hay muchos clasificadores en el territorio; se queman los contenedores de residuos; hay muchas bolsas de nylon y envases descartables; las condiciones para movilizarse no son adecuadas (por ej. los niños que van a la escuela se embarran por falta de caminería). Respecto a las cuestiones vinculadas con la salud señalaron que los residuos atraen insectos y roedores que transmiten enfermedades; contaminan las aguas, el suelo y el aire; existen residuos que tienen arsénico, plomo, y otras sustancias nocivas; y que no se pueden disfrutar los espacios verdes por los residuos, los caballos, la falta de alumbrado público, la quema de autos, entre otros. También surgieron otras preguntas en torno a la problemática identificada y que podrían ser las guías para futuras actividades: “¿Qué tipo de residuos hay?”, “¿Cómo se pueden transformar los residuos?” “¿Qué problemas de salud se identifican?”.

A la luz de los resultados del primer taller se planificaron actividades que permitieran la reflexión sobre el problema más allá de los percibidos en el barrio, para poder ahondar en las causas, consecuencias y abordajes posibles para la problemática. Así, se propusieron actividades en el predio donde existen espacios diseñados con diversos ecosistemas que usualmente se encuentran en nuestro país (humedal, pradera y monte serrano). En otra instancia, se realizó una charla sobre ecología, limnología y problemas ambientales del ecosistema acuático de agua dulce. La tercera actividad fue una práctica sobre la temática contaminación de la franja costera por microplásticos, lo cual fue previamente trabajado en aula por los maestros y en la Facultad se realizó una actividad práctica. Para ello, se colectó arena de playa, y se trabajó con ella en clase con una metodología que permite separar los plásticos de la arena. Esta actividad generó mucha reflexión, ya que se tomó conciencia de la gravedad de la contaminación por plásticos en las costas y los océanos. En la cuarta actividad, se realizó la visita a Latitud Ciencias. Los estudiantes tuvieron una participación muy activa y se observó el entusiasmo por realizar las diferentes propuestas y experiencias que se desarrollaban en la Feria (juegos matemáticos y de ingenio, experiencias de física, química y biología, entre otros).

Por último, y para cerrar el ciclo, se realizó un taller de reflexión y cierre, donde se retomaron los temas trabajados. Este espacio fue muy rico para todos los que participamos de él. Se pudo hilvanar y madurar todos los aspectos trabajados. Además, los estudiantes volcaron en el aula mucho de los aprendizajes que éstos tienen, a través de sus cotidianidades. Así, en esta instancia se lograron conectar los aspectos teóricos de los talleres con muchas de sus experiencias cotidianas. Por ejemplo, una de las estudiantes, de 64 años, relató sobre su historia de vida, la cual está vinculada a la historia ambiental del barrio. Ella, proviene de una familia que a través de varias generaciones se han dedicado a la clasificación de residuos.

5.2. Resultados de las entrevistas y observaciones realizadas

A partir de las entrevistas y de otras instancias de intercambio más informales, se entiende que las motivaciones que tienen los jóvenes y adultos para iniciar o proseguir sus estudios primarios son diversas. Algunos de ellos lo hacen para acceder a mejores oportunidades laborales ya que sus trabajos son muy precarios y en muchos casos vinculados a la recolección de residuos o clasificación. Otros porque tienen hijos o nietos que saben leer y escribir y ellos no pueden ayudarlos con tareas escolares. Existen otros casos que lo hacen por el impulso de algún integrante de la familia. Por ejemplo, durante 2016 se dio un caso de una señora que, con 64 años, inició su proceso de alfabetización y asistió a clases con dos de sus hijos y una de sus nietas, quienes también fueron

estudiantes del programa.

Los estudiantes del Centro 6 fueron consultados sobre los aportes que les brindaron los talleres realizados. Éstos, señalaron que fueron útiles pues se trató de “una enseñanza de uno mismo” y permitió visualizar o reflexionar sobre cómo reciclar la basura de la calle, y sobre la importancia no tirar los residuos afuera de los contenedores al momento de clasificar. Los talleres también permitieron reflexionar sobre los problemas de los residuos asociados a las zonas costeras. Una de las estudiantes señaló: “Sí, me enseñó de todo. Más bien las cosas de la playa, la mugre que hay y esas cosas. (...) Ahora es otra cosa porque aprendes y sabes qué está pasando.” Otra estudiantes señaló que aprendió que “se hacía con la basura, hasta qué punto llegaba, si era biodegradable o no”.

Los estudiantes también fueron consultados sobre qué tipo de temáticas se podrían abordar en el futuro a través de estos talleres y ellos propusieron trabajar sobre el desperdicio de agua en el barrio (señalaron que hay muchos caños rotos); seguir trabajando con el problema de la basura, los contenedores y los basurales; recuperar las plazas, pues ahora están todas sucias sin bancos ni juegos, ni sombra de árboles. Uno de los tópicos que surge con bastante recurrencia es el vinculado a la historia ambiental del barrio, en especial la vinculada a los residuos. Al respecto, la estudiante de 64 años, relató en varias oportunidades que sus padres colectaban residuos en la *Cantera de los Presos*, donde ellos antes vivían. Su padre para cocinar utilizaba el biogás generado por los residuos (él hacía un hoyo en la “basura” y desde allí salía el gas). En esa época sus padres también colectaban vidrio, hueso, metales, plásticos, papel y cartón, los cuales estaban mucho mejor cotizados que en la actualidad.

Según lo observado por los educadores sociales, las actividades propuestas en torno a las ciencias naturales y ambientales fueron bien recibidas, despertando el interés por la temática planteada. Asimismo, se observó que los adultos se entusiasmaron más que los jóvenes.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Este trabajo se caracterizó por el encuentro de saberes y la posibilidad de que los estudiantes del Centro 6 participaran de actividades que podrían contribuir a la mejora de su interacción y circulación social. En este sentido, cabe señalar que tanto las actividades desarrolladas en la Facultad como la posibilidad de realizar una actividad fuera del barrio fueron destacadas positivamente por los estudiantes. Lo primero, porque ellos no se sienten cómodos trabajando en el mobiliario infantil, y la integración social, como señala Núñez (1999) tiene que ver con las posibilidades de circulación y permanencia de las personas en los circuitos normalizadores, con la posibilidad de acceder y de interactuar en diferentes escenarios y colectivos. Lo segundo, porque no es muy frecuente que salgan del barrio, por lo que propio viaje en ómnibus hasta el centro de la ciudad fue un aprendizaje. Como ya fuera señalado, la inclusión educativa busca facilitar la participación de quienes están en situación de vulnerabilidad a la exclusión y la marginalización.

Desde los disciplinar o académico, el equipo de trabajo evaluó positivamente el aprendizaje adquirido por todos los participantes de esta experiencia. Lo interdisciplinar e interinstitucional ha jugado un papel relevante, ya que fue potenciador y propulsor de una propuesta novedosa para la enseñanza de ciencias a jóvenes y adultos. En esta experiencia se dio el encuentro de dos estrategias educativas complementarias. Por un lado, desde el rol educativo social se utilizó la mediación como posibilidad de aproximación para transitar por caminos que enriquezcan el patrimonio cultural de los estudiantes. Desde la ciencia, y especialmente desde las funciones de enseñanza y extensión de la Universidad, se logró una reflexión sobre una problemática ambiental que es muy acuciante en el entorno donde viven las personas que participaron de esta experiencia y cada vez más grave a nivel mundial.

La problemática abordada requiere la comprensión y el involucramiento de cada uno de los ciudadanos, y es aquí donde aparece una oportunidad de apropiación social de la ciencia por parte de los jóvenes y adultos que participan de este programa. La ciencia, como señala Acevedo (2004), es un patrimonio cultural donde sus conocimientos y metodologías pueden ser de gran valor para las personas con las que se trabaja. Se destaca el aporte de este autor, quien señala que la cultura de la sociedad en la que viven las personas es la que permite decidir lo que es relevante para la enseñanza de la ciencia. En este sentido, investigar de forma colectiva a partir de un problema con quienes están directamente involucrados podría promover la adquisición de valores y capacidades para que los ciudadanos sean capaces de identificar, comprender la complejidad y resolver problemas reales del entorno cotidiano.

A partir del análisis del proceso, se proyectan perspectivas de corto, mediano y largo plazo. A lo largo de este proceso surgieron diversos temas de interés entre los jóvenes y adultos que participaron de esta experiencia. A partir de esta aproximación a las ciencias ambientales, se podría promover la conformación de un grupo de investigación acción participativa que pueda estudiar el problema a la vez de buscar alternativas para su abordaje y resolución junto con los vecinos del barrio. Con esto se concluye que es necesario profundizar la experiencia en clave CTS y, a partir de ella, trabajar en el fortalecimiento del vínculo entre los diferentes habitantes de Malvín Norte (donde se incluyen los habitantes de la Facultad de Ciencias) pues podría sentar las bases para realizar futuras acciones participativas. Generar las condiciones para que se produzcan vínculos de cooperación y confianza entre los diversos actores que integran el barrio (ej. jóvenes y adultos, grupos de vecinos, instituciones, académicos y tomadores de decisiones) es sin dudas el gran desafío que se tiene por delante.

Vale destacar que en marzo de 2017 se inició un segundo ciclo de actividades, a la que se sumaron una bióloga y estudiantes de grado de diferentes carreras de Facultad de Ciencias que participan a través de un Espacio de Formación Integral. Entre otras cosas, se espera realizar un mapeo de actores que aporte insumos para comprender las relaciones sociales respecto al problema abordado.

AGRADECIMIENTOS

El equipo coordinador de este proyecto agradece a todos los que hicieron posibles las actividades desarrolladas. Especialmente a los maestros y estudiantes del Centro 6. También aportaron a la propuesta varios estudiantes y egresados de Facultad de Ciencias. Destacamos el aporte de la Br. Serrana Ambite, quien realizó las entrevistas. Por último, agradecemos el apoyo que nos brindó la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 1 (1): 3-16.
- Alvarado, R. y D'Angelo, G. (Coords.). (s/f). Malvín Norte. Análisis sociodemográfico. Departamento de Geografía y Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Universidad de la República. Montevideo.
- Álvarez Pedrosian, E. (Coord.). (2014). Cartografías de territorios y territorialidades. Un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación. *Mastergrafsrl*. Espacio Interdisciplinario, Montevideo.
- ANEP. Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos con Condicionamientos. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/direccion-sectorial-de-educacion-de-adultos-3> (visitado el día 8 de octubre de 2016).

- Boix y Merino, Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente. Recuperado de: <http://pmb.mvotma.gub.uy/barrios/boix-y-merino>
- Curso de educación de jóvenes y adultos. (2009-2010). La perspectiva de los educadoras/es sociales. DSEJA-ANEP. Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos con Condicionamientos. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/direccion-sectorial-de-educacion-de-adultos-3>
- Educación Inclusiva (s/f). Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/adepphp>
- Frیمان R. y Rossal M., (2009). Si tocas pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo. Ministerio del Interior. Montevideo.
- García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra, Gedisa. Barcelona.
- Gordillo, M. (coord.), Tedesco, J.C., López Cerezo, J., Acevedo Díaz, J., Echeverría, J., Osorio, C. (2009). Educación, Ciencia, Tecnología y Sociedad. Documentos de trabajo N° 3. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación de la Ciencia y la Cultura, Madrid.
- Gordillo, M., Osorio, C., López Cerezo, J. (2000). La educación en valores a través de CTS. Contribución al Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Montevideo 2-6 de Octubre de 2000. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/salactsi/mgordillo.htm>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill, Interamericana editores S.A de C.V, México, D.F.
- INE (Instituto nacional de Estadística). (2011). Censos 2011. Recuperado de: <http://www5.ine.gub.uy/censos2011/index.html>
- Lázaro, M. (2011). Ciencia Tecnología Sociedad (CTS) en la escuela: ¿educación científica para niños ciudadanos? Quehacer Educativo 110: 42-47.
- Machín, F. (2015). La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores. En: Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (comp.) Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural: aportes para la formación de futuros maestros. Cuadernos de trabajo. UniRío Editora, Río Cuarto.
- Núñez, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana, Buenos Aires.
- PIM. (2015). Documento de trabajo I del Equipo Territorial de Malvín Norte. Informe 2013-2014. Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República. Montevideo
- UNESCO. (2002). Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159985S.pdf
- Vallés, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica práctica y profesional. Editorial Síntesis S.A. Madrid.

Determinación de políticas públicas en ausencia de participación ciudadana. El caso de las políticas públicas sobre Nanociencia y Nanotecnología en Argentina

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Oscar Antonio Morcela¹

Jorge Domingo Petrillo²

Mercedes Cabut³

1 Observatorio Tecnológico – OTEC, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, omorcela@fi.mdp.edu.ar

2, 3 UNMdP, Argentina

RESUMEN

La forma en que el conocimiento ha modificado al mundo en las últimas décadas es bien conocida, con la aparición de la industria del conocimiento al punto de convertirse en la fuente crucial de valor agregado en la producción de bienes y servicios. Tal relevancia en la vida económica tiene como correlato una incidencia directa en la vida social. Los grupos y roles sociales están mediados por el conocimiento y el vertiginoso fluir de la información.

La ciencia y las nuevas tecnologías, han tomado una nueva forma, con mayor relevancia y participación social sobre las cuestiones de política pública.

La nanotecnología es ampliamente reconocida como una de las tecnologías clave del siglo XXI, en Argentina es considerada como una de las áreas estratégicas y, sin embargo, la discusión de los riesgos está estrechamente ligada a la

discusión de las oportunidades y se ha desarrollado de manera escasa en referencia al tema. En Europa, los debates sobre consecuencias y peligros ambientales y éticos, análogos a los de la biotecnología, son aún incipientes. En América Latina, existen programas nacionales para el impulso de la nanotecnología, pero son escasos los estudios sobre los posibles impactos para la salud y el medioambiente, o la dimensión ética.

En el presente trabajo describe la dinámica de investigación del proyecto “Estudios de Consultoría en el Sector Nanotecnológico”, (Consortio: OTEC, IBEC, VHIR, IALE), en lo referente a la valoración de opinión de expertos para la generación de políticas públicas sectoriales. Se pone en cuestión la pertinencia de la participación democrática frente a la opinión experta, en un contexto de diversidad y abundancia de información.

Palabras clave: Nanotecnología, Democratización, Percepción pública de la ciencia.

1. INTRODUCCIÓN

La nanotecnología es ampliamente reconocida como una de las tecnologías clave del siglo XXI y se extiende a todo el espectro de la ciencia y la tecnología abarcando áreas del conocimiento sensibles al interés social, por el potencial riesgo que implica para la vida de las personas. En Argentina es considerada como una de las áreas estratégicas por su carácter de tecnología de propósito general, prioritaria para el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MinCyT).

En Argentina, como en todo el mundo, las nanociencias y las nanotecnologías (NyN) están revolucionando muchas industrias y campos de aplicación, por las posibilidades hasta hace poco impredecibles que presentan para el desarrollo de dispositivos útiles para la salud, la agricultura, el medio ambiente, el desarrollo de energías no convencionales, las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez más en búsqueda de la miniaturización de sus componentes (MinCyT, 2016). Sin embargo, la discusión de los riesgos está estrechamente ligada a la discusión de las oportunidades (Schütz y Wiedemann, 2008) y se ha desarrollado de manera escasa en referencia al tema.

Desde 2003 aparece en Europa un impulso por poner en la órbita pública la discusión de los riesgos asociados a las NyN, de la mano de movimientos sociales como Greenpeace, Demos y el grupo ETC, análogos a los de la biotecnología.

Aunque aparecen ya en esta época las primeras posturas críticas de referentes sociales prominentes (Bill Joy, pionero en la industria del soft, en el 2000 y Michael Crichton, escritor y cineasta, en 2002) y surgen las primeras encuestas de percepción pública sobre el tema (Nanofoum en 2004), la disponibilidad de trabajos relacionados es escasa en el ámbito internacional (Schütz y Wiedemann, 2008) mientras que es inexistente en el ámbito local.

El MinCyT, de manera consistente con los lineamientos del Plan Argentina Innovadora 2020, en la última década ha promovido estudios sobre el futuro de las áreas estratégicas priorizadas para impulsar el desarrollo argentino (al menos siete en el área de las NyN), sin embargo, se observa un notorio déficit en el estímulo a los estudios sociales de percepción pública sobre el tema. El que quizás representa el trabajo más completo de la serie impulsada por el MinCyT, resultado del proyecto “Estudios de Consultoría en el Sector Nanotecnológico” Préstamo BIRF N° 7599/AR - Licitación N° 05/09, fue desarrollado por el consorcio constituido por el Observatorio Tecnológico (OTEC) del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Instituto de Bioingeniería de Cataluña (IBEC) y la Fundación Hospital Universitaria Vall d’Hebron – Institut de Recerca (VHIR) (España) y fue liderado por el Mg. Ing. Jorge Petrillo, Director del OTEC.

Si perjuicio de la pertinencia y coherencia de los resultados de todos los trabajos encargados por el Estado argentino, es notoria la ausencia completa de la participación ciudadana, bajo cualquiera de las formas posibles, en el proceso de construcción de escenarios ni en la consideración de riesgos, por tal motivo, en las siguientes secciones se analizará dicha ausencia a la luz de argumentos que pudieran, sino justificarla, al menos ayudar a comprenderla.

2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA DETERMINACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La rápida obsolescencia de bienes y la desmaterialización de la producción (López Cerezo, 2007), la aparición misma de la industria del conocimiento al punto de convertirse en la fuente crucial de valor agregado en la producción de bienes y servicios; y, su impacto en la vida económica, tiene como correlato una incidencia directa en la vida social, ya que ha modificado

las relaciones de experiencia y poder. Los grupos y roles sociales están mediados por el conocimiento y el vertiginoso fluir de la información.

Este rol central del conocimiento atravesando las relaciones y estructuras sociales ha fraguado incluso expresiones del estilo de “sociedad del conocimiento”, que tiene a su disposición cantidades siderales de información como nunca antes en la historia, cuya evaluación es virtualmente imposible para el lego. Esta modernidad obliga entonces a una evaluación permanente del riesgo, ya que la formación de opinión y la toma de postura sobre un tema cualquiera, se realiza siempre en un contexto de incertidumbre, dando pie a la “sociedad del riesgo”, por la doble experiencia de vivir en permanente riesgo de que algunas decisiones globales puedan acarrear males catastróficos para algún sector significativo de la humanidad, sumado a posibilidad cierta de que las decisiones también sean particularmente arriesgadas en el plano individual (López Cerezo, 2007). Esta dinámica es proclive a ser tomada como bandera para la movilización social.

La ciencia y las nuevas tecnologías, en este contexto han tomado una nueva forma, migrando, al menos en parte, hacia una mayor relevancia social que permita satisfacer las necesidades de participación y atención de los diversos grupos y actores sociales con capacidad de ejercer agencia sobre las cuestiones de política pública (Jasanoff, 1990, citada por López Cerezo, 2007). Particularmente en las últimas décadas se configuraron los escenarios que hacen crucial la participación democrática y por tanto ha sido de interés la cuestión relativa al conocimiento que los legos poseen sobre los temas de la ciencia. La comunicación científica va dirigida entonces a que todo el público pueda ser partícipe de los desarrollos y logros de la ciencia y la tecnología, y sea capaz de discutir los dilemas que la investigación científica plantea (Vaccarezza et al, 2003).

En esta nueva sociedad, la gobernabilidad (que es la relación entre la sociedad y el Estado, mediada por el poder político) está dada en la medida en que los distintos actores sociales encuentren satisfechas sus necesidades de participación y consigan plasmarlas en los consensos generadores del marco normativo, consolidado como corpus de políticas públicas. Sobre la base de la literatura reciente de estudios sociales de la ciencia y el análisis y generación de políticas públicas, resulta que la determinación de éstas últimas podría sustentarse sobre la capacidad de agencia de los diversos actores, con la combinación de la influencia dada por los expertos (científicos y tecnólogos) tanto como por los legos (actores sociales y sujetos individuales).

Aparecen aquí las primeras distinciones entre la preponderancia de la opinión de los expertos o de los legos, según se trate de cuestiones relativas a disciplinas estabilizadas (ciencia normal) o disciplinas donde los científicos no han alcanzado consensos mayoritarios, por lo que cuentan con grados de incertidumbre y por tanto de riesgo mayores (ciencia post-normal, como por ejemplo cuestiones relativas al cuidado del medioambiente o a manipulación genética), por lo que es esperable una mayor agencia de los actores sociales (Collins y Evans, 2002).

Sobre una revisión del estado del arte en la materia, Collins y Evans proponen la existencia de una primera Ola de trabajos, de concepción positivista, en la que la experiencia se daba por sentado y se asumía que la ciencia tenía todas las respuestas en el ejercicio del monopolio de la verdad, cuestión que a la postre resultó inaceptable. En la llamada segunda Ola, impulsada por el constructivismo social, se reactivaban los fundamentos del conocimiento experto creando la ilusión de que toda toma de decisiones técnicas debería estar abierta a la participación pública. Finalmente, con la tercera Ola se debería comenzar a reconocer que hay una experiencia legítima en cuestiones técnicas reservada a los expertos mientras que se puede someter al escrutinio del lego a las cuestiones de controversia científica y social.

Si bien estos autores reconocen la necesidad de participación de actores sociales en la definición de políticas sobre temas polémicos, en el entendimiento de que sólo un diálogo entre todas las partes, en el que la expertise científica ocupe su lugar en la mesa con las preocupaciones locales y ambientales, puede lograr soluciones creativas a estos problemas, que luego se pueden implementar y hacer cumplir, al tiempo que otorgan el carácter de meras decisiones técnicas a las cuestiones relativas a las disciplinas estabilizadas, habilitando la opinión experta como vía preponderante para la construcción de políticas.

Asimismo, aparecen otros autores críticos a dicha postura (Wynne, 2003), objetando que la forma de realismo de Collins y Evans parece exigir la entrega incondicional a marcos dominantes, a menudo científicas, de significado público. Esto implicaría también el abandono del compromiso con una verdadera exploración colectiva práctica de mejores posibilidades relacionales humanas.

En la misma línea recibieron críticas atribuyéndoles una mala interpretación del corpus de estudios científicos sobre la producción de una autoridad experta, una renuencia a asumir la naturaleza dinámica y políticamente constituida de la experiencia y una concepción reduccionista del papel de los ciudadanos comunes incluso en los ámbitos más esotéricos de la toma de decisiones públicas (Jasanoff, 2003).

Las iniciativas modernas de participación pública parecen limitadas cuando se ven en este contexto más rico y sería ingenuo sugerir que una conferencia de consenso o un debate mediático puede, en sí mismo, desviar pistas tecnológicas que han adquirido un impulso dinámico (Irwin, 2002). Sin embargo, una cultura más rica de debate donde sea sopesada la impotencia social frente al progreso tecnológico es indispensable.

Independientemente de la cuestión relativa a la legitimidad de la opinión del lego, la dinámica de participación está dada por la conformación de grupos sociales que llevan adelante acciones de representación, y en el sentido opuesto, pueden estar representadas por la participación directa de los individuos en trabajos de investigación cualitativos o cuantitativos, tendientes a relevar su opinión. Las encuestas representan una fuente de relevamiento directo de información que se origina en EEUU en 1972 de la mano de Jon Miller. Desde entonces se han difundido a Europa y hasta América Latina, sirviendo como insumo para la comunicación de la ciencia y como legitimación de las políticas de Ciencia y Tecnología (Vaccarezza y Di Bello, 2009).

3. PERCEPCIÓN PÚBLICA DE LAS NANOCIENCIAS Y LAS NANOTECNOLOGÍAS

La investigación sobre la percepción del riesgo de la nanotecnología es aún incipiente. Los pocos estudios disponibles sobre este tema son encuestas, considerando la percepción pública de los riesgos y beneficios de la nanotecnología o del conocimiento sobre la nanotecnología. Estas encuestas revelan, no sorprendentemente, que el conocimiento del público sobre la nanotecnología es bastante bajo (Schütz y Wiedemann, 2008).

En Europa, el debate político sobre los potenciales de riesgo de la nanotecnología se inició en 2003 motorizado por Greenpeace, el grupo británico Demos y el grupo ETC (una ONG que anteriormente había tenido éxito en su lucha contra la ingeniería genética).

Los primeros estudios de percepción pública sobre el tema surgen en relación al Nanoforum, en cooperación con la Comisión Europea, que realizó una encuesta en línea para determinar las actitudes hacia diversos aspectos del desarrollo de las NyN (Malsch y Oud, 2004). La encuesta reveló que la mayoría de los encuestados (75%) cree que los riesgos de salud, seguridad y medio ambiente deben integrarse tempranamente en la investigación. Además, el mismo porcentaje está convencido de que Europa debe tener en cuenta el impacto

social de la nanotecnología desde una etapa temprana y que se necesita más comunicación y diálogo.

En EEUU (2004) una encuesta telefónica representativa encontró que alrededor del 80% de los encuestados había oído "poco" o "nada" sobre la nanotecnología y otra encuesta telefónica produjo un resultado similar (2005), como lo hizo una encuesta representativa en Alemania (2004).

A pesar de los niveles bajos de conocimiento sobre nanotecnología, los resultados de la encuesta también indican que la percepción pública de la nanotecnología es más positiva que negativa. Además, la mayoría de los encuestados (70%) se sentía "muy" o "un poco" esperanzado sobre la nanotecnología, y sólo una minoría (20%) expresó su preocupación.

Aunque un estudio de 2005 sugiere que los europeos son más escépticos acerca de los beneficios potenciales de la nanotecnología que las personas en los EEUU, encuestas en Gran Bretaña (2004) y Alemania (2004) encuentran que el público ve poco riesgo en la nanotecnología. Dicha situación de virtual ignorancia sobre la materia podría ser reveladora para el análisis, en tanto que existen estudios que sugieren que en los contextos de alta interacción en términos de conocimiento (universidades) las valoraciones a la ciencia tienden a ser más críticas (Vaccarezza, 2007).

4. LAS NyN EN EL CONTEXTO LOCAL Y REGIONAL

Las NyN en América Latina, se han desarrollado continuando las primeras acciones de promoción que definió Estados Unidos en el área, estableciendo programas nacionales para el impulso de la nanotecnología. Con todo, Foladori (2006) llama la atención con respecto al hecho de que en la mayoría de estos programas no se han contemplado los posibles impactos socio-económicos de las nuevas tecnologías, ni se han realizado estudios sobre los posibles impactos para la salud y el medioambiente, así como sobre las implicaciones éticas asociadas con la nanotecnología, hecho que estaría indicando una expansión de la nanotecnología sin restricciones. Foladori alerta además sobre la conveniencia de mantener procesos de elaboración de propuestas en la materia en los que se asegure una amplia participación, en vez de reducir la discusión a un selecto grupo de científicos.

En Argentina, el impulso gubernamental a la Nanotecnología comenzó a gestarse en 2004, con programas de financiamiento de proyectos. La Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), a través del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), aprobó en el período 2000-2008 más de 160 proyectos relacionados con la nanotecnología. El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Argentina Innovadora 2020" (MinCyT, 2011), establece que la Nanotecnología constituye una de las tres tecnologías de propósito general consideradas como prioritarias y representa actualmente el principal instrumento para el desarrollo de la Nanotecnología en el país. En el marco de dicho Plan, el Estado ha financiado o cofinanciado al menos siete estudios en un lapso de 8 años (MinCyT, 2009; FAN, 2010; MinCyT, 2012; Fischer et al, 2013; Barrere y Matas, 2013; MinCyT, 2013; MinCyT, 2016) y en ningún caso se menciona la variable social como objetivo del estudio.

Si bien el desarrollo de estudios sociales sobre la materia resulta aún incipiente, puede mencionarse como aporte valioso y punto de partida la VII Jornada Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología realizadas en Río de Janeiro en 2008, con varios enfoques sobre el tema, divididos en dos corrientes: dinámicas científicas y tecnológicas, y los procesos sociales fuera de los laboratorios (Invernizzi y Vinck, 2009).

5. ESTUDIO DE CONSULTORÍA EN EL SECTOR NANOTECNOLÓGICO ARGENTINO

El estudio realizado, que está disponible en un alto porcentaje en la página del MinCyT, constó de 4 partes principales. A los fines del presente trabajo resulta pertinente comentar brevemente la metodología utilizada para el análisis de la cuestión, ya que los resultados de la consultoría han sido publicados (MinCyT, 2016) y su desglose no resulta de interés para los alcances del presente trabajo.

5.1. Estado del arte

El resultado de esta tarea fue obtener un primer y breve diagnóstico de la situación, con el fin de establecer las reales potencialidades endógenas en todos los niveles, desde la situación en cuanto a investigación y desarrollo, los pasos recorridos en políticas de impulso en el área y los resultados alcanzados, los recursos humanos y las infraestructuras disponibles, así como el grado de adopción de la nanotecnología por parte del sector empresarial.

La tarea fue complementada con estudios prospectivos y de benchmarking que, junto al ya mencionado diagnóstico le permitieron al MinCyT, seleccionar los cuatro sectores de aplicación (Salud - Nanomedicina; Electrónica - TICs; Energía; y Agroalimentos),

La metodología utilizada se centró en el análisis de fuentes secundarias, para lo cual se relevaron los inputs del sistema de CyT (recursos humanos y gasto en I+D) y los outputs (publicaciones y patentes) con las técnicas tradicionales de la bibliometría. Posteriormente se actualizó y completó la información mediante el análisis de fuentes primarias (encuestas y entrevistas), analizadas en el siguiente apartado.

De esta primera etapa surgen los cuatro sectores de interés para la consultoría (Salud-Nanomedicina, Electrónica-TICs, Energía y Agroalimentos), en base al diagnóstico formulado, como también la opinión que los expertos internacionales expresan en los documentos de tipo prospectivo y los estudios de benchmarking (MinCyT, 2016).

5.2. Relevamiento técnico económico

Las tareas de relevamiento realizadas tuvieron como objetivo medir y caracterizar la dinámica de trabajo tanto de los Grupos de I+D+i como de las Empresas. Para ello se desarrollaron dos líneas de acción: la identificación de actores y el diseño y estructuración de la encuesta. Estas dos actividades conformaron en su conjunto la fase de preparación y sus resultados fueron el padrón de actores (con 127 Grupos de investigación, 655 investigadores, 28 instituciones y 83 Empresas) y el instrumento de consulta (encuestas).

El proceso de elaboración de cuestionarios y de prueba y validación de los mismos se realizó mediante una comisión de expertos técnico-metodológicos y un grupo de validación experto (3 del sector académico, 4 del técnico-gubernamental y 3 del empresarial). El resultado de la implementación de la encuesta permitió completar el diagnóstico con la respuesta de 80 grupos (63%). El relevamiento a Empresas del sector abarcó 83, de las cuales casi la mitad fue entrevistada (45%). Nuevamente los cuestionarios fueron elaborados y validados por técnicos y científicos.

El análisis de los resultados de las respuestas obtenidas permitió evaluar las áreas de trabajo e indagar sobre las aplicaciones, establecer las proyecciones de los Grupos de investigación de cara al futuro, como también caracterizar a las Empresas que están vinculadas con actividades relacionadas con las NyN, ubicándolas en el potencial eslabón en la cadena de valor nanotecnológica.

5.3. Estudios prospectivos

El objetivo fue la preparación, conformación y realización de una consulta a expertos de esta área estratégica, previamente seleccionados. Los mismos son representativos de los sectores académico, de ciencia y tecnología, empresarial y gubernamental, en las cuatro áreas oportunamente seleccionadas por el MinCyT. Tal consulta requirió la opinión de los expertos sobre el futuro de las NyN, sus aplicaciones en el mundo y las oportunidades y amenazas que las mismas presentan a la Argentina, contempladas bajo un horizonte temporal de 15 años.

La consulta se definió en base a la concreción de paneles de expertos, siguiendo el Método Delphi, que se pudo plantear finalmente a un grupo conformado por 58 expertos (16 en el sector de la Salud-Nanomedicina más dos participantes en la modalidad on line; 10 en el sector de las TICs-Electrónica más dos participantes en la modalidad on line; 15 en el sector de la Energía y 13 en el sector de la Agroalimentación).

Una vez obtenidos los resultados de la segunda ronda Delphi, se invitó a expertos seleccionados a realizar una valoración final de los resultados obtenidos. El objetivo de esta tarea fue la de conocer e incorporar sus opiniones en relación a las interdependencias entre las hipótesis que resultaron planteadas, siempre vinculadas a los segmentos seleccionados. Esta tarea se concretó en base a la Metodología de los Impactos Cruzados (MIC), determinándose para cada una de ellas los segmentos más influyentes, críticos y más dependientes. El estudio se complementó con la elaboración de los grafos de influencias y de interdependencias de los segmentos seleccionados en las cuatro áreas de estudio dispuestas por el MinCyT.

Los resultados obtenidos de la consulta Delphi y del ejercicio de impactos, finalmente permitieron la elaboración de tres escenarios de futuro de la NyN, acompañados de las recomendaciones asociadas.

5.4. Vigilancia tecnológica

En el marco del proyecto, se desarrolló una plataforma Web para la Gestión de la Vigilancia Tecnológica y del Entorno: Vigiale Reporter PLUS, de IALE Tecnología. Esta Plataforma, diseñada bajo los principios de la segunda generación de aplicaciones Web (Web 2.0), permite el seguimiento de fuentes de información seleccionadas, y la notificación de cambios detectados. El origen de las listas (tesauros) para de cada uno de los grupos vigilados, ha sido diverso, debido a la existencia de gran cantidad de modelos dentro de cada grupo nanotecnológico de la cadena de valor. Un ejemplo de modelo de clasificación ha sido el de la consultora especializada en el sector nanotecnológico, LUX Research. Al respecto, no se ha observado la inclusión de redes sociales o foros de discusión abiertos, en ninguno de los productos de la vigilancia (informes iniciales de la Antena Tecnológica, dependiente del MinCyT).

6. DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS

La elaboración de escenarios tiene como objetivo brindarle al MinCyT una orientación relevante a la hora de definir e implantar estrategias e instrumentos de política pública en materia de NyN en la República Argentina, y se ha puesto en evidencia la ausencia de participación de legos en la definición de los mismos.

Puede asumirse que la estimación de percepción positiva de las NyN y el efecto de empuje de los países centrales, tanto mediante financiamiento como por colaboración, explica

el reducido impulso a los estudios sociales de percepción pública a nivel local. Los gestores políticos aparecen en sintonía con los postulados de la primera Ola conceptualizada por Collins y Evans, lo que resulta sorprendente para un campo disciplinar que difícilmente pudiera considerarse estabilizado y considerando las variadas críticas que dicha conceptualización ha recibido desde el campo de la CTS.

Puede suponerse entonces, que conceptualmente la concepción del MinCyT respecto del contexto, considera que la brecha cognitiva (ignorancia) de los legos sobre las cuestiones relativas a las NyN es elevada, por tanto la democratización, si bien es posible, resulta inconducente, en tanto que la diversidad y abundancia de información, limita posibilidad práctica de participación, ya que termina restringiendo la capacidad del lego para evaluar el riesgo sobre cuestiones globales, posibilidad que, de facto, terminará delegando en el criterio experto.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrere, R. y Matas, L. (2013). Indicadores de Micro Yy Nanotecnologías en Argentina – 2012. Contrato de Servicios N. 271-749/2011. Buenos Aires: UE.
- FAN (2010). Quién es quién en nanotecnología en Argentina. CABA: Fundación Argentina de Nanotecnología.
- Fischer, M.; Romero, E.; Zamit, A.L.; Varela, F.; Polino, C. y Alberti, J.P. (2013). Estado del Arte y Perspectivas de las Micro y Nano Tecnologías en Argentina. Contrato de Servicios N. 271-749/2011. Buenos Aires: UE.
- Foladori, G. (2006). Nanotechnology in Argentina at the crossroads. *Nanotechnology Law & Business*. Pag. 205.
- Invernizzi, N. y Vink, D. (2009). Nanociencias y Nanotecnologías en América Latina. El desafío de articular la variedad de estudios sociales sobre las nanociencias y nanotecnologías. *Redes*, 15 (29), 43-47. Bernal: UNQ.
- Irwin, A. (2002). On the Juggernaut's Trail. *Social Studies of Science* 2002; 32; 615. Disponible en <http://sss.sagepub.com>.
- Jasanoff, S. (2003). Breaking the Waves in Science Studies: Comment on H.M. Collins and Robert Evans, 'The Third Wave of Science Studies'. *Social Studies of Science* 33/3(June 2003) 389–400. London, Thousand Oaks CA, New Delhi.
- López Cerezo, J. A. (2007). Gobernabilidad en la Sociedad del Conocimiento. *EIDOS: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, N° 006, pp. 122-149. Barranquillas: Universidad del Norte, Colombia.
- Malsch, I., Oud, M. (2004). Outcome of the Open Consultation on the European Strategy for Nanotechnology, European Nanotechnology Gateway. [Nanoforum.org](http://nanoforum.org)
- MinCyT (2009). BET - Boletín Estadístico Tecnológico: Nanotecnología. Buenos Aires: SPP-MinCyT.
- MinCyT (2011). Argentina Innovadora 2020: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Argentina.
- MinCyT (2012). EMPRESAS Y GRUPOS DE I+D DE NANOTECNOLOGÍA EN ARGENTINA. Buenos Aires: SPP-MinCyT.
- MinCyT (2013). Casos de Asociatividad e Innovación: Nonotecnología . Buenos Aires: SPP-MinCyT.
- MinCyT (2016). Estudios de Consultoría en el Sector Nanotecnológico. El Futuro de las Nanociencias y las Nanotecnologías en Argentina. Buenos Aires: SPP-MinCyT.
- Schütz, H. y Wiedemann, P.M. (2008). Framing effects on risk perception of nanotechnology. *Public Understand. Sci.* 17 (2008) 369–379.
- Vaccarezza, L.S. (2007). La percepción pública de la ciencia y la tecnología en una sociedad periférica: análisis crítico desde una perspectiva cuantitativista. *Science, Technology and Society*, vol. 12, nro. 1, abril 2007.
- Vaccarezza, L. y Di Bello, M. (2009). Cultura científica, percepción social de la ciencia y la tecnología y democratización. Material Didáctico. Bernal: UNQUI.

- Vaccarezza, L.; López Cerezo, J. A.; Lujan, J.L.; Polino, C. y Fazio, M.E. (2003). Documento de Trabajo N°7. Proyecto iberoamericano de Indicadores de Percepción Pública, Cultura Científica y Participación Ciudadana. Buenos Aires: RICYT-OEI.
- Wynne, B. (2003). Seasick on the Third Wave? Subverting the Hegemony of Propositionalism: Response to Collins & Evans (2002). *Social Studies of Science* 33/3(June 2003) 401–417. London, Thousand Oaks CA, New Delhi.

Dinámica de las Redes de producción y difusión de conocimiento. Una mirada no-hegemónica sobre la internacionalización universitaria

EJE TEMÁTICO: CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Oregioni María Soledad¹

1 CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC, Argentina.

Correo electrónico: soregioni08@hotmail.com

RESUMEN

La internacionalización es transversal a la dinámica de producción de conocimiento, desde una perspectiva multidimensional, a nivel socio-cognitivo y político-institucional (Oregioni; 2014). Este fenómeno se ha incrementado a partir del último cuarto del siglo XX debido a cambios de orden cuantitativo y cualitativo, entre los que se encuentran: el aumento del flujo internacional de personas, información y conocimientos; la generación de instrumentos que promueven la cooperación internacional; y la complejidad de los vínculos mediante redes de producción y difusión de conocimiento (Didou, 2007) Dando lugar a una “nueva geopolítica mundial del conocimiento” (García Guadilla, 2010), donde la Región tiene un lugar subordinado. En el caso de la Región latinoamericana en general, y en Argentina en particular, la universidad es el principal ámbito de producción de conocimiento. En su ámbito, la internacionalización responde a estímulos que generan, los organismos de ciencia y tecnología, los organismos internacionales, los programas de cooperación internacional, etc. que inciden directa e indirectamente sobre los vínculos internacionales. En ese sentido, el trabajo se cuestiona ¿Hacia dónde se orienta la internacionalización universitaria a partir de los instrumentos emitidos desde el Sector Educativo del

Mercosur? ¿Cómo incide en la dinámica de producción y difusión de conocimiento? ¿El regionalismo constituye una alternativa a la internacionalización hegemónica?

Para resolver dichos interrogantes se trabajó a partir de metodología de análisis cualitativa, mediante la triangulación de fuentes documentales, fuentes bibliográficas y entrevistas a actores claves, que resultaron complementarias y contrastables.

En primer lugar, se presenta el concepto internacionalización universitaria, y las tensiones que manifiesta, *internacionalización hegemónica/no hegemónica*. En segundo lugar, se destacan las particularidades que adquiere la internacionalización de la investigación en las universidades argentinas, y se puntualiza en las redes de producción y difusión de conocimiento como un instrumento que permite orientarla hacia la región latinoamericana, como una alternativa no-hegemónica, orientada endógenamente, y que contribuye a la integración Regional. Particularmente, se puntualizará en los proyectos de Redes, que se crearon mediante la convocatoria 2013 del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur, a partir de analizar los aspectos sociales, cognitivos y político-institucionales.

Palabras clave: Internacionalización universitaria, Redes de producción de conocimiento, internacionalización endógena y no hegemónica.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de internacionalización universitaria adquiere características que lo diferencian de las dinámicas previas de vinculación internacional, en términos cuantitativos se incrementan: las políticas y programas de cooperación; el flujo internacional de personas, de información y conocimientos mediante tecnologías de la Información y la comunicación y, en términos cualitativos, los vínculos internacionales se tornan más complejos, a partir de la multiplicación de redes de producción y difusión de conocimiento (Didou, 2007), en un sistema internacional jerárquico, caracterizado por “una nueva geopolítica global del conocimiento” (García Guadilla, 2010) donde los investigadores latinoamericanos ocupan un lugar marginal en los mega proyectos científicos gestionados desde los países centrales, quienes promueven políticas de acuerdo a los intereses y necesidades de sus sociedades.

Desde una perspectiva de análisis histórica y contextual¹, se observó que: en primer lugar, en América Latina han predominado vínculos internacionales asimétricos Norte-Sur, y la orientación exógena de la internacionalización, incentivadas por proyectos, actores e intereses extra-regionales. En segundo lugar, en el contexto de una nueva geopolítica global del conocimiento, han ganado lugar los procesos de mercantilización de la Educación Superior, mediante estrategias de transnacionalización de los “servicios educativos”. Estos dos elementos forman parte y vienen a caracterizar una concepción hegemónica de la internacionalización universitaria que se presenta como homogeneizadora mediante la utilización de parámetros de calidad, como: rankings universitarios, criterios de evaluación, parámetros de excelencia, etc.² De esta forma, las prácticas de internacionalización hegemónicas orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados en países centrales que poseen mayor cantidad de recursos (cognitivos, materiales, humanos, etc.) y consideran el conocimiento como “neutral” y “universal” y con pocos márgenes de negociación de los problemas cognitivos sobre los que trabajan, y el criterio de “excelencia” de la investigación se fija de acuerdo a parámetros exógenos. Sin embargo, tal como se argumenta en trabajos previos (Oregioni; 2015; 2016; 2017), es posible identificar otro tipo de prácticas, que entienden a la internacionalización desde una perspectiva endógena (en la medida en que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad, orientada por organismos nacionales y regionales), solidaria³, colaborativa, y que entiende a la educación como derecho. Dichos rasgos permiten identificar un tipo de internacionalización no hegemónica que se transforma en contra-hegemónica en la medida que encuentra instrumentos para la acción en pos de fomentar características de internacionalización diferentes a las tendencias dominantes a nivel internacional.

En este contexto, partimos de la hipótesis que las redes regionales de producción y difusión de conocimiento, constituyen un instrumento que permite orientar la internacionalización en forma endógena e integral, con el objetivo de ampliar los vínculos intra-regionales. Ya que dan forma a una estructura que posibilita el intercambio de flujos de conocimiento a través de estudiantes, docentes e investigadores, mediante actividades de movilidad física y virtual (intra-red), y

1 En trabajos previos, se identifican distintas las perspectivas de análisis sobre internacionalización universitaria, denominados: contextual, institucional y crítica. (Oregioni; 2013)

2 De acuerdo con Altbach (2006) los rankings se han convertido en los modelos a seguir para obtener prestigio internacional, consecuentemente se constituyen en modelos para las universidades en el marco de la internacionalización competitiva dado que establecen criterios de “calidad” desvinculados del contexto. En este sentido, los rankings especializados de Estados Unidos, Europa y Asia se han constituido en modelos normativos, para las políticas e instituciones de Educación Superior de América Latina. Este tipo de modelos normativos, establecen criterios de “calidad” “excelencia”, hegemónicos. La dinámica de internacionalización hegemónica reproduce a partir de los criterios de evaluación de la investigación. De acuerdo con la bibliografía especializada, la relación centro-periferia atraviesa la dinámica de producción de conocimiento, en la medida que el “centro” se caracteriza por la concentración de recursos (materiales, cognitivos, humanos y simbólicos) destinados a la producción de conocimiento (Vessuri, 1984) y se convierten en un punto de referencia y objeto de imitación acrítica para los científicos de la periferia (Kreimer, 2014).

3 Son varios los autores latinoamericanos que presentan el concepto de internacionalización solidaria, entre ellos podemos mencionar a Naidof (2005), Rojas Mix (2005), Siufi (2009) Perrotta (2014). (Ver Oregioni; 2016)

mediante actividades de extensión que realizan en forma conjunta permitiendo tener llegada a personas e instituciones interesadas en la temática (extra-red) (Oregioni; Piñero; 2017). Consecuentemente, a lo largo del trabajo se describe la incidencia de las redes, promovidas desde el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES), en la orientación del proceso de internacionalización universitaria desde una perspectiva no-hegemónica. A partir de describir, los aspectos político-institucionales; cognitivos y sociales de la internacionalización En ese sentido, el trabajo se cuestiona: ¿Hacia dónde se orienta la internacionalización? ¿Cómo incide en la dinámica de producción y difusión de conocimiento? ¿El regionalismo constituye una alternativa a la internacionalización hegemónica?

2. OBJETIVO GENERAL

El trabajo de investigación busca identificar *cómo* inciden los instrumentos que se proyectan desde el ámbito regional en la orientación de la internacionalización universitaria, y describir dinámica que adquiere la producción y difusión de conocimiento a escala regional, a partir del análisis de las Redes NEIES en el periodo 2013-2015.

1. METODOLOGÍA

Se trabajó a partir de metodología de análisis cualitativa, mediante la triangulación de fuentes documentales, fuentes bibliográficas y entrevistas a actores claves (integrantes de redes NEIES) que resultaron complementarias y contrastables.

Se puntualizó en los siguientes aspectos de la internacionalización.

- *Aspectos político-institucionales*: instrumentos estímulos utilizados para promover y gestionar la internacionalización universitaria.
- *Aspectos sociales*: motivaciones y características que permiten generar y sostener los vínculos internacionales entre investigadores, programas e instituciones.
- *Aspectos cognitivos*: incidencia de la internacionalización en la dinámica de producción y difusión del conocimiento.

Esto permitió abordar diferentes niveles de análisis, para entender cómo se presenta la internacionalización universitaria a partir de las “redes regionales en producción y difusión de conocimiento”, como un todo complejo

2. RESULTADOS

2.1. Aspectos político-institucionales

En un contexto internacional que retoma las discusiones respecto a la arquitectura de la cooperación (Morales López; 2012), en el periodo de estudio, resurgen programas de Cooperación Sur-Sur como instrumentos que invitan a elaborar proyectos de desarrollo endógeno, de características horizontales y fomento de la integración regional (Lechini, 2012). Desde el Sector Educativo del Mercosur, mediante la creación del NEIES, se logró articular actividades con actores del sistema de ciencia y tecnología, en este caso las universidades. De esta forma, el proceso de integración Regional, permite orientar la internacionalización universitaria.

El trabajo del SEM, se organiza mediante planes plurianuales, y en el caso de educación superior para el periodo de estudio se identifican tres ejes, estos son: 1) Reconocimiento de títulos y acreditación; 2) Movilidad Académica Regional; 3) Cooperación Interinstitucional. En el último caso, los actores centrales son las propias universidades, y funciona mediante el NEIES que tiene como propósito: 1) Impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la Educación Superior en el MERCOSUR vinculada a la integración; 2) Promover investigaciones sobre las contribuciones de la Educación Superior a la integración de los países del MERCOSUR; 3) Proponer iniciativas y acciones que contribuyan a fortalecer el proceso de formulación de políticas públicas y orientar la toma de decisiones en educación superior del MERCOSUR.

En tanto, los objetivos fijados, consisten en: a) Sistematizar información sobre las investigaciones e iniciativas académicas, que tengan por objeto el análisis de problemas existentes en la región

que demanden estudios conjuntos, y que estén relacionadas a la problemática de la Educación Superior en el MERCOSUR; b) Promover investigaciones intra-regionales que tengan por objeto la problemática del Sector de la Educación Superior en el MERCOSUR y su contribución a la integración regional; c) Promover investigaciones que tengan por objeto los ejes temáticos establecidos en el Espacio Regional de Educación Superior (ERES); d) Facilitar la comunicación / interacción entre los diversos actores que intervienen en el ERES y los responsables de la toma de decisiones; e) Elaborar propuestas que contribuyan al fortalecimiento de las políticas para la integración de la Educación Superior del MERCOSUR. En este sentido, la primera acción del NEIES fue la puesta en marcha de la Revista digital Integración y Conocimiento; luego la realización de Seminarios; y posteriormente se avanzó en la convocatoria a Redes de investigación, instrumento que analizamos en este capítulo, entendiendo que constituye una alternativa de internacionalización universitaria contra-hegemónica (Oregioni y Piñero; 2017). Entendiendo que es endógena al ámbito del Mercosur, busca construir lazos de cooperación solidaria entre las universidades, trabajar en temáticas pertinentes a las sociedades del MERCOSUR (legitimidad).

La convocatoria e implementación de las Redes NEIES, ha sido acompañada en forma interactiva desde el ámbito regional, nacional e institucional, a partir de informes, evaluaciones, actualización presupuestaria, actividades conjuntas, etc. Asimismo, reproduce las debilidades del proceso de integración, fundamentalmente el carácter intergubernamental. El Ministerio de Educación Argentino, mediante el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Regional (PIES-CI), es el organismo que más ha contribuido a la generación, promoción de políticas, y articulación con las universidades de la Región.

Por otro lado, estas políticas e instrumentos regionales y nacionales, no son implementados linealmente por parte de las universidades, sino que hay dinámicas político-institucionales internas que condicionan y, en oportunidades, obstaculizan el desarrollo de los proyectos. De acuerdo a los datos relevados en las entrevistas, las dificultades en la continuidad de los proyectos de redes NEIES se incrementan cuando los responsables desempeñan cargos de gestión.

Para analizar el funcionamiento del instrumento de política (en este caso las redes) que se proyectan desde el ámbito regional/nacional, es necesario tener en cuenta el complejo entramado de política/poder, y el rol que ocupan los actores involucrados hacia el interior de la universidad. Por un lado, el hecho de formar parte de la gestión, permite tener un impacto directo en la toma de decisiones, sin embargo, torna más vulnerable la continuidad del proyecto. Por el contrario, cuando la red es solo de investigación, tiene poco impacto sobre las políticas universitarias, es decir en la repercusión de la institución en su conjunto. Y en el caso de redes mixtas (investigación/gestión), es necesario desarrollar un lenguaje común, para que las dinámicas políticas que se presentan al interior de la universidad no repercutan sobre el desarrollo de la Red, para que puedan ser sustentables en el tiempo.

Durante el transcurso de los proyectos, también se generaron vínculos inter-redes, esto se ha fomentado desde la articulación político-institucional, fundamentalmente desde el NEIES y el PIESCI, a partir del desarrollo de actividades conjuntas, generación de puentes, como el encuentro que se desarrolló en el año 2015 en la UNICEN, que fue valorado positivamente por todos los nodos participantes. De acuerdo a los entrevistados, esto dio lugar a: la producción de material conjunto, la participación en eventos académicos, intercambio de información, bibliografía, invitaciones a eventos, circulación de investigadores, actividades conjuntas. Dando cuenta de experiencias de vinculación inter-redes, y de la voluntad de interactuar en el intercambio y generación de conocimiento conjunto. Consecuentemente se destaca la importancia de la promoción de instrumentos, para generar lazos de cooperación y circuitos de producción y difusión de conocimiento entre las universidades del Mercosur.

2.2. Aspectos Cognitivos de la Internacionalización

A los efectos de este trabajo se puntualizó en la dinámica internacional/regional en la defini-

ción de las agendas de investigación o problemas cognitivos a trabajar por los investigadores que participan de las redes NEIES. Es decir, ¿Cómo incide la internacionalización orientada mediante redes regionales en los problemas cognitivos a trabajar?

En primer lugar, se destaca que es una convocatoria orientada a problemas (líneas temáticas). Consecuentemente se generó una agenda temática a escala regional, donde las universidades del Mercosur tienen un espacio de interacción e intercambio, dando la posibilidad de generar circuitos regionales de producción y difusión de conocimiento. En términos cognitivos, esto es fundamental, dado que los investigadores latinoamericanos manifiestan que la principal problemática para desarrollar conocimiento pertinente, es la imposición de agendas de investigación exógenas. Es decir que, cuando los investigadores se vinculan a nivel internacional, no tienen la posibilidad de plantear o negociar problemas cognitivos desde una perspectiva situada, sino que ocupan lugares marginales en las mega-redes de investigación, donde se les asigna el rol de recolectores de muestras exóticas. Esto se pudo observar a partir de bibliografía especializada (Kreimer; 2006) y de casos de estudio (Oregioni; 2014). Consecuentemente, las Redes NEIES contribuyen a orientar las agendas de investigación desde una perspectiva endógena, con el objetivo de generar conocimiento pertinente a la Región.

El trabajo de investigación, relevó: a) tema; b) problema de investigación; c) resultados; d) Nodos integrantes, de la primera convocatoria a Redes NEIES (2013-2015). Esto permite describir las características de las redes y la pertinencia del conocimiento que generan, consecuentemente se observa que: Las redes se encuentran ancladas a problemáticas locales, nacionales, regionales, cinco de ellas abordan la temática “Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional”; dos corresponden a “Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales”; dos a “Extensión universitaria: políticas y prácticas”; una “Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior”; y una a “vinculación de la Universidad y el sector productivo”. En todos los casos han avanzado en los proyectos, con resultados que permitieron ampliar los vínculos entre investigadores de la región, generar publicaciones conjuntas, y en algunos casos actividades de extensión, como: docencia a partir del dictado de cursos, talleres, seminarios, o planificación de actividades e instrumentos de evaluación. Es decir, que no sólo se logró orientar la internacionalización a incrementar los vínculos entre investigadores del MERCOSUR, sino que la dinámica de las redes también permitió hacerlo en forma integral, a partir de la interacción de investigación, docencia, y extensión en función de los proyectos (Oregioni, *et. al*; 2014). La mayoría de las Redes los nodos participantes del proyecto, interactúan con otro tipo de pares no académicos, ya sean gestores; tomadores de decisiones; movimientos sociales; sector productivo; etc.

2.3. Aspectos Sociales de la Internacionalización

Los *aspectos sociales de la internacionalización*, entendidos como el tejido de relaciones que permiten generar y sostener los vínculos internacionales entre investigadores, programas e instituciones, son fundamentales para construir redes de colaboración en producción y difusión de conocimiento a escala regional. Entendiendo que la producción de conocimiento es una actividad colectiva, que se apoya en conocimiento previo. Consecuentemente se identificó: a) los orígenes de los vínculos; b) los medios de vinculación; c) la percepción de los investigadores sobre la internacionalización; d) los tipos de vínculos que se entablan en el marco de la Red.

a) Origen de los vínculos: de acuerdo a los distintos testimonios se reitera que se conformó la red a partir de relaciones de colaboración previas, por formar parte del mismo campo temático-disciplinar; participación en congresos en relación a una misma temática; contactos informales entre los investigadores.

b) Medios de vinculación: se hace referencia a dispositivos digitales; internet; movilidades;

encuentros, que permiten que los investigadores se comuniquen con referentes, y constituyen un medio para mantener y profundizar dichos vínculos. Entendiendo que las relaciones informales dan cuenta de relaciones interpersonales, que cada vez son más intergrupales (Kreimer y Levin, 2013)

c) Percepción de los participantes sobre la internacionalización. Los integrantes de las redes, presentan intereses, motivaciones, percepciones propias y a su vez conforman su identidad a partir de la pertenencia institucional, dado que forman parte de equipos de trabajo. Consecuentemente, esto condiciona y repercute en la capacidad para desarrollar vínculos de cooperación internacional, entendida como un proceso interactivo y social (Sebastián; 2004). Asimismo, pueden existir tensiones entre sus miembros, en la forma de percibir la internacionalización universitaria. Ahora bien, ¿Qué percepción tienen sobre la cooperación/ internacionalización, los integrantes de los proyectos NEIES? ¿Qué lugar le otorgan a los vínculos Regionales? De acuerdo a los datos relevados, la mayoría de los investigadores entrevistados, manifestó un *sentido de pertenencia a la Región*, y la necesidad de que las investigaciones incidan en el desarrollo de las políticas públicas. Es decir que prevalece una percepción positiva en orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional.

d) Tipo de vínculos. En el desarrollo e implementación de los proyectos se han identificado:

Vínculos temporales, que finalizan cuando cumplen los objetivos institucionales previstos para desarrollar la actividad. En algunos casos los proyectos, no se presentaron para su renovación, debido a dificultades en la construcción de un tejido social mediante el cual fluya la información, interacción, recursos. Los principales problemas consisten en: dificultad en conciliar diferentes miradas sobre el objeto de estudio, en manejar horizontalmente el proyecto, circular la información en tiempo y forma. Esto ha llevado en algunos casos a no renovar el proyecto. En otros casos no se logró renovar debido a la falta de tiempo por parte de los investigadores, dado que la red consiste en una actividad paralela a las obligaciones de los miembros del proyecto y no siempre le pueden dedicar el tiempo que requiere. Es decir que, en algunos casos se observan tensiones en relaciones de cooperación/competencia entre las universidades/investigadores por liderar el proyecto, mientras que en otros la disponibilidad de tiempos y la imposibilidad de integrar el proyecto a las actividades cotidianas impiden su continuidad. En este sentido, el trabajo en red implica entender la dinámica de trabajo en equipo entre actores diversos, con prácticas culturales e institucionales disímiles, donde se privilegien los objetivos comunes por sobre los intereses individuales.

Vínculos continuos, son los que permanecen en el tiempo, dado que los miembros cooperantes logran establecer una relación de intercambio y colaboración que excede el programa, red o motivo que le dio origen. Por un lado, casos donde los vínculos se asientan sobre un entramado social previo, a pesar de las dificultades del proyecto en particular, la red se mantiene informalmente. En este sentido, se destaca la importancia de la confianza entre los miembros cooperantes. Por consiguiente los denominaremos: *vínculos estables en base a la confianza y reconocimiento entre los miembros cooperantes*. Por otro lado, en el caso de las redes que lograron generar un tejido social sólido, donde circula fluidamente información, conocimiento, y recursos los proyectos se renovaron e incluso se ampliaron a la incorporación de nuevos nodos. Que denominaremos: *vínculos fluidos y dinámicos*.

Por ejemplo, en el caso de la Red "Participación ciudadana y organizaciones de la sociedad civil" a pesar de que los problemas burocráticos, les impidió renovar el proyecto a tiempo, la coordinadora manifestó: "La Red no termina con el proyecto, de hecho hemos continuado trabajando e interactuado con otras Redes, que conocimos en partir de una reunión conjunta organizada por el NEIES en el año 2015." (Coordinadora de Red NEIES; 2016). Asimismo, encuentran dificultades porque no tienen recursos para llevar adelante las movilidades e intercambios, dificultan-

do la continuidad y ampliación de la Red.

En las distintas entrevistas se mencionó la necesidad del apoyo para dar continuidad a las redes. En este sentido, un entrevistado sostiene: “Lo que ha quedado pendiente es la autonomía de la red. Como todo emprendimiento que demanda de recursos, la dependencia de las políticas estatales es muy marcada”. (Coordinador de red NEIES; 2016) El tema de los recursos es recurrente para concretar las movilizaciones necesarias. También se destacó, que si bien el proyecto finaliza con la convocatoria los vínculos permanecen. A partir de señalar que “Las actividades, en general, son semillas para convocatorias a otras actividades de distinto tipo, claro que no siempre se ajustan al periodo de desarrollo sino que también pueden ser a largo plazo” (Coordinadora de Red NEIES; 2016)

Tal como se desprende de los testimonios analizados, los proyectos que tienen continuidad, han logrado generar un tejido de relaciones, donde prevalece la colaboración por sobre la competencia, en base a vínculos de cooperación solidaria, en su mayoría de carácter horizontal. Esto implica un diálogo fluido entre los integrantes de la red, la búsqueda de beneficios mutuos entre los miembros cooperantes, es decir que la capacidad política, la empatía y gestión son fundamentales para llevar adelante y dar continuidad a la red, en base a uno o varios proyectos. Asimismo, necesitan recursos que solventen las actividades de las redes.

Por otro lado, en forma complementaria, las redes analizadas se retroalimentan a partir de vínculos académicos, entendidos como las relaciones que se construyen a partir del desarrollo de actividades conjuntas en formación de recursos humanos (dirección codirección de tesis, docencia, realización de posgrados), producciones conjuntas, etc. Incluso, es importante analizar que las investigaciones que se generan en las redes NEIES, luego se publican en la Revista “Investigación y Conocimiento”, que es la Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones del Sector Educativo del Mercosur, generando un circuito de generación, transmisión e intercambio de conocimiento entre investigadores, gestores, tomadores de decisiones a escala Regional, que se retroalimenta en el tiempo, en este sentido contribuye a lo que Beigel (2013) denomina: “regionalización de la circulación del conocimiento”.

3. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La dinámica de las Redes del NEIES, como un instrumento de internacionalización endógena a la Región, permitió entender la importancia de los *aspectos políticos-institucionales* en la orientación de la internacionalización, a partir de la delimitación aspectos cognitivos, mediante la promoción de una agenda de investigación de carácter regional, y estimulando la generación de vínculos entre investigadores latinoamericanos. También se observó la complejidad de la coordinación de políticas e instrumentos a escala regional, nacional e institucional en forma articulada, y las tensiones que manifiesta ya que la política de internacionalización no es neutral, y consecuentemente se encuentra vinculada al proyecto de región, de país y de universidad.

Los *aspectos sociales* son fundamentales para que las redes se constituyan y perduren en el tiempo, ya que los vínculos consolidados y continuos se construyen mediante un entramado de relaciones sociales a partir de vínculos estables en base a la confianza y reconocimiento entre los miembros cooperantes, que en algunos casos son previos a la convocatoria, y en otros, se lograron consolidar y ampliar en el transcurso del proyecto, mediante la generación de vínculos fluidos y dinámicos.

Con todo, se destaca la importancia de disponer de políticas y recursos para que se generen circuitos regionales de circulación de conocimientos, entre distintos tipos de pares, con el objetivo de generar conocimiento pertinente que contribuya a consolidar la integración regional, a partir de proyectar la internacionalización hacia la integración regional, en base a la pertinencia y legitimidad en todos sus aspectos (socio-cognitivos y político-institucionales) mediante estrategias de internacionalización no hegemónicas (solidarias, endógenas, colaborativas) donde el objetivo no se limite a pro-

mover el financiamiento externo, sino a generar un tejido de vínculos a escala regional que permitan la complementariedad de las capacidades en producción y difusión de conocimiento, sin perder la identidad institucional. Entendiendo que las universidades son actores claves en la integración regional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, P. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Disponible en: https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf
- BEIGEL, F. (2013): "Centros y Periferias en la Circulación Internacional de Conocimientos", Revista Nueva Sociedad, n° 245. Para más información consulte en: <http://www.nuso.org/upload/articulos/39441.pdf>.
- DIDOU AUPETIT, S. (2007). La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba
- GARCÍA GUADILLA, C (2010) "Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina y el Caribe", en Mollis, M. (2010) *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*, Buenos Aires: CLACSO – IGG.
- KREIMER, P.; LEVIN, L. (2013) S&T cooperation between the European Union (EU) and Latin American Countries (LAC). Main trends and patterns in FP6 and FP7.
- KREIMER, P. (2006). ¿Dependientes o Integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo, en Revista Nómadas N° 24. Pág. 199-212.
- LECHINI, 2012. Reflexiones en torno a la Cooperación Sur-Sur. En Morasso y Doval (coord.), *Argentina y Brasil Proyecciones Internacionales, Cooperación Sur-Sur e Integración* (pp. 13-26). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- OREGIONI, M. (2013) "Aspectos Político-Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata". Revista Argentina de Educación Superior Año 5, N° 6. pp 97-118. Disponible en http://www.raes.org.ar/revistas/raes6_art2.pdf
- OREGIONI, 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, vol. 1 N° 6. Para más información consultar en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>
- SEBASTIÁN, J. (2004) Cooperación e Internacionalización de la Universidades. Buenos Aires: Biblos.
- VESSURI, H. (1991). Universalismo y nacionalismo en la ciencia moderna. Una aproximación desde el caso venezolano. Quipu, 8 (2), México. Pág. 255-271.
- (2013). El nuevo "mantra" de la diplomacia científica internacional: ¿Co-diseño de conocimiento? ¿Investigación integrativa? Universitas Humanística, 76(76).

Documentos institucionales: <http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo2017/index.html>

Entrevistas a coordinadores e integrantes de Redes NEIES.

Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

Una aproximación a las experiencias estudiantiles que se configuran en el proceso de afiliación académica en la universidad. Su lectura desde la mirada de los estudiantes en sus atravesamientos por el escenario cultural actual.

EJE TEMÁTICO 5. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación.

Arce, Debora M. ¹

Gallo, Lucrecia ²

Guiller, Charis ³

Iotti, Andrea ⁴

Ungaro, Ana María ⁵

1 Universidad Nacional de La Plata, Argentina, debiearce2@gmail.com

2 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

3 Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

4 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

5 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

Este texto presenta algunas consideraciones respecto de los procesos de afiliación estudiantil en las universidades públicas, que vienen siendo una preocupación urgente y central en la agenda de las unidades académicas nacionales a lo largo de la última década. Los ejes de análisis y reflexiones que se desarrollarán se encuadran dentro de una investigación en curso llevada adelante en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la cual hace foco en el estudio de propuestas de enseñanza de cátedras de los primeros años que buscan desarrollar propuestas inclusivas y democratizadoras, esto es, que

hacen hincapié en los distintos modos y estrategias que las mismas pueden desplegar con el fin de concretar la afiliación estudiantil.

Nos centraremos aquí en algunas premisas y posicionamientos como puntos de partida que nos posibiliten investigar y analizar las representaciones y experiencias estudiantiles en la Universidad. Para lograr mostrar este aspecto, abordaremos algunos ejes que nos resultan basales en la investigación:

1. La transformación del contexto sociohistórico de la última década en relación con los modos y estrategias político educativas que llevan a cabo las universidades públicas.

Desde aquí, se han ido desarrollando dispositivos y políticas institucionales tendientes a dar respuesta al sostenimiento de estos procesos, que apuntan a la inclusión de sujetos históricamente excluidos por las prácticas institucionales y pedagógicas desplegadas en el interior de las instituciones universitarias.

2. El modo en que desde la percepción del sujeto-estudiante, estas estrategias y políticas de contribución a la afiliación estudiantil impactan en su proceso de incorporación a la universidad. Se trata de rastrear, a través de entrevistas, aquellas experiencias que incluyan a los sujetos-estudiantes desde la consideración de sus diversos y múltiples atravesamientos en el contexto sociohistórico y comunicacional actual, que hacen a la construcción de subjetividades distintas a la de los estudiantes del siglo pasado y que den cuenta de los modos distintos en que habitan el mundo y, en especial, la universidad.

3. Los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento en las sociedades contemporáneas y los nuevos modos de acceder a saberes en la

universidad, y a la posibilidad de inscribirse en procesos de transmisión cultural de nuestra sociedad.

La “experiencia estudiantil” de aprendizaje se ve modificada también desde experiencias culturales atravesadas, entre otras innovaciones, por las tecnologías de la información y de la comunicación incluidas en las prácticas de enseñanza en su intención de dinamizar y garantizar el acceso a información y a la propuesta pedagógica.

Como equipo de investigación, apuntamos a recuperar las percepciones y experiencias estudiantiles que se configuran en el proceso de afiliación académica, como una dimensión que aporta una mirada compleja sobre los procesos de formación e inclusión en la universidad.

Las instituciones pueden desplegar diferentes prácticas, el ingreso es un momento en el que se anida el hecho de instituir al sujeto que ingresa como sujeto a conocer y reconocer. Allí la institución tiene mucho por hacer en cuanto a políticas inclusivas, contribuyendo a la afiliación de los sujetos en ese nuevo espacio simbólico.

Palabras claves: Universidad, Experiencia estudiantil, Afiliación académica

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general se ha visto interpelada por la emergencia de nuevos sujetos que integran el espacio universitario. De este modo, se han ido desarrollando dispositivos y políticas institucionales tendientes a dar respuesta al sostenimiento de estos procesos y dirigidas a la inclusión de sujetos históricamente excluidos por las prácticas institucionales y pedagógicas desplegadas en el interior de las instituciones universitarias. Algunos de estos dispositivos remiten a los programas de orientación y tutorías en los primeros años, los de ingreso y articulación con la escuela secundaria; las estrategias de fortalecimiento y promoción del egreso, así como las que promueven la recuperación y retorno de los estudiantes a la universidad¹.

En paralelo, se observa que estos procesos de inclusión de grupos más amplios y diversos en las prácticas educativas universitarias se desarrolla en un escenario complejo. En efecto, asistimos a la emergencia de profundos procesos de transformación de las relaciones generacionales en las que se enmarcan los procesos de transmisión cultural, de mutaciones en los procesos de construcción del conocimiento científico-académico. Ellos supusieron cambios en las condiciones de legitimidad de los saberes, pero también del rol docente y los modelos de autoridad. Es decir, se aprecia una

¹ Estas políticas institucionales coexistieron, aun contradictoriamente, con profundas mutaciones del sistema universitario ocurridas en la década del 90, vinculadas con la transnacionalización de la educación superior, la transformación de las lógicas de producción del conocimiento y la profesión académica, y la instauración de sistemas de calidad, entre algunas de las más relevantes.

diversificación de las condiciones materiales y de los soportes en el marco de los cuales los estudiantes acceden a los saberes seleccionados en el currículum y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional, que impactan en los sentidos y lógicas que adquieren las prácticas de enseñanza universitaria contemporáneas.

De este modo, el presente trabajo se encuadra en un proyecto de investigación² que se propone indagar, en el marco de este escenario de transformaciones, en las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras de primer año de la Universidad configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas.

Recuperar las estrategias de enseñanza que algunas cátedras y/o equipos docentes han ido construyendo para promover procesos de transmisión de conocimiento dirigidos a atender esta complejidad y las experiencias que han vivido sus estudiantes, constituye, desde nuestra perspectiva, un aporte relevante para repensar prácticas formativas que garanticen el acceso a la educación superior como derecho.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En este trabajo se analizará, particularmente, el proceso de afiliación académica de estudiantes de primer año de diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, desde la perspectiva de estos mismos estudiantes. Diversas indagaciones han centrado su atención en los últimos tiempos en los rasgos singulares que asumen las prácticas de enseñanza en las universidades, configurando dispositivos y artefactos institucionales que median en los procesos de aprendizaje como experiencias diversas con el conocimiento.

Interesa recuperar aquí las investigaciones desarrolladas por Paula Carlino en torno de los procesos denominados de alfabetización académica en el marco de experiencias concretas de trabajo docente en la universidad pública, que han contribuido a visibilizar un conjunto de implícitos en las dinámicas propias del enseñar y el aprender en este espacio, que resultan centrales en tanto constituyen el nudo que posibilita la afiliación/desafiliación de los estudiantes en la institución y sus culturas académicas. Como señala la autora: “Aprender en la universidad no es un logro garantizado. (...) Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (...) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (Carlino, 2006: 4).

En el mismo sentido, varias investigaciones recientes recuperan la categoría de afiliación académica, del investigador francés Alain Coulon, como un proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural. Estos trabajos que analizan particularmente las trayectorias estudiantiles en los primeros años de las carreras universitarias y en las instancias de ingreso, se focalizan en el proceso de construcción del oficio de estudiante.

De este modo, “si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual.” (Coulon, 1995: 211).

El proceso de afiliación supone un trabajo arduo de elucidación de las normas, reglas y prácticas que configuran este nuevo escenario cultural para el estudiante que tiene que ser capaz de descubrir y manipular la “practicidad de las reglas” (Coulon, 1995: 160). El logro de este proceso, supone al mismo tiempo un “sacrificio de paso” vinculado con el abandono, siempre parcial, de la cultura propia, de modo que supone la adscripción del sujeto a una identidad y una cultura nueva, en diversos grados de ruptura con su experiencia y sus marcos culturales previos.

² Se trata del proyecto “Enseñanza universitaria y transformaciones en la producción, circulación y apropiación del conocimiento. Estudio de propuestas de enseñanza tendientes a favorecer los procesos de afiliación estudiantil de cátedras de primer año de la Universidad”, dirigido por la Mg. Glenda Morandi, co-dirigido por la Mg. Mónica Ros y del que forman parte, además de las autoras de esta ponencia, las Licenciadas Eva Mariani, Silvina Justianovich y Eugenia Luna.

Los aportes señalados previamente permiten situar los procesos de formación iniciales en el contexto universitario, en lo que Ezcurra denomina como la irrupción de una transición (Ezcurra, 2009). Los procesos de masificación de la población estudiantil universitaria, unidos a los procesos de segmentación social y diversificación institucional, evidencian la necesidad de revisar la condición de estudiante en términos de categoría homogénea.

En tal sentido, el aporte de las indagaciones que ahondan en las condiciones de la experiencia y las trayectorias estudiantiles permite identificar nuevas dimensiones de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la enseñanza universitaria. Los procesos mencionados anteriormente relativos a la diversificación y heterogeneidad creciente de las poblaciones estudiantiles permiten situar los resultados de diversas investigaciones recientes relativas a las tasas de desgranamiento, deserción, rezago y abandono (Fanelli, Jacinto 2010). Nos encontramos allí con la brecha que se construye entre las experiencias previas y el capital cultural al que las mismas habilitan, y los requerimientos de las prácticas educativas del nivel universitario. En general, en esa brecha aparece una distancia variable entre el estudiante real y el esperado. Esta hipótesis parecería afirmarse en investigaciones recientes (Pierella, 2014) que a partir de la reconstrucción de la experiencia estudiantil en los primeros años marcan grandes diferencias en la percepción de los estudiantes respecto de la continuidad y discontinuidad en el pasaje escuela media-universidad.

Es así como, las estrategias institucionales -incluyendo especialmente aquellas que se circunscriben a las iniciativas de las cátedras- se han evidenciado como un eje central en los procesos de instituir a los estudiantes como sujetos de conocer. En este sentido, retomando a Pierella, las prácticas de enseñanza en las instituciones universitarias se enfrentan al enorme desafío político y pedagógico de construir políticas y estrategias que tiendan a incluir a los sujetos reales que las habitan, contribuyendo a su afiliación en ese nuevo espacio simbólico.

3. OBJETIVO GENERAL

Como se mencionó al inicio, este trabajo constituye un primer avance de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es *“Analizar las propuestas de enseñanza de las cátedras de los primeros años de la universidad que tienden a favorecer la inclusión/afiliación de los estudiantes en tanto estrategias de respuesta a los modos peculiares en que comprenden y conceptualizan las problemáticas que identifican en el primer tramo de las trayectorias de formación universitaria”*.

El proceso de indagación supone, entonces, una serie de objetivos específicos, que se detallan en el proyecto. A los fines de esta presentación, nos focalizamos en uno en particular: Identificar las lecturas construidas por las cátedras acerca de los sentidos de la formación universitaria, de los vínculos con el conocimiento y de los sujetos, que orientan la reconfiguración de las estrategias en el primer año. En el marco de este objetivo nos interesa circunscribir esta ponencia a la indagación sobre cómo vivencian estas propuestas pedagógicas inclusivas los propios estudiantes, reflexionando acerca del modo en que contribuyen a su afiliación académica.

4. METODOLOGÍA

La investigación en la que se enmarca el trabajo constituye un estudio de carácter exploratorio, aunque pueda contener algunos elementos descriptivos (Hernández Sampieri et al., 2006), respecto de los sentidos y prácticas emergentes en los procesos de formación universitarios. Focaliza en el análisis de las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran

propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad.

El proyecto asume una perspectiva teórico-epistemológica inscrita en un enfoque cualitativo de investigación. En consecuencia, el enfoque metodológico asumido supone como intencionalidad fundamental la comprensión de la realidad social que estudia. El énfasis se centra por tanto en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica que permita la generación de teoría como resultante de un proceso de interpretación que se apoya en un proceso de “objetivación de la cotidianeidad” (Ahilli, 2001).

La investigación supone la indagación de los sentidos y lecturas que los sujetos -en este caso, los estudiantes- construyen en torno a los procesos de transmisión de conocimiento, sus contextos, transformaciones y desafíos. Ello supone como resolución empírica el acceso a los discursos sobre las condiciones de la experiencia. Para la selección de los casos (cátedras) se utilizó un muestreo de tipo intencional, específicamente el denominado “en cadena”, “por redes” o “bola de nieve” (Hernández Sampieri et al., 2006). En tanto, para el análisis de experiencias de los estudiantes, sus discursos se están relevando a través de la herramienta metodológica grupos de discusión (Hernández Sampieri et al., 2006)³.

5. RESULTADOS

A los fines de este trabajo nos interesa recuperar algunas cuestiones que ponen de relieve la importancia de aproximarnos a las experiencias de los estudiantes, en tanto -a través del diálogo con ellos- intentamos dar cuenta de estrategias y dispositivos institucionales que se plantean desde un enfoque de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y de construcción del oficio de ser estudiante.

Al respecto, resulta interesante señalar algunos aportes en relación a este proceso de transición que aporta la investigación realizada por María Paula Pierella en la Universidad Nacional de Rosario (Pierella, 2014). Para la autora, la experiencia estudiantil supone una perturbación asociada al enfrentamiento con una cultura institucional nueva, al encuentro con lo “impropio”, con lo que no es común o familiar. Pierella señala, en este sentido, que el espacio de las universidades públicas configura para muchos sujetos el encuentro con un “otro” diverso que no alcanza sólo a los docentes, sino también a los pares.

Desde ese marco, se llevaron adelante grupos de discusión con estudiantes. Es decir, en los ejes de discusión se contempló la experiencia estudiantil de modo más amplio que el acceso a determinado contenido. A continuación pondremos en diálogo algunas miradas de los estudiantes⁴ con las afirmaciones teóricas que sustentan nuestra investigación.

Una de las cuestiones que se consideraron fue la valoración positiva de los y las estudiantes sobre su experiencia del primer año en la UNLP. En este sentido, identifican varios aspectos como fundamentales: las nuevas reglas de juego, las experiencias y aprendizajes en torno al uso del tiempo, la forma de estudiar, las evaluaciones y el vínculo con los compañeros y docentes, tanto como el acompañamiento institucional. Es decir, que estas afirmaciones generales darían cuenta, en principio, del contexto que describimos en la introducción respecto de que en la universidad se diseñaron ciertos dispositivos tendientes a la inclusión y retención de los estudiantes ingresantes. En este sentido, varios de los estudiantes describieron los cambios subjetivos que supuso comenzar a cursar en la universidad. Si bien varios lo plantearon, podemos citar a modo de ejemplo a una de las

³ Aún no se ha finalizado con esta instancia, contando al momento de escritura de esta ponencia con dos grupos de discusión realizados.

⁴ Son estudiantes de distintas carreras de la UNLP. No se especifica la pertinencia institucional exacta debido a que en otro trabajo en proceso de producción, se abordarán de manera particularizada la experiencia en el marco concreto de la cátedra.

estudiantes entrevistadas, quien sostiene que *“en relación a la carrera el tema es saber que ya sos como más independiente, ves el abismo que hay entre la secundaria y la facultad. La verdad, yo quedé fascinada. Sabiendo que el primer año es como una prueba piloto: tenés que aprender a organizar tus horarios, priorizar ciertas cosas antes que otras, es como un pantallazo de cómo van a ser los siguientes años de tu carrera y de tu vida en La Plata.”*

Aquí es posible reconocer lo que Pierella denomina “percepción de transformación subjetiva”, en tanto, “conlleva el alejamiento de los antiguos sistemas de pensamiento” y de valoración asociados a la pertenencia familiar y a la trayectoria escolar y social previa. Es decir, que esta acción de “aprender a organizar tus horarios” y el “pantallazo de cómo van a ser los siguientes años de tu carrera”, expresan claramente el inicio de esta transformación subjetiva.

Asimismo, aparecen valoraciones negativas que inciden en representaciones previas de los estudiantes en relación con, por ejemplo, el modo de transitar una materia y sus modos de acreditación. Otra estudiante, afirma en relación con esta cuestión, que *“por ahí el hecho de que pasan cosas que no tenés pensadas, como por ejemplo, dejar una materia. Vos decís (...) yo no tenía esto pensado. O la frustración, por así decirlo, de ese momento y ahí es cuando empezás a extrañar y querés la contención de tu familia”*. Esta es una situación que aparece con frecuencia, y que también es mencionada por los docentes entrevistados, ya que muchos/as estudiantes no anticipan esa situación, no imaginan como posible el abandono de una cursada. Ciertamente es que las cátedras que forman parte del muestreo diseñaron propuestas para atender estas dificultades que se tornan desafío: desde diseñar nuevas estrategias de acompañamiento y nuevas actividades prácticas hasta repensar la duración de determinadas materias (materias cuatrimestrales que se ofrecen opcionalmente con una cursada anual).

Por otra parte, hemos recabado testimonios que dan cuenta del proceso de separación de prácticas escolares anteriores y nuevas prácticas que requieren otras formas de justificación; poniendo en evidencia la ruptura vivida que interpela a los/as estudiantes -en nuestro caso, son jóvenes- en el espacio educativo y, simultáneamente, ayuda a pensar el esfuerzo que requiere transitar el complejo proceso para afiliarse a este nuevo contexto, y adquirir así un estatuto de estudiante universitario (Malinowski-Coulon, 2008: 804). En palabras de una estudiante: *“Me costó mucho saber desde cuánto tiempo antes tengo que empezar a leer. Me pasó mucho en el primer parcial. Antes en los diez minutos del recreo te lo podías estudiar y aprobadas y capaz que acá una semana antes empezás a estudiar pensando que era un montón y te diste cuenta que no llegaste a leer nada”*.

Estas palabras permiten visualizar lo que venimos desarrollando y, posibilita anclar el concepto de qué es aprender (y cómo) las nuevas reglas y abandonar las anteriores. Retomando la noción de afiliación de Coulon, podemos ver como ese “primer tiempo” definido como alienación o extrañamiento -que supone el ingreso a un universo cultural desconocido rompe con la experiencia anterior- y visualiza un tiempo, reglas y normas que resultan en parte ininteligibles para los estudiantes predominando en ellos la sensación de desajuste. Así lo manifiesta una estudiante, cuando expresa: *“Siento como que en cierta forma tuve que aprender a estudiar. No podía leer algo de una, era leerlo hasta entenderlo”*.

Es que el escenario descrito al inicio supone también un conjunto de transformaciones en los modos en que se produce, circula y se apropia el conocimiento. Autores como Martín Barbero (2002) describen los procesos de deslocalización y descentramiento que se han vuelto moneda corriente en las sociedades contemporáneas. En este sentido, los saberes se tornan fragmentarios, hipertextuales, circulan por fuera de actores, instituciones y dispositivos tradicionales (los profesores, la academia, el libro) y los jóvenes se apropian de ellos de múltiples formas. Esos modos de apropiación difieren en numerosas oportunidades de las formas que resultan legítimas para los criterios de producción y reproducción de conocimiento académico (sostenidas en la articulación

teoría-práctica, en la linealidad discursiva, en la argumentación, en la abstracción, etc.). Y, a veces, es vivido en términos de lógicas contrapuestas. Como señala una estudiante: *“Yo tuve que aprender a estudiar acá, porque lo que vi o estudié en el colegio eran dos hojas en comparación con el libro que me tengo que estudiar acá, dos cosas totalmente diferentes, los textos, los tiempos, la cantidad, la forma, porque no es lo mismo la forma en que están escritos los textos que te dan en el colegio que los que te dan acá, son muchos más complejos”*.

El sostenimiento del proceso de transmisión viene de la mano, en oportunidades, de otros dispositivos sostenidos, más que en estrategias de enseñanza, en nuevos modos de construcción del vínculo educador-educando. Los sistemas de tutorías, las clases de consulta, la orientación de pares, son acciones valoradas por los/as estudiantes. Como dice uno de los estudiantes consultados: *“Con respecto a la facultad algo muy bueno que tiene la mía es que te asesoran bastante, tenés bastante gente que te está apoyando, guiando, te dicen más o menos para dónde ir, qué tenés que hacer, y algo que sé también en contraposición, por algunos amigos es que eso en otras facultades no pasa. Y lo mismo con el Albergue: me pudieron guiar, que se yo, cosas básicas: cómo anotarme, más o menos en qué horarios, cómo entrar al SIU. Cosas que parecen obvias o básicas pero vos que venís de afuera no tenés ni idea”*.

Otra estudiante, en la misma línea, rescata el accionar de los tutores: *“Por materias tenemos tutores, a veces son docentes o alumnos avanzados que nos dan las prácticas y nos sacan todas las dudas pre-parciales y nos explican muy bien”*.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Hasta aquí hemos compartido los primeros avances de este proceso exploratorio, que da cuenta de algunos modos de filiación estudiantil en la universidad. En síntesis, destacamos que en los discursos de los/as estudiantes que participaron hasta el momento de los grupos de discusión se observó un proceso de transformación subjetiva que supuso comenzar a apropiarse de lógicas institucionales y académicas. Esto implica también iniciarse en modos de vinculación con el conocimiento que resultan novedosos y claramente diferentes de los vividos en instancias formativas previas. Estas experiencias muchas veces son vivenciadas con incertidumbre. No obstante, se reiteran valoraciones positivas, en tanto identifican iniciativas institucionales y de los equipos docentes destinadas a favorecer sus trayectorias educativas.

Es así que retomamos nuevamente a Pierella cuando señala que para muchos estudiantes la universidad pública supone una “experiencia emancipatoria de dislocación de posiciones y lugares (que) se ve reforzada al producirse un pasaje desde espacios en los que, producto de la fragmentación social y educativa señalada, se valora cada vez más el encuentro entre individuos similares en términos económicos, sociales y culturales, hacia otros en que tiene lugar el encuentro con lo impropio, con lo que no es común, con lo que no es familiar”. De este modo, la universidad no es sólo un espacio en el que tiene lugar la formación de índole científico-académica sino por sobre todo una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales que pone en tensión lo estructural y lo biográfico, lo histórico- social y lo subjetivo-experiencial.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2001) “Investigación y formación docente”. Laborde Ed. Rosario, Argentina.
- Carli, S. (2012). “El Estudiante universitario. Hacia una historia del presente y de la educación pública. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI .
- Carlino, P. (2005). “Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Coulon, A. (1995). "Etnometodología y educación". Barcelona: Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones". Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). "Metodología de la investigación" McGraw-Hill, México.
- Malinowski, N. (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, Juventud*. 6(2): 801-819, 2008
- Martín Barbero J. (2002). "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar" en La educación desde la comunicación. Editorial Norma.
- Pierella, P. (2014). "El Ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional. *UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935* Unión de universidades de América Latina y el Caribe.

Creación de Objetos de Aprendizaje en el curso de Biología Molecular y Celular de la Facultad de Veterinaria–UdelaR.

EJE TEMÁTICO: Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

Claudia Borlido¹
Marcelo Rodríguez²
Juan Pablo Damián²
Germán Da Rosa¹
Paola Cabral¹

1 Departamento de Educación Veterinaria,
Facultad de Veterinaria, Uruguay
claudiaborlido@gmail.com

2 Departamento de Biología Molecular y Celular,
Facultad de Veterinaria, Uruguay

RESUMEN

En el marco del proyecto de innovación financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) durante 2016-2017, se propuso la creación de Objetos de aprendizaje (OA) para el apoyo de las clases teóricas-prácticas del curso Biología Molecular y Celular (BMC) del primer año de la carrera de Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (FVet). Este curso cuenta con una carga horaria de

185 hs presenciales en el primer semestre de la carrera, con una inscripción anual de aproximadamente 700 estudiantes. Los OA son materiales didácticos que han sido definidos como “cualquier recurso digital que puede ser reutilizado para facilitar el aprendizaje” (Wiley, 2000). Sus características principales son: pueden ser modificados constantemente, orientan los procesos de aprendizaje de los

estudiantes, incluyen actividades interactivas que favorecen el aprendizaje activo, son independientes de otros OA y se pueden usar en contextos educativos diferentes a aquellos en los que fueron generados. Con este proyecto se busca incrementar la motivación de los estudiantes, promover la recuperación y/o comprensión de los conocimientos previos para las distintas temáticas del curso, favorecer la comprensión mediante el uso de imágenes, y fortalecer los aprendizajes que habilitan la resolución de ejercicios y ejecución de prácticas de laboratorio, mediante la incorporación de materiales multimedia (polimedias) generados por los docentes del curso. Estos materiales se pusieron a disposición mediante la plataforma Eva-Fvet para todos los estudiantes de FVet durante el primer semestre del 2017, habilitando cada material previo al práctico correspondiente. La generación de estos recursos didácticos, supone una serie de apoyos para las clases prácticas presenciales, como complementos de las mismas, donde el estudiante tiene acceso a materiales producidos por sus docentes para ampliar o comprender conceptos que resultan de importancia para su carrera. Para evaluar el impacto y uso de estos materiales por parte de los estudiantes se toman los registros generados por la plataforma Eva-Fvet (número

de estudiantes que ven los videos), una encuesta de evaluación al finalizar la visualización de cada video, los datos proporcionados por el sistema de alojamiento de las polimedias (Youtube: número de visualizaciones, retención de audiencia), preguntas en la evaluación final del curso referidas a la utilidad y calidad de estos materiales y la comparación de los resultados de los parciales entre los estudiantes que utilizaron las polimedias y quienes no. A la fecha de presentación de este trabajo se ha comenzado con el análisis de los datos de las primeras 6 de las veinte polimedias elaboradas. Se puede observar que existe una excelente evaluación por parte de los estudiantes en la encuesta, más del 50% de los estudiantes visualizaron los videos previo al práctico correspondiente; el 74% de los estudiantes visualizaron las polimedias desde una computadora, el 25% desde un teléfono móvil y el 1% desde una tablet. Si bien la información está en proceso, es posible afirmar que las polimedias elaboradas contribuyen con el aprendizaje de BMC, posibilitando a los estudiantes un instrumento nuevo como apoyo a los prácticos, y para cuando se enfrenten a las evaluaciones parciales y finales de la asignatura.

Palabras clave: Objetos de aprendizaje, Polimedias, Aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2009 la Universidad de la República (UdelaR) comienza la implementación del proyecto TICUR que plantea la generalización de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza de grado, fundamentalmente con la inclusión del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para el apoyo a los cursos en los distintos servicios de la UdelaR y la formación de los docentes en aspectos relacionados al uso de las TIC.

La Facultad de Veterinaria dispone de un servidor específico para la plataforma Moodle (EVA-FVet) desde el año 2008 por lo cual el Departamento de Educación Veterinaria (DEV) a partir del año 2009 comienza a implementar cursos dirigidos a los docentes, haciendo uso del aula virtual, con el fin de enriquecer los cursos presenciales de la enseñanza de grado y a partir de 2012 los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural.

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Facultad de Veterinaria (2011) para el quinquenio 2012-2016 impulsa el uso de las TIC en tanto plantea entre sus objetivos:

Extender el uso de herramientas multimedia abarcando el conjunto de las actividades curriculares de grado, posgrado y educación permanente; proponiéndose entre las metas para el período:

- Se procurará extender el uso de tecnologías educativas en la institución.
- Profundizar el uso de plataformas educativas como herramienta de apoyo al aprendizaje estudiantil.
- Lograr que la mayoría de los docentes manejen y utilicen herramientas virtuales para el desarrollo de metodologías a distancia en cursos de grado y posgrado.

La Facultad de Veterinaria cuenta con una Sala Multimedia para la elaboración de videos de alta calidad que pueden estar disponibles para los estudiantes a través del EVA-FVet. La Sala Multimedia, consiste en un estudio de grabación de vídeo, dotado de cámara de video profesional, estación de control (edición), micrófonos, iluminación, fondo para chroma key, software especializado, etc., en el cual es posible elaborar, entre otras cosas, videos de corta duración (polimedias) con la imagen del docente y la captura del contenido digital presentado. El sistema permite crear videos sin postproducción, por lo cual el material queda disponible prácticamente en tiempo real, con el único retraso del tiempo de codificación.

En el presente proyecto participan los docentes del curso de Biología Molecular y Celular (BMC) y los docentes del Departamento de Educación Veterinaria (DEV). El DEV cuenta con recursos humanos especializados en: la producción de los videos, la capacitación y el asesoramiento a los docentes para la incorporación de este tipo de materiales a sus cursos, así como su integración al EVA-FVet y son los responsables de la gestión de la Sala Multimedia.

El curso de BMC es un curso interdisciplinario en el que participan docentes de cuatro disciplinas: Bioquímica, Citología, Biofísica y Genética, 30 en total, la mayoría de ellos con amplia experiencia en la enseñanza de los contenidos correspondientes a dicho curso.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el ámbito de la enseñanza superior tanto docentes como estudiantes han visto modificado su rol dentro del proceso educativo, el profesor ha pasado de ser la única fuente de información y conocimiento a ser un facilitador y creador de hábitos de búsqueda y selección de información. Resulta necesario entonces que los profesores exploren otros mecanismos de comunicación y asuman un rol que los convierta en auténticos líderes en el proceso de orientación para la creación de

verdaderas comunidades de aprendizaje (Fernández Pinto, 2002) y que los estudiantes asuman un rol más participativo y autónomo, rol que es promovido por las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, que se utilizan en los entornos virtuales cuyos atributos básicos son su independencia respecto al tiempo y al espacio y la posibilidad de interacción docente – estudiante y estudiante – estudiante (Duart y Sangrà, 2000).

Los materiales didácticos son uno de los elementos más relevantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tanto funcionan como ejes vertebradores de gran parte de las acciones y actividades que acontecen en esos procesos.

La enseñanza en los entornos virtuales exige la generación de materiales específicos y la labor de seguimiento de las tareas de los estudiantes por parte de los docentes (tutorías). Area Moreira (2009) sostiene que un medio de enseñanza está configurado por: un soporte físico o material; un contenido, información o mensaje; una forma simbólica de representar la información y una finalidad o propósito educativo.

Los objetos de aprendizaje (OA) son materiales didácticos que han sido definidos como «cualquier recurso digital que puede ser reutilizado para facilitar el aprendizaje» (Wiley, 2000). Sus características principales son: pueden ser modificados constantemente, orientan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, incluyen actividades interactivas que favorecen el aprendizaje activo, son independientes de otros OA, no pueden descomponerse en unidades menores y se pueden usar en contextos (educativos) diferentes a aquellos en los que fueron generados.

El curso de Biología Molecular y Celular (BMC) es el curso con mayor carga horaria del primer semestre de la carrera de Medicina Veterinaria (plan 1998), 185 horas presenciales, con una inscripción anual de aproximadamente 550 estudiantes en Montevideo y 150 estudiantes en Regional Norte – Salto. Los recursos materiales y edilicios, especialmente en Montevideo, están ampliamente superados por la demanda generada por parte de las nuevas generaciones.

Las unidades temáticas, que articulan aspectos de la Bioquímica, la Citología, la Biofísica y la Genética, son seis: La célula y su organización: estructura anatómica y molecular, Intercambio celular: bioenergética, catálisis enzimática y Transporte, Metabolismo intermediario: fases I – II del metabolismo, citosol y citoesqueleto, Fase III del metabolismo celular y mitocondrias, Organización del material genético, conservación y transmisión de la información y Diferenciación y organización intercelular. Cada unidad temática se desarrolla en clases teóricas, teórico-prácticas, prácticas y talleres.

Las nuevas formas de concebir el conocimiento en una sociedad signada por el auge y desarrollo de la información y las telecomunicaciones, y la incorporación de estos avances al contexto educativo, implican que la estructura organizativa, la infraestructura y la formación docente deben transformarse para afrontar tales avances en la búsqueda de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Cabero, 2001).

Desde hace más de una década se implementa en la Facultad de Veterinaria la Prueba Diagnóstica al ingreso de cada generación. El objetivo de la misma es conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes en los rubros de Matemática, Química y Comprensión Lectora. Las preguntas son revisadas año a año por los docentes de BMC y Bioestadística, así como por el DEV basándose en lo que se consideran son pre-requisitos conceptuales que los estudiantes deberían de tener al momento de ingreso.

La prueba diagnóstica ha denotado sistemáticamente graves carencias en los conocimientos previos, especialmente en el área de conocimiento referente a Química. La generación de objetos de

aprendizaje (OA), permitirá a los docentes poner a disposición de los estudiantes material explicativo y demostrativo sobre los conceptos básicos necesarios para que los estudiantes puedan adaptarse lo antes posible al curso, reduciendo de esta forma el tiempo que los docentes invierten en el repaso de los mismos en clase.

También se busca con los OA paliar las dificultades que se presentan a causa de la masificación a la hora de las clases prácticas, ya que, por razones de espacio, en el laboratorio no todos tienen la posibilidad real de observar adecuadamente los procedimientos.

La generación de los objetos de aprendizaje permitirá hacer disponibles contenidos en forma rápida y fácil para docentes y estudiantes, pudiendo ser visualizados todas las veces que sean necesarios para entender los conceptos que se pretenden transmitir.

La opción del formato polimedia se justifica por varias razones:

- Sus características lo hacen un recurso motivador para el estudiante.
- Por su corta duración (10 a 15 minutos) se ajusta a los tiempos de concentración de los estudiantes (Biggs, 2006).
- Fácil y rápido acceso para los estudiantes.
- Bajos costos de producción.
- Permite al estudiante tener la información textual, ver y oír al docente.
- Permite su reutilización en distintas ediciones del curso y ser utilizado para preparar distintas instancias evaluatorias.

3. OBJETIVO GENERAL

Mejorar los aprendizajes en los cursos de grado de la Facultad de Veterinaria mediante la generación de objetos de aprendizaje.

Objetivos Específicos:

1. Promover la creación de objetos de aprendizaje para el curso de BMC del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la UdelaR.
2. Implementar el uso de objetos de aprendizaje en el curso de BMC de la Facultad de Veterinaria–UdelaR.
3. Generar un ámbito de discusión para evaluar la inclusión de los objetos de aprendizaje en el curso de BMC.

4. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos propuestos en el trabajo, se realizaron reuniones de planificación y acuerdo de criterios de todo el equipo docente a lo largo del proceso. Se acordó sobre la estructura que debería tener cada polimedia, y con ese esquema los docentes comenzaron el proceso de grabación.

Las polimedias, una vez grabadas, se fueron habilitando en el curso de BMC días previos a la clase teórico-práctica correspondiente, para su visualización por parte de los estudiantes.

Para recabar los datos sobre el uso de las polimedias se utilizaron diferentes fuentes de información:

- a) Encuesta auto-gestionada a los estudiantes de BMC. La encuesta compuesta por 4 preguntas relativas a la calidad técnica de los videos, y 5 preguntas relativas al uso de los videos, se respondía al finalizar la visualización de cada video.
- b) Obtención en el EVA-FVet de la información estadística relativa a la frecuencia de uso de

los OA.

- c) Obtención de los datos estadísticos obtenidos del lugar de alojamiento de las polimedias (Youtube).
- d) Resultados del primer parcial de BMC.

5. RESULTADOS

Para este trabajo se tomaron los datos generados de las seis primeras polimedias utilizadas por los estudiantes hasta el primer parcial de BMC, 5 temas de bioquímica y 1 tema de biofísica. El formato de los contenidos de cada polimedia fue el siguiente: introducción al tema, metodología, análisis de los resultados, conclusiones y bibliografía.

Las polimedias fueron puestas a disposición de los estudiantes en la plataforma EVA-FVet previo al dictado de los prácticos y durante el período de realización de estos, con el objetivo de que los alumnos pudieran seguir con mayor facilidad los conceptos teóricos y los contenidos de los mismos, facilitando su interpretación y entendimiento. Además, luego de ser subidos a la plataforma, quedaron disponibles para su utilización como material y herramienta de apoyo para los estudiantes para el primer parcial e informes prácticos.

5.1. Encuestas

Las encuestas correspondientes a cada polimedia analizada, fueron respondidas por 100 estudiantes en promedio cada una. Las mismas constaban de un bloque que se orientaba hacia lo técnico de cada polimedia y otro bloque de evaluación del uso de las mismas con respecto a los beneficios en el aprendizaje del tema abordado. Los estudiantes debían marcar la opción que mejor describiera su opinión con respecto a diferentes aspectos de los videos, donde 1 era el valor de menor valoración y 4 el de mayor valoración.

Los datos obtenidos de las mismas constituyen un valioso aporte sobre el grado de interés alcanzado por los estudiantes con los videos. Destacándose que más de un 70% de los estudiantes considera adecuado el uso de los videos como apoyo al estudio; un 80% supone que son una ayuda para su aprendizaje. Un 60% mantuvo su atención en todo el video.

También se puede señalar que más de un 60% opinó que el ver los videos mejoró la comprensión del tema tratado en el teorico-practico y mas de un 50% considera que los videos cumplen un rol motivador para seguir la asignatura.

Respecto a lo técnico de los videos, un gran porcentaje de estudiantes consideran que la calidad de imagen y sonido, la duración y facilidad de uso es muy buena. Estos datos son relevantes ya que para el diseño de los mismos se tuvo en cuenta una serie de principios metodológicos para que cumplan con sus funciones educativas y formativas.

5.2. Datos obtenidos en EVA

Desde EVA mediante la actividad "H5P" es posible además de incrustar el video generar un registro individualizado de los estudiantes que:

- Entraron a la actividad y los que no entraron.
- Qué cantidad de veces entraron a la actividad.
- En qué fecha y horario los estudiantes vieron el video.
- Estudiantes que vieron el final del video.
- Estudiantes que no vieron el video.

Los estudiantes habilitados durante el año 2017 en el curso de BMC fueron de 875 entre los que cursaban en Montevideo y en Salto. EN la Tabla 1 podemos observar que de los estudiantes que ingresaron a cada actividad, aproximadamente el 40% visualizó en forma completa las polimedias, salvo en la última en que ese porcentaje baja a un 23%.

Estos datos aún se están procesando pero hasta la fecha del primer parcial hemos obtenido los siguientes registros:

Tabla 1. Ingreso y visualización de las polimedias por los estudiantes de BMC.

Vídeo	Visualización del final del video	Estudiantes que entraron a la actividad	Estudiantes que no entraron a la actividad
Cinética Enzimática	229	523	352
Titulación de ácidos fuertes y débiles	234	612	263
Espectrofotometría	181	492	383
Soluciones Buffer	201	506	369
Titulación de Aminoácidos	169	448	427
Registro de actividad eléctrica en células y tejidos biológicos	94	408	467

5.3. Datos obtenidos en Youtube

Para ambos períodos estudiados, es decir, desde el día que estuvieron disponibles los videos en la plataforma hasta la realización del primer parcial de BMC el porcentaje medio de reproducción para los 5 videos realizados por los docentes de Bioquímica fue más del 50% (Tabla 2). En cuanto al único video de Biofísica disponible en la plataforma EVA-Fvet el porcentaje para ambos períodos fue un poco menor (47% y 41% para ambos períodos respectivamente).

Tabla 2 Cantidad de visualizaciones y tiempo de reproducción de cada polimedia desde su publicación hasta el primer parcial.

Vídeo	Tiempo de visualización (minutos)	Visualizaciones	Duración media de las reproducciones	Porcentaje medio reproducido
Cinética Enzimática	7.855 (20%)	1.005 (22%)	7:48	53%
Titulación de ácidos fuertes y débiles	6.945 (18%)	906 (20%)	7:39	55%
Espectrofotometría	7.663 (20%)	817 (18%)	9:22	50%
Soluciones Buffer	6.324 (16%)	740 (16%)	8:32	60%
Titulación de Aminoácidos	6.330 (16%)	681 (15%)	9:17	54%

Registro de actividad eléctrica en células y tejidos biológicos	3.516 (9,1%)	357 (7,9%)	9:50	41%
---	--------------	------------	------	-----

En relación al análisis de los gráficos de retención absoluta de audiencia se desprende que el patrón de reproducción en los 6 videos disponibles es repetitivo, ya que el mayor porcentaje de visualizaciones de los alumnos se enfocó en la introducción teórica de cada práctico en particular, sugiriendo que estos contenidos son necesarios para el seguimiento y entendimiento de cada práctico, sobre todo durante las actividades presenciales. Este mismo patrón de reproducción también se visualizó en el análisis de los resultados ya sea en los cálculos o en los análisis de los gráficos (en el caso de los prácticos que los tuvieran). Estos resultados en cuanto a los porcentajes obtenidos de reproducción de los videos y los patrones observados en los gráficos de retención absoluta de audiencia, sugieren que los mismos constituyen una muy buena herramienta que los estudiantes estarían utilizando previamente a los prácticos de BMC para el seguimiento y entendimiento de las clases presenciales, así como para el repaso previo a las evaluaciones parciales, enfocándose principalmente en determinados contenidos tales como las introducción y análisis de los resultados, que según este patrón indicarían donde estos presentan mayores dificultades en cuanto a la comprensión de los contenidos.

Con respecto a los dispositivos que utilizan los estudiantes para ver las polimedias, en la Tabla 3, podemos observar que la mayoría visualiza los videos en una computadora, y en segundo lugar en los teléfonos móviles. Cabe destacar, que si bien el número de visualizaciones mediante una TV es bajo, un dato que llama la atención es que en esos casos el porcentaje medio de reproducción es alto en comparación con el resto de los medios utilizados.

Tabla 3 Dispositivos utilizados para la visualización de las polimedias por los estudiantes.

Tipo de dispositivo	Tiempo de visualización (minutos)	Visualizaciones	Duración media de las reproducciones	Porcentaje medio reproducido
Ordenador	29.197 (76%)	3.214 (71%)	9:05	56%
Teléfono móvil	9.018 (23%)	1.235 (27%)	7:18	45%
Tablet	255 (0,7%)	41 (0,9%)	6:13	37%
TV	142 (0,4%)	10 (0,2%)	14:10	83%
Desconocido	22 (0,1%)	6 (0,1%)	3:40	22%

5.4. Relación con notas obtenidas en los parciales

De los datos obtenidos de los cruzamientos entre la cantidad de estudiantes que visualizaron los videos y su relación con la respuesta en los parciales, podemos afirmar que existe una tendencia que indica una mejor respuesta en las preguntas de los temas abarcados por las polimedias de los estudiantes que visualizaron las mismas. Estos resultados están en proceso de ser analizados estadísticamente para establecer si son significativos.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los datos analizados hasta el momento sobre la utilización de las polimedias por parte de los estudiantes de BMC, nos permite afirmar que el uso de estos materiales como apoyo a los cursos, son un elemento altamente valorado y utilizado por estos.

En este sentido, se reconocen los grandes beneficios con el uso de las polimedias, tales como: habilitar a un proceso en el cual los estudiantes pueden reforzar conceptos, fomentar su motivación por la materia y estimular el aprendizaje autónomo. El beneficio que puede sacar cada estudiante del uso de las polimedias, en gran medida, depende de cómo el estudiante interactúa con las mismas, de su capacidad de usarlas como una herramienta de ayuda para su proceso de formación. Así como también, es importante la participación por parte del docente, para proveer la potencialidad de las polimedias y para estimular a sus estudiantes a utilizarlas en su totalidad. Además de integrar dichos OA en la metodología de la clase y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con este trabajo se nos plantean además varias interrogantes sobre cómo están realmente siendo utilizadas las polimedias por los estudiantes en su estudio diario de la materia, si la visualización es grupal o individual, si hay un trabajo de discusión del material, entre otras preguntas.

Una vez finalizado el análisis de los datos de todo el curso, esperamos poder responder a algunas de estas interrogantes, y generar nuevos instrumentos para la implementación en las futuras ediciones de este curso y de otros cursos que están comenzando a generar sus OA.

AGRADECIMIENTOS

A todos los docentes de BMC y del DEV por la colaboración y apoyo a esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Area Moreira, M. (2009) Introducción a la Tecnología Educativa Universidad de la Laguna. España. Manual Electrónico Creative Commons.
- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid. Narcea S. A.
- Cabero, J. (2001). La formación virtual: principios, bases y preocupaciones, en Perez, R. (coord.). Redes, multimedia y diseño virtuales. Publicado en http://www.comenius.cl/recursos/virtual/eva/Modulo_1/Recursos/La_formacion_virtual.pdf (8/4/16).
- Duart, J. Sangrà, A. (Comp.) (2000). Aprender en la virtualidad. Gedisa. España.
- Fernández Pinto, J. (2002). Tutorías virtuales: acortando distancia a través de la comunicación electrónica. Quaderns digitals 29. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php> (7/4/16).
- Moro, M. I., Santos Fernández, N., Muñiz Ronche, C. Pérez Medina, L. (2010). Aplicación de Polimedia en el ámbito educativo. Universidad de Huelva. Plan de acciones para la convergencia europea (PACE): «Los objetos de aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración». Universidad Politécnica de Valencia. http://www.upv.es/vece/central_pace.htm (31/3/16).
- Plan Estratégico de Desarrollo 2012-2016. (2011). Facultad de Veterinaria. Universidad de la República. <http://www.fvet.edu.uy/?q=institucional/planestrat%C3%A9gico> (7/4/16)
- Wiley, D. (2000): «Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy». En D. A. Wiley (Ed.): The Instructional Use of Learning Objects: Online Version. <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc> (31/3/16).

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA VISIÓN GENERAL Y POR GÉNEROS

EJE TEMÁTICO N° 5: *Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación*

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN: *Comunicación oral*

AUTORES:

Closas, Antonio Humberto¹

Estigarribia Bieber, María Laura²

Rohde, Gricela Alicia³

de Castro, Idalia Gabriela⁴

Dusicka, María Alicia⁵

¹ Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. hclosas@hotmail.com

² Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

³ Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

⁴ Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

⁵ Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

RESUMEN

Este trabajo toma como objeto de estudio la inteligencia, desde la visión de Howard Gardner; recuperando la riqueza de su enfoque multidimensional y sus posibles proyecciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene por finalidad realizar un diagnóstico exploratorio de su representación en una comunidad de estudiantes universitarios de primer año, describiendo las principales características aptitudinales de los jóvenes y agrupándolos, según su género, en un segundo momento. La investigación posee dos partes, la primera corresponde al análisis teórico, mientras que la segunda se relaciona con el estudio empírico. La muestra, formada por alumnos de la asignatura Instituciones del Derecho Privado I, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, resultó elegida de manera no probabilística y por conveniencia; está compuesta por 156 sujetos (63 hombres y 93 mujeres). Se trata de una investigación no experimental y exploratoria, de estilo descriptivo, mediante encuesta; de línea cuantitativa y de corte transversal. Se utilizó un test de inteligencias múltiples, de 35 preguntas, organiza-

das en 5 ítems para cada una de las áreas de la inteligencia consideradas (*Lingüística, Musical, Lógico-matemática, Espacial, Cinestésico-corporal, Intrapersonal e Interpersonal*). En la etapa empírica de este estudio, se presume que la mayor participación de mujeres en la muestra, incide en que los resultados totales coincidan, en general, con los de este colectivo. Los resultados de los análisis estadísticos descriptivos fueron correctos y adecuados en todos los casos; además, los indicadores de fiabilidad obtenidos permitieron reconocer que el cuestionario utilizado puede considerarse un instrumento confiable. Evidentemente, las dimensiones de la inteligencia propuestas por Gardner y su proyección en el análisis efectuado, sugieren la necesidad de integración de diversas técnicas de enseñanza, tendientes a utilizar, promover y desarrollar los distintos tipos de aptitudes que cada dimensión pone de manifiesto, con el objeto de potenciarlas y, consecuentemente, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de este nivel educativo.

Palabras clave: Dimensiones de la inteligencia, Estudiantes universitarios, Género.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de género estamos en condiciones de afirmar que tanto el acceso cuanto el egreso de la enseñanza universitaria, especialmente en algunas carreras, ha experimentado una evolución inclusiva muy relevante. Podemos partir del momento en que se firmara el Manifiesto Liminar, de la Reforma Universitaria, del 21 de junio de 1918, que ha sido refrendado sólo por hombres; no figura ninguna mujer entre la juventud universitaria de Córdoba, Argentina, representada por las autoridades de su Federación.

Evidentemente, existieron algunas excepciones, como Cecilia Grierson, quien se doctoró en medicina en 1889, como resultado de una lucha valiente, pero a quien declararan desierto un concurso para ser profesora por *el sólo hecho de ser mujer*, en 1894.

Eran épocas de luchas por la defensa del real ejercicio de los derechos, de los estudiantes universitarios y también de las mujeres, cada cual en su ámbito.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Estamos a casi 100 años de ese trascendente hecho, que introdujo importantes cambios en la concepción de la educación superior en toda América Latina, más allá de la secularización de las universidades públicas y la participación del estudiantado en sus cuerpos de gobierno. El Ministerio de Educación de la Nación informa que, entre 2014 y 2015, hubo 904.328 ingresantes al Sistema Universitario argentino y los hombres representaron el 42% del total de ingresantes en universidades públicas y el 43% en las privadas, con lo cual resulta fácil observar la amplia mayoría de presencia femenina en el ingreso en dicho período. Sin embargo, difieren las carreras que eligen mayoritariamente unos y otras, coincidiendo, ambos, en primer lugar en Abogacía y difiriendo en las dos que siguen, siendo enfermería y psicología, para las mujeres y administración de empresas y contador público, para los varones, aunque en todas el porcentaje de mujeres es mayor que el de varones (Costa, 2017).

Este cambio radical en la población universitaria nos ha llevado a observar el fenómeno de la inteligencia, en sus distintas dimensiones y proporciones en la definición de las aptitudes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en forma global y separado por género, a fin de determinar si existen diferencias y, en su caso, proponer estrategias para superarlas de forma inclusiva, para brindar un mejor servicio educativo, eficiente y útil para todos.

Para ello, hemos tomado la concepción de Howard Gardner, quien define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1993, p. 5). Postula que los seres humanos tienen una serie de habilidades relativamente independientes y, por ello, perciben el mundo en formas diferentes e igualmente importantes que configuran un perfil cognitivo único.

En su formulación describió inicialmente siete categorías o dimensiones: *Lingüística, Musical, Lógico-matemática, Espacial, Cinestésico-corporal* y *Personal*: compuesta por dos formas de manifestación, *intrapersonal* e *interpersonal*.

3. OBJETIVO GENERAL

Este trabajo toma como objeto de estudio la inteligencia, desde la visión de Howard Gardner; recuperando la riqueza de su enfoque multidimensional y sus posibles proyecciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene por finalidad realizar un diagnóstico exploratorio de su representación en una comunidad de estudiantes universitarios de primer año, describiendo las principales características aptitudinales de los jóvenes y agrupándolos, según su género, en un segundo momento.

4. METODOLOGÍA

El desarrollo de este estudio presenta la estructura clásica que poseen las investigaciones de este tipo. En el mismo se prevén dos partes, la primera corresponde al análisis teórico y la segunda se relaciona con el estudio empírico, en cuyo marco se plantean la discusión y las conclusiones.

4.1. Participantes

Debido a que nuestro interés radica en trabajar con una muestra en la cual su unidad se encuentre formada por la totalidad de los estudiantes que componen una entidad con definida personalidad como es el grupo-clase, hemos considerado adecuado optar por las distintas comisiones de estudio que, en los tres turnos de clase: mañana, tarde y noche, asisten al dictado de la asignatura Instituciones del Derecho Privado I de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). En razón de lo señalado, la muestra utilizada es por conglomerados, estratificada, de tipo no probabilística y por conveniencia.

La materia mencionada se encuentra en el primer año de la currícula y se dicta en el primer cuatrimestre de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración. Se desarrolla con un régimen de promoción libre, de asistencia voluntaria; en tanto que la evaluación y acreditación se realizan mediante un examen final oral.

Concretamente, la muestra estuvo compuesta por 4 grupos-clase (turnos mañana y noche, un grupo en cada caso, turno tarde, dos grupos) los que representaban un total de 156 sujetos, 93 mujeres (59.62%) y 63 hombres (40.38%) —aquí también se refleja la prevalencia ya señalada, de alumnas mujeres—, con una media de 19.70 años y desviación estándar de 3.22.

4.2. Diseño de la investigación

Esta investigación es de naturaleza *no experimental* y *exploratoria*. El diseño es de estilo *descriptivo mediante encuesta* y en este estudio empleamos la *técnica del cuestionario*. A su vez, es una *investigación de campo*, de *línea cuantitativa*, de corte *transversal* y de perfil *correlacional*.

4.3. Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra, se recolectaron los datos, en cada uno de los grupos-clase, en una única instancia. En primer lugar se les informó a los alumnos que la aplicación del instrumento respondía a un proyecto de investigación; y se les indicó la importancia de responder sinceramente a efectos que los datos resultaran útiles para el fin que eran requeridos. Asimismo se les informó que sus respuestas tendrían un carácter estrictamente confidencial y que la participación en el estudio era una decisión totalmente voluntaria.

El momento temporal de este proceso ha coincidido con el dictado de la asignatura Instituciones del Derecho Privado I (marzo-julio de 2016). La aplicación del cuestionario la efectuaron los docentes de la asignatura acompañados por autores del presente trabajo, al inicio de cada clase y con el margen de tiempo adecuado en virtud de las consultas formuladas en la prueba (en promedio 20 minutos). Al concluir, se habían relevado datos de 156 estudiantes, pertenecientes a la totalidad de los 4 grupos-clase que participaron del estudio.

Concluida la recolección de los datos primarios, se procedió a la construcción de la matriz correspondiente en formato electrónico, así como a su control estadístico general. Posteriormente se realizó el procesamiento de la información obtenida, lo que se concretó mediante el programa IBM SPSS Statistics 22.

4.4. Instrumento de medición

Gardner critica la *medición* de la inteligencia; por lo tanto, no propone una “prueba” para su evaluación. A pesar de la visión de su autor y para cumplir con el objetivo propuesto y recoger los datos relativos al tema bajo estudio se utilizó un *test¹ de inteligencias múltiples*, que consta de 35 afirmaciones, organizadas en 5 ítems para cada variable latente, las cuales corresponden a siete dimensiones de la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1993). Para responder a cada afirmación los estudiantes debían escribir una V (verdadero) o una F (falso), según estaban de acuerdo o desacuerdo con el respectivo enunciado.

Cabe señalar que, en una segunda etapa, nuestra intención estará centrada en aplicar la prueba cuya confiabilidad será contrastada empíricamente en este desarrollo, a efectos explicar la varianza del rendimiento académico, por cierto, a partir de un factor aptitudinal de razonable influencia.

4.5. Análisis de datos

La evaluación cualitativa del instrumento a utilizar, fue realizada por profesores de la FCE-UNNE, en cuanto a los aspectos: a) pertinencia del contenido de los ítems propuestos (*indicadores subjetivos de validez*), y b) conformación del cuestionario en su conjunto (*indicadores de la validez factorial o estructural*). Las apreciaciones formuladas tuvieron una amplia coincidencia en relación con ambos aspectos.

Sin duda, los análisis realizados en la línea de validez cualitativa (*juicio de expertos y grado de acuerdo*) fueron valiosos, a fin de minimizar los márgenes de error del instrumento de medición al momento de su utilización en nuestro espacio cultural.

En segundo término, con la base de datos en formato electrónico, se han realizado diversos análisis estadísticos. Los estudios implementados pertenecientes al dominio de la psicometría (correlación dimensión-total corregida y consistencia interna), también de la estadística descriptiva e inferencial (algunos estadísticos centrales y de dispersión, análisis correlacionales bivariados; para las pruebas de hipótesis, como es habitual, utilizamos la medida *p-valor*), tienen el propósito final de aportar resultados que ayuden a lograr el objetivo de esta investigación.

En efecto, los diversos cálculos realizados permitirán, por un lado, conocer el comportamiento de cada una de las dimensiones que componen la prueba y, por otro, la confiabilidad del instrumento; tanto para el total de la muestra, como para cada una de las submuestras conformadas por los hombres y las mujeres que participaron en este estudio.

5. RESULTADOS

En este apartado se presentan los indicadores que se presumen más convenientes para caracterizar la muestra y las submuestras, respecto del total de la escala, así como de las siete dimensiones que conforman la prueba utilizada.

5.1. Estudios iniciales de los ítems del cuestionario aplicado

En la Tabla 1, pueden apreciarse los valores hallados para cada una de las dimensiones, así como para el conjunto de las mismas, en cuanto a *puntuaciones directas, media y desviación estándar*, los que resultaron razonables en todos los casos, tanto para el total de la muestra (N), como para las submuestras conformadas por hombres (n_h) y mujeres (n_m).

¹Se ha obviado la inclusión de las afirmaciones inherentes a la inteligencia *Naturalista* por estimar que esta área no resultaba relevante a los fines del presente análisis.

La media más alta para N se obtuvo en la variable *Intrapersonal* ($M = 3.97$, $DE = 1.03$), en tanto que el menor valor resultó en la dimensión *Espacial* ($M = 2.09$, $DE = 1.16$). La utilidad de estos estadísticos reside en que ayudan a comprender cómo se encuentran distribuidos los datos de la muestra, en relación con algunas características aptitudinales; por ende, con el perfil intelectual (habilidad para resolver problemas) de los participantes. Además, el conocimiento de estas dos medidas permite la estimación de los respectivos parámetros de la población de la cual proviene la muestra (se recuerda que tanto la *media*, como la *desviación estándar corregida* muestral, son *estimadores insesgados* de la media y la desviación estándar poblacional).

En cuanto a los estadísticos descriptivos por sexo, podemos señalar que la media más alta en las submuestras n_h y n_m se obtuvo, igual que en N , en la categoría *Intrapersonal* ($Mn_h = Mn_m = 3.97$, $DEn_h = .95$; $DEn_m = 1.09$). Estos valores indicarían que tanto hombres como mujeres tienen igualmente desarrolladas cualidades de auto comprensión a partir del autoconocimiento y reflexión de las propias emociones y sentimientos. Con respecto al menor valor medio en n_h y n_m el mismo se encontró, igual que en N , en la dimensión *Espacial* ($Mn_h = 2.37$, $DEn_h = 1.21$; $Mn_m = 1.90$, $DEn_m = 1.09$). Los indicadores hallados sugieren que los hombres tendrían mayor capacidad que las mujeres para percibir el mundo, realizar modificaciones a las percepciones iniciales y recrear aspectos de la experiencia visual.

Por otra parte, en N , las puntuaciones totales de la prueba y en cada una de las áreas muestran correlaciones corregidas aceptables (sumatoria de los ítems, excluidos aquellos que integran la dimensión cuya asociación se evalúa), puesto que en todos los casos superan el valor de referencia .20 (Kline, 2000); observándose la más alta (.46) en el área denominada *Intrapersonal*, mientras que la más baja (.36) resultó para la dimensión *Lógico-matemática*. Este coeficiente, denominado *índice de homogeneidad corregido*, puede considerarse un indicador del grado de discriminación que posee la dimensión; cuanto más alta y positiva sea la correlación, mayor será la capacidad de separar los sujetos respecto del constructo o concepto que se pretende medir con la escala objeto de interés.

Cuando el estudio se realiza en cada una de las submuestras n_h y n_m , las correlaciones corregidas proporcionan diferencias entre sí y respecto de la muestra total (N). En efecto, el mayor coeficiente en n_h se presenta para la inteligencia *Cinético-corporal* (.63), mientras que en n_m esta situación sucede en el área *Musical* (.55). En este contexto, el menor valor para n_h se encuentra en la dimensión *Espacial* (.28), en tanto para n_m este indicador se observa en las aptitudes *Cinético-corporal* (.35).

Respecto de los coeficientes α de Cronbach cuando se excluye la dimensión, en la muestra total, el menor valor hallado (.56) corresponde al área *Intrapersonal*, en tanto que el mayor coeficiente obtenido (.62) correspondió a la dimensión *Lógico-matemática*. Cabe mencionar que cuanto más bajo resulte este índice, más se evidencia el aporte de la dimensión a la consistencia interna de la escala (el coeficiente se calcula a partir de los ítems de las restantes dimensiones; es decir, sin la participación de aquellos que pertenecen a la dimensión cuya contribución a la fiabilidad de la prueba se desea medir).

La fiabilidad, es una característica fundamental en cualquier test, y una forma de evaluarla es a través del *coeficiente alfa de Cronbach*, el cual indica la precisión o estabilidad de los resultados; señala la cuantía en que las medidas de la prueba están libres de errores casuales o aleatorios. Se considera conveniente mencionar que la *American Psychological Association* (Wilkinson and Task Force on Statistical Inference, APA Board of Scientific Affairs (1999), *American Psychological Association* (2001)), también la política editorial de importantes revistas (Thompson, 1994), recomiendan calcular este coeficiente de fiabilidad en cada nueva muestra, y no apoyarse en la obtenida en otros estudios como aval de la fiabilidad del ítem o la dimensión, según sea el caso.

Los valores hallados para este indicador en cada una de las submuestras n_h y n_m están relacionados con los obtenidos para el *índice de homogeneidad corregido*, en el sentido que los menores valores de correlación corregida son ahora los mayores coeficientes α de Cronbach sin la dimensión,

y viceversa, los mayores valores de correlación corregida son ahora los menores coeficientes α de Cronbach sin la dimensión (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y de fiabilidad de las dimensiones de la prueba para el total de la muestra (N) y para las submuestras conformadas por hombres (n_h) y mujeres (n_m)

Dimensión	Puntuaciones directas	Media			DE			Correlación dimensión-total corregida			α de Cronbach sin la dimensión		
		N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m
Lingüística	Mín. = 1 Máx. = 5	3.02	3.10	2.97	1.13	1.16	1.11	.44	.43	.34	.58	.57	.60
Musical	Mín. = 0 Máx. = 5	3.20	3.05	3.30	1.38	1.42	1.35	.44	.35	.55	.56	.64	.51
Lóg.-matem.	Mín. = 1 Máx. = 5	3.53	3.94	3.26	1.25	1.09	1.28	.36	.33	.37	.62	.63	.64
Espacial	Mín. = 0 Máx. = 5	2.09	2.37	1.90	1.16	1.21	1.09	.37	.28	.41	.61	.66	.61
Cin.-corporal	Mín. = 0 Máx. = 5	2.92	3.00	2.87	1.21	1.03	1.32	.44	.63	.35	.57	.47	.65
Intrapersonal	Mín. = 0 Máx. = 5	3.97	3.97	3.97	1.03	.95	1.09	.46	.58	.41	.56	.50	.61
Interpersonal	Mín. = 0 Máx. = 5	3.69	3.59	3.75	1.11	1.17	1.06	.44	.42	.49	.57	.58	.57
Prueba (7 dim. de 5 ítems = 35 ítems): $N = 156$; $P.D. Min. = 9, Máx. = 34$; $M = 22.42, DE = 3.76$; $\alpha = .62$ $n_h = 63$ (40.38%); $P.D. Min. = 14, Máx. = 34$; $M = 23.00, DE = 3.65$; $\alpha = .62$ $n_m = 93$ (59.62%); $P.D. Min. = 9, Máx. = 30$; $M = 22.02, DE = 3.85$; $\alpha = .64$													
Edad (N): $M = 19.70, DE = 3.22$				Edad (n_h): $M = 19.52, DE = 2.98$				Edad (n_m): $M = 19.82, DE = 3.37$					

En atención a las consideraciones realizadas acerca de los coeficientes de *correlación dimensión-total corregida* y *α de Cronbach sin la dimensión*, para el total de la muestra (N), es posible señalar a partir de los datos analizados que el área *Intrapersonal* es la que posee mayor protagonismo en el marco general del análisis de fiabilidad de la prueba objeto de evaluación (mayor *correlación dimensión-total corregida* y menor *α de Cronbach sin la dimensión*). En relación con el aspecto citado, en la submuestra n_h la dimensión que más se destaca es la *Cinético-corporal* (pericia para utilizar el propio cuerpo); en tanto que para n_m el área más relevante para la confiabilidad de la prueba sería la inteligencia *Musical* (destreza para cantar, ejecutar un instrumento, leer o escribir patrones musicales).

No obstante lo mencionado, prácticamente todos los coeficientes de *correlación* y *α de Cronbach*, relativos a las demás dimensiones del instrumento, se encuentran dentro de los rangos considerados correctos, por lo que puede sostenerse que todas las áreas resultan fiables para medir el constructo de interés. Además, la consistencia interna calculada para el conjunto de las siete dimensiones puede considerarse suficiente, para un contexto de tipo exploratorio en las primeras fases de una investigación, como es nuestro caso, puesto que el *coeficiente alfa* encontrado para N ($\alpha = .62$), n_h ($\alpha = .62$) y n_m ($\alpha = .64$), verifica siempre el criterio de algunos autores de estar al menos entre .50 y .60 (Huh, Delorme y Reid, 2006), o hallarse por encima de este último valor (Nunnally, 1967).

5.2. Análisis correlacionales bivariados

En este apartado llevaremos a cabo análisis correlacionales entre las siete dimensiones que integran la prueba para confirmar, o no, las relaciones lineales que se presume existen entre los distintos tipos de inteligencia.

Así pues, de acuerdo con los valores de la Tabla 2, puede afirmarse que algunas de las dimensiones que componen el cuestionario correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa ($r = .16$ a $.18, p < .05$; $r = .21$ a $.25, p < .01$; $N = 156$). En este contexto, el coeficiente de correlación más bajo se presenta entre las inteligencias *Lingüística* e *Interpersonal* ($r = .16, p < .05$), mientras que el más alto se observa entre las dimensiones *Lógico-matemática* y *Espacial* ($r = .25, p < .01$). Si nos referimos a la submuestra n_h , debemos decir que el coeficiente de correlación positivo, estadísticamente significativo, más bajo se presenta entre las inteligencias *Lógico-matemática* y *Cinético-corporal* ($r = .17, p < .05$), mientras que el de mayor valor corresponde a las dimensiones *Lingüística* e *Intrapersonal* ($r = .28, p < .01$). Para la muestra conformada sólo por mujeres (n_m), el coeficiente

más pequeño se encontró entre las áreas *Lingüística* y *Espacial* ($r = .18, p < .05$), en tanto que el indicador más alto fue el que cuantifica la asociación lineal entre las aptitudes *Lógico-matemática* y *Espacial* ($r = .29, p < .01$).

Más allá de la medida que poseen los índices hallados, lo relevante es que algunos resultaron significativos; es decir, pudo ser contrastada –a partir de los datos de la muestra y de las submuestras– la existencia de correlaciones lineales bivariadas entre distintas inteligencias que componen el cuestionario aplicado. Para completar la lectura e interpretación de los resultados que proporciona la Tabla 2, cabría mencionar que sólo pudo observarse una relación negativa, estadísticamente significativa, la cual se encuentra entre las dimensiones *Musical* y *Espacial* ($r = -.25, p < .01$), en la muestra integrada por hombres (n_h). Esta vinculación significaría que aquellos sujetos que poseen mayor destreza para cantar, ejecutar un instrumento, leer o escribir patrones musicales, tendrían menor capacidad para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, así como para recrear aspectos de la experiencia visual; y viceversa, quienes se destaquen en el área espacial no lo harían de la misma manera en la disciplina musical.

Tabla 2. Matriz de correlaciones bivariadas para la muestra (N) y las submuestras (n_h y n_m)

Inteligencia	Lingüística			Musical			Lóg.-matemát.			Espacial			Cinest.-corporal			Intrapersonal			Interpersonal		
	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m	N	n_h	n_m
Ling.	1	1	1	.08	.06	.11	.01	-.12	.06	.21**	.23**	.18*	-.10	-.03	-.14	.17*	.28**	.11	.16*	.08	.24**
Musical				1	1	1	.05	.01	.12	-.13	-.25**	-.02	.23**	.22**	.25**	.11	.15	.10	.10	.03	.15
L.-mat.							1	1	1	.25**	.07	.29**	.07	.17*	.01	-.04	.05	-.09	-.03	.07	-.06
Espac.										1	1	1	.01	.14	-.08	.06	.02	.09	-.08	-.11	-.03
C.-cor.													1	1	1	.09	.21**	.03	.17*	.24**	.13
Intrap.																1	1	1	.18*	.15	.20*
Interp.																			1	1	1

* $p < .05$, ** $p < .01$; $N = 156, n_h = 63, n_m = 93$

Nota: Para cuantificar el grado de relación lineal entre dos dimensiones de la prueba aplicada se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

En el presente estudio nos propusimos realizar un diagnóstico exploratorio en una comunidad de estudiantes universitarios de primer año, de la representación de las distintas dimensiones del género *inteligencia* provista por la teoría inicial de Gardner; describiendo las principales características aptitudinales de los jóvenes y agrupándolos, según su género, en un segundo momento. Pues bien, en vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el objetivo general ha sido logrado.

En efecto, la investigación realizada nos permitió analizar el comportamiento de cada una de las variables latentes que integran el cuestionario empleado, las cuales representan las siete áreas de la inteligencia consideradas; lo que fue posible a partir de la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Asimismo, se conocieron algunas características psicométricas del instrumento aplicado, lo que se logró en virtud de los estudios de fiabilidad, efectuados mediante análisis de correlación dimensión-total corregida y consistencia interna.

Lo que antecede ha sido el punto inicial que nos ha conducido a identificar y delinear distintos aspectos relevantes relativos a las aptitudes, capacidades y posibles competencias de los estudiantes que conforman la muestra total y cada una de las submuestras analizadas.

Así pues, fue posible reconocer que en puntuaciones directas, los valores medios más altos, en todos los casos (N, n_h, n_m), se encontraron en la dimensión *Intrapersonal*. Las correlaciones corregidas

das más elevadas se hallaron para N , nuevamente, en la dimensión *Intrapersonal*, mientras que para n_h fue en el área *Cinético-corporal*, y para n_m en la inteligencia *Musical*.

A su vez, los índices *alfa de Cronbach sin la dimensión*, para las cualidades aptitudinales nombradas, resultaron concordantes con los *índices de homogeneidad corregidos*, dado que como se deseaba, los mayores valores de correlación corregida se correspondían con los menores coeficientes *α de Cronbach sin la dimensión*, lo que dejaba en claro la contribución destacada de las áreas *Intrapersonal (N)*, *Cinético-corporal (n_h)* y *Musical (n_m)*, a la consistencia interna de la prueba y a la fiabilidad del instrumento objeto de interés.

Por su parte, las correlaciones lineales bivariadas (calculadas mediante el coeficiente de Pearson) de mayor valor fueron, tanto para N como para n_m , entre las características *Lógico-matemática* y *Espacial*, en tanto que para n_h , la cuantificación estadística más significativa se obtuvo para el par de dimensiones *Lingüística* e *Intrapersonal*.

Evidentemente, los resultados obtenidos en esta investigación, se hallan en sintonía con otros estudios realizados (Garaigordobil y Amigo, 2010; Ramos Amaya y Martínez Berruoso, 2015; Perez, Lescano, Zalazar, Furlan y Martínez, 2011), en el sentido que fue posible identificar diferencias por género, aunque en nuestro caso fueron básicamente de tipo psicométricas (pudo observarse la relevancia que tendrían distintas dimensiones a efectos de evaluar la confiabilidad del test), y en menor medida de dominio descriptivo (valores medios y de dispersión diversos en cada dimensión) e inferencial (correlaciones lineales bivariadas, entre las dimensiones, propias para cada sexo).

Si bien los resultados logrados indican ciertas evidencias de las bondades de este estudio, creemos necesario señalar algunas limitaciones que hemos observado.

En primer lugar, los sujetos de la presente investigación fueron alumnos pertenecientes a un centro académico específico, lo que no permitiría hacer inferencias demasiado amplias de los resultados alcanzados sobre otros estudiantes universitarios. A su vez, los participantes no fueron seleccionados en forma aleatoria, por lo que en general sería poco recomendable extender las apreciaciones que se formulen a poblaciones no representadas en las diferentes muestras analizadas.

A pesar de lo expuesto el estudio realizado puede ser reconocido como un paso adelante en el abordaje del tema objeto de investigación y, consecuentemente, un aporte a la comunidad científica y profesional del área de conocimiento, con posibles proyecciones en ámbitos de planificación y gestión psicoeducativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychological Association (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington DC: Author.
- Costa, J. M. (2017, 29 de junio). Jóvenes, proclásicos: abogacía lidera las preferencias universitarias. *La Nación* (CABA, Argentina), p. 26.
- Garaigordobil, M y Amigo, R. (2010). Inteligencia: Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria*, 27(2), 229-246.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (2a. ed.). Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Huh, J., Delorme, D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2a. ed.). London: Routledge.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Disponible en: <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/manifiesto.pdf>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Perez, E., Lescano, C., Zalazar, P., Furlan, L. y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométrico de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas* 10(1), 169-189.

- Ramos Amaya, M. D. y Martínez Berruoso, M. A. (2015). Análisis de inteligencias múltiples en el alumnado de educación secundaria. Un enfoque neuropsicológico. *Congreso on line de equipos de orientación*. España: Universidad Internacional de La Rioja. Obtenido el 07 de junio de 2017 en <http://research.unir.net/wp-content/uploads/2015/07/Martinez-berruosoRAMOS-AMAYA-000000031.pdf>
- Thompson, B. (1994). Guidelines for Authors. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 837-847.
- Wilkinson, L. y Task Force on Statistical Inference. APA Board of Scientific Affairs (1999). Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and Explanations. *American Psychologist*, 54(8), 594–604.

Los estudiantes universitarios, trayectos de formación

SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Ruiz Barbot, Mabela¹
Fachinetti, Virginia²

Barceló, Jorge²

Romero, Paulo²

1 Facultad de Psicología, Udelar. Uruguay mabela.ruiz@gmail.com

2 Facultad de Psicología, Udelar. Uruguay

RESUMEN

En esta presentación, traeremos a pensar trayectos de formación de estudiantes universitarios construidos en la investigación realizada en la Facultad de Psicología de la UR: *¿Qué buscan los estudiantes en la Universidad? Experiencias y sentidos de formación¹*. En ella, nos propusimos comprender los sentidos que, los estudiantes en situación de egreso, construyen de la formación universitaria a partir de sus experiencias y trayectos personales,

educativos y sociales en las distintas macroáreas universitarias de Montevideo y centros universitarios regionales (Cenures) de la UR.

Un diseño metodológico cualitativo, centrado en un enfoque biográfico-narrativo sustentó el relato individual de sus trayectos de formación en la educación en general (formal, “no formal”) y en particular, a nivel universitario mediante entrevistas en profundidad y soportes gráficos (dibujo, palabras significativas, relatos escritos). Compuso, además, la realización de entrevistas grupales

¹ Proyecto aprobado y financiado por la CSIC – CSE, en el llamado a "Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria" (PIMCEU).

que desafiaban a los estudiantes a relatar las experiencias vividas por ellos en la formación de estudiantes a la fecha de la investigación (2015).

Los trayectos de formación nos permitieron leer la multiplicidad de situaciones de la vida personal, familiar y social que van componiendo la formación universitaria, la colección de acontecimientos biográficos que

La trayectoria habla de las distintas posiciones que el estudiante va ocupando en el camino curricular, de tiempos esperados definidos como normales, de progresión lineal. El trayecto sitúa al sujeto-estudiante en ese camino. Habla de que caminante y camino van juntos, se entremezclan. Para que haya camino tiene que existir un sujeto que lo camine.

Presentaremos, entonces, trayectos de estudiantes universitarios re-construidos

universitaria. De este modo, co-construimos la experiencia narrativa y los trayectos formativos la van configurando, el momento de vida en que emerge el deseo de formación en la especificidad de un campo disciplinario y/o artístico, la oscilación del camino de formación, lo imprevisto que lo diagrama, la historicidad que lo transforma y re-construye. Nos permitieron interpelar la noción de trayectoria educativa, universitaria.

analíticamente: un estudiante que coleccionó acontecimientos y saberes por fuera de la educación formal aunque recorriéndola, en un camino hacia la formación universitaria en arte; un estudiante que se constituye en el primer integrante universitario de la familia al encontrarse con una maestra que lo impulsa a trascender sus condiciones de vida lindantes a la exclusión social; una estudiante encantada y desencantada con la química, y su viraje universitario hacia la formación en Educación Física; entre otros.

Palabras claves: estudiantes universitarios, trayectos de formación, UdelaR

1. INTRODUCCIÓN

En un momento de profundas transformaciones sociales y educativas que atraviesan a los distintos servicios universitarios, en particular, y a la UR en general (democratización, masificación, descentralización, diversificación, acreditación, internacionalización de la enseñanza, etc.) nos preguntamos por los sentidos formativos que los y las estudiantes construyen desde sus trayectos y experiencias vitales. En esta presentación desarrollamos algunos de los trayectos educativos de estudiantes universitarios en situación de egreso.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Las matrículas de cada servicio visibilizan la accesibilidad universitaria, pero las historias de pertenencia y desvinculaciones junto a investigaciones que intentan explicar rendimientos y rezagos (Di Conca, 2011; Boado, 2009; Serna, 2005), pueden re-pensarse desde las voces de los estudiantes,

voces que narran sentidos de la formación universitarios. Voces que dialogan con las disposiciones y acciones estudiantiles. Voces que, quizás, cuentan sentidos de formación desconocidos por la institución.

Distintos investigadores nos dicen que comprender las experiencias de los estudiantes universitarios a través de sus narrativas biográficas, posibilita acceder a aspectos desconocidos del presente, desacralizar representaciones, historizar la construcción social, académica y simbólica de la formación universitaria y del estudiante, y encarnar sujetos (Carli, 2012; Dubet, 2005; Contreras y Pérez Lara, 2010). Ello nos llevó a considerar relevante abordar los trayectos educativos que son también trayectos vitales del estudiante universitario en este momento socio-histórico y en nuestra casa de estudios.

Mientras entendemos la trayectoria educativa como las distintas posiciones que el estudiante va adquiriendo y ocupando en el camino curricular, el trayecto de formación incorpora al sujeto en el camino curricular. Implica al sujeto relatando su recorrido formativo, donde camino y caminante se ligan.

Escuchar, co-construir y leer los trayectos educativos de los estudiantes nos permitió acceder a los múltiples sentidos que, pensamos, hoy diagraman sus vida formativa y construyen históricamente la educación superior pública junto a otros/as actores universitarios.

3. OBJETIVO GENERAL

Comprender los sentidos que los estudiantes en situación de egreso construyen de la formación universitaria a partir de sus experiencias y trayectos personales, educativos y sociales, en las distintas Áreas y Cenures de la UR.

4. METODOLOGÍA

Un diseño metodológico cualitativo, centrado en un enfoque biográfico-narrativo sustentó el relato individual de sus trayectos de formación en la educación en general (formal, “no formal”) y en particular, a nivel universitario mediante entrevistas en profundidad y soportes gráficos (dibujo, palabras significativas, relatos escritos). De este modo, co-construimos los trayectos formativos de estudiantes a la fecha de la investigación (2015).

5. RESULTADOS

“Mi gran punto de inicio”, el trayecto de Gilberto

Gilberto se está formando en la Escuela de Música de la Udelar. Ya se ha licenciado en composición, ahora está por culminar sus estudios como violinista. No hay herencia familiar en su historia de formación, en su familia de origen no hubo músicos. Sus primeros recuerdos en relación a la música serán de su niñez cuando en familia jugaban, actuaban y poniendo música, cantaban. O veían

programas musicales de televisión, cantaban y hacían coreografías. Pero su formación universitaria estará dada por la invitación de una amiga a participar en una Orquesta Infantil, su “punto de inicio. De allí en más, los acontecimientos que lo guiarán hacia su formación universitaria se relacionarán con la educación musical. La escuela y el liceo serán un pasaje hacia dicho “destino”.

A la amiga que lo invita a participar en la orquesta, “le (tiene) que agradecer a donde (está) hoy en día, porque si ella no (lo) hubiese invitado a ir a la orquesta, capaz que nunca (se) hubiese enterado de eso y nunca hubiese estado ahí y ahora estaría haciendo otra cosa”. Gilberto nos dice que el deseo de formación en un campo de saberes emerge en un momento de la vida del sujeto y que de allí en más, la disposición a formarse se construye y se despliega en el tiempo. Se produce en un momento y se va configurando en distintos tiempos y espacios, con otros.

La orquesta infantil y los acontecimientos que se van encadenando a la misma, avivan su deseo de saber, su gusto por la música. Lo invitan a construir una práctica, a recorrer ese campo de saber, a situarse en **una posición de autodidacta**. A medida que avanza en sus clases de violín y participación en la orquesta, comienza a dar conciertos en el país. Va al conservatorio, aprende solfeo, historia de la música, escucha música, mira videos y más. El violín se apropiará de él, él se apropiará del violín y lo convertirá en partícipe de sí mismo (Benjamin, 2005). Acontecimientos y apropiación que lo vuelven agente de su formación, lo instalan en un camino hacia la universidad. Un camino de experiencia, la búsqueda de su propia forma y de sí con los otros.

...me fui como haciendo como autodidacta en la música, o sea, yo fui al conservatorio también (...) de adolescente también aprendí a tocar guitarra, tocaba en fogones con gente del liceo y esas cosas (...) Pero también, dentro de lo que es la música clásica, por mi cuenta, como que me fui interiorizando más, escuchando música, mirando partituras, videos, cosas así, y como que me di cuenta que me gustaba.(...) cuando tenía 15 años, ya me había planteado (...) el venirme a Montevideo a estudiar música a la universidad. (Gilberto).

Los rastros de los maestros, de los profesores, las “buenas” calificaciones, el recreo, las asignaturas liceales, los compañeros de clase escolar, se diluyen frente a las huellas que la música, la orquesta, los aprendizajes dados por la práctica orquestal, algunos profesores de música, los cuartetos, los ensayos, los toques en la calle, la presentación en escenarios públicos, producen en el sí mismo. Si bien pesa, en él, el mandato familiar de ser profesional, se sostiene en su deseo, no en las carreras universitarias tradicionales.

Dos años antes que Gilberto termine el liceo y que la orquesta deje de funcionar, viene a Montevideo a estudiar en la universidad. Da la prueba de ingreso, aprueba la parte teórica y pierde la instrumental.

Un acontecer, la imposibilidad de ingresar a la universidad. Acontecer que también lo forma. Un tiempo de shock, de incerteza, desazón, congoja. Un tiempo de experiencia. Un tiempo de formación

por fuera de la universidad pública. Se desvincula y paradójicamente, participa en una orquesta montevideana. Se cruzan varios caminos en su camino, los recorre. Se debate entre su deseo y su malestar. Cursa, luego y durante dos años, una tecnicatura en sonido en una universidad privada. Empieza a tocar guitarra eléctrica, crea una banda con sus compañeros. Un tiempo después concursa en una orquesta profesional de Montevideo, gana el concurso y entra de extra. Será el impulso para volver a su camino, a la Escuela de Música de la Udelar. Ahora con una nueva colección de acontecimientos y saberes.

Estudia violín y composición obteniendo el título de esta última y quedándole dos materias para recibirse de violinista. Transita nuevamente el camino musical coleccionando saberes. Y dará señales que ya está llegando al fin de un camino de formación en que se cruzaron otros, el fin de un camino que está iniciando nuevos caminos. Relata que la universidad, para él, fue un escalón para seguir aprendiendo; para luego, decir que le brindó las herramientas básicas para seguir aprendiendo por su cuenta. La educación formal seguirá constituyéndose, para él, en un espacio difuso, de pasaje a otro “destino”. Su porvenir musical lo visualiza en un desarrollo profesional al que él irá dándole forma.

El sentido de formación atraviesa su vida, “no estudió por el título, estudió por aprender”: Hoy participa de una orquesta profesional, da clases particulares de violín, enseña en una orquesta infantil de un departamento del país que opera en la misma lógica en la que él se formó en el inicio de su experiencia musical. Siente que le “abre oportunidades a esos niños, que si no existiera esa orquesta (no las tendrían), así como si nunca se hubiese abierto la orquesta en (su) ciudad, (él) hoy no estaría acá”.

“Y ellos se quedaron como parados en el tiempo”, el trayecto de Pancho

Pancho vive en la ciudad capital de un departamento del país, ya culminó la tecnicatura y está estudiando la Licenciatura en Recursos Naturales en un Centro Regional Universitario. Tiene sentido de pertenencia a la institución y colectivo universitario, apoya, promueve, busca afianzar la universidad en su territorio y desarrollar el territorio desde la universidad.

El pasaje por la universidad, le ha posibilitado coleccionar múltiples saberes. Le “ha abierto la cabeza terriblemente” (...) Le pasaron y él dejó que le pasaran cosas. En el camino a la universidad y en la universidad, vive, siente, conoce y actúa a partir de lo que le va pasando, afectando, perturbando. Construye nuevos saberes y sentidos de la formación y de la vida, caminando desde la posibilidad, la potencia de sí y la potencia colectiva, la potencia territorial, la politicidad y la política.

Al entrar a la tecnicatura, sus pensamientos como profesional eran trabajar técnicamente, “ganar plata”, “ser un empresario”. En el recorrido de la tecnicatura y luego, de la licenciatura, vive la experiencia de transformación de sus pensamientos. Hoy es otro Pancho, teje otros sentidos de la formación universitaria. Se significa académico, docente, trabajando con la comunidad, en relaciones de alteridad, produciendo conocimiento.

En su niñez y en la escuela, él se representaba como “nerd”, pero fue situado por una maestra en sus

posibilidades. Viviendo en un medio social “carenciado”, en un barrio “pesado”, yendo a una escuela de “contexto crítico”, la maestra lo anima a participar de una beca de inglés que una institución privada le otorga a la escuela pública. Acontecimiento que en su contingencia, produce la emergencia de su formación, el inicio del supuesto camino hacia la formación universitaria. Pancho cuenta ese fragmento de su trayecto, el espacio y tiempo en que la maestra lo sitúa en el “**si puedes aprender**”, en que vive un acontecimiento que transforma su vida y condiciona su formación.

Yo estudié en la escuela de contexto crítico y fui uno de los dos que logró una beca para estudiar inglés afuera de la escuela. (...) La maestra (...) se interesó por mi formación, además de mis padres.(...)Pensar que una maestra del centro se preocupaba por los alumnos del barrio carenciado. **Pensé que si alguien en 6to de escuela, alguien apostó por mí era porque podía dar algo.**

Entre los maestros y docentes que lo sitúan en sujeto de posibilidad, el apoyo parental permanente, los acontecimientos que lo atraviesan y le permiten coleccionar saberes, y su capacidad de resistencia y agenciamiento, va resistiendo los estigmas sociales. Sale ileso y fortalecido de los choques y conflictos, va dando cuenta de su camino y de sí mismo con los otros.

Pancho se ha ido constituyendo en sujeto de su historia, diferenciándose de sus padres. Padres que, aparentemente, no querían que reprodujera sus historias. Lo apoyan, apuntalan, confían en él, implementan estrategias para que estudie y continúe estudiando (...) Unos padres que lo mandaron a ser otro.

Pancho es la primera generación de su familia que ha llegado y está culminando un camino universitario, un camino de estudios. Él ha pasado por la universidad y la universidad ha pasado por él, ha recogido piezas para su colección de saber.

Descubrí la potencialidad que la universidad podía tener en la sociedad... Antes de entrar no conocía la universidad. En el propio medio familiar empezar a decir que estaba haciendo universidad en (la ciudad departamental), fue toda una sorpresa. Soy el único de la familia que está cursando una carrera universitaria, que ha seguido los estudios, soy la primera generación de mi familia” (Pancho)

El sentido de su formación está dado, hoy, en construir una sociedad más justa.

Una historia de encantamientos, el trayecto de Laura

Laura se encuentra realizando su tesina para egresar de la Licenciatura en Educación Física. Llegar a este momento fue consecuencia de caminar entre acontecimientos educativos pero fundamentalmente acontecimientos y sentimientos sociales, familiares y de cruces inesperados.

En el liceo decide cursar quinto científico y sexto de ingeniería, la familia acompaña, como la acompañó el deporte a lo largo de su vida.

Tenía idea de hacer Facultad de Química (...) siempre quise ser veterinaria como mi padre. Me encantan los animales (...) elegí científico en vez de biológico, me gustaba mucho la matemática me gustaban las ciencias duras (...). Pero me gusto, me re gusto. Y después tenía un profesor en cuarto de liceo de química que me marco mucho también y me hizo como gustarme mucho más, entonces ta elegí científico, después seguí en Ingeniería y cuando salí (...) no sabía muy bien que hacer, y bueno ahí me fui a Facultad de Química.

Se planteó si continuar la línea de su padre o correrse de ese lugar y contactarse con un encanto, el que le transmitió el profesor de química, su gusto por el laboratorio y hacer experimentos. Comienza la Facultad de Química. La química que también le encanta a su padre. Inicio en el 2003 y en el 2008 ya tenía todo terminado, le faltaba sólo una materia y el practicantado.

Se formó como química, vivió el ejercicio de la profesión, no se encantó y se fue a su lugar de encanto...Punta del Diablo (en su infancia, adolescencia y en los años de su formación universitaria cada verano iba allí); donde suele dar clases de natación a niños en la playa, en el mar. El dar clase de natación la conecto con su encanto por dar clases (...) decide comenzar el IPA de matemática porque la matemática también le encantaba. (...) pero el IPA no era lo que esperaba. Ese camino y esas experiencias la llevaron a identificar lo que es, "lo que le pasa" cuando enseña y su gusto por el deporte. Las clases de natación, su vida en Punta del Diablo, la lejanía con hacer química y ejercer como química la llevaron a transitar otra experiencia formativa.

... había hecho un clic en la facultad, no avanzaba (...) pensar en que iba a hacer (...) me gustaba hacer deporte, nunca deje de hacer deporte (...) Llego el otro verano y me anote para hacer Educación Física acá en Maldonado y para hacer el curso de Guardavidas... Y ahí arranque el ISEF. Y empecé a trabajar, y empecé a darme cuenta que me encanta.

Con el ingreso al ISEF descubre y confirma aquello que le encanta: el enseñar y el deporte, actividades que la hacen feliz.

Su formación universitaria se construyó en distintos caminos. Caminos que fue tomando donde hubo encantamientos; el profesor de química, la química que encantaba a su padre, la enseñanza de la natación, la enseñanza, el encanto por hacer deportes.

Y finalmente... logra enlazar los encantamientos al realizar su tesina mediante la cual investiga si los grupos sanguíneos están involucrados en el entrenamiento deportivo.

Al darle como consigna: Siento, pienso y creo que si obtengo el título universitario, voy a.....

Ella responde: "Ser feliz".

6. CONCLUSIONES

El estudiante al narrar su trayecto formativo se relata a sí mismo en sus peripecias, avatares, vaivenes, posibilidades, en sus sentimientos, saberes y reconocimientos, en sus búsquedas. Deja

su camino de formación universitaria y vuelve a él, sale y no vuelve más, cambia de camino universitario se detiene en el camino, duda seguir caminando, se encuentra con obstáculos no sólo formativos sino de la vida misma, mira de lejos el camino, retoma el o los caminos de formación. El trayecto de formación es una colección de acontecimientos biográficos de cada estudiante. El estudiante colecciona saberes. El coleccionismo es un fenómeno originario del estudio y una colección que nunca se completa (Benjamin, 2005, 2007, 2009). Está compuesto de fragmentos. El estudiante encadena acontecimientos construyendo y re-construyendo sentidos de su formación, de su vida en su contingencia, en su persistente transformación.

Abrir puertas, dar posibilidades, reconocer y conocer, encantar y habilitar el descubrimiento para coleccionar saberes parecería ser un camino para la formación.

El trayecto de formación se constituye desde las posibilidades que las condiciones de vida e institucionales le abren o cierran al estudiante, desde los intersticios que las agrietan, el reconocimiento de dichas condiciones y la posibilidad de agenciamiento. En el despliegue de estrategias familiares y singulares de salida, en la apuesta a la educación como lugar de sobrevivencia frente a la amenaza de desinserción social. Se constituye desde la capacidad del estudiante de transformar el sentido de su historia aunque no pueda modificarla.

7. AGRADECIMIENTOS - Agradecemos a todos aquellos estudiantes que fueron entrevistados y construyeron sus trayectos de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, W (2005, 2007, 2009) *Libro de los Pasajes*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Boado, M. (2009) *La deserción universitaria en la UDELAR, algunas tendencias y reflexiones*. Seminario Internacional: *La desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública*, UR: Montevideo.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras, J y Pérez de Lara (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata: Madrid
- Di Conca, B y otros (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE-UR: Montevideo.
- Dubet, F (2005, julio-diciembre). *Los estudiantes*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25.03.2013, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Serna, M. y otros (2005) *El rendimiento escolar de la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes*. Serie de Documentos de Trabajo DT (05/01). Instituto de Estadísticas, Fac. Cs Económicas y Administración, UR Recuperado el 10.04.2012 de [www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/0501.pdf]

“Bárbaros” de hoy. Afiliación institucional, aprendizajes y sujetos contemporáneos en la educación superior actual.

EJE TEMATICO: SUJETOS CONTEMPORANEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN.

Constanza V. Caffarelli

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la
provincia de Buenos Aires, Argentina.
e-mail: cevece@gmail.com

RESUMEN

El trabajo expone resultados de la investigación “*Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión - exclusión social*”, radicada en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Dichos resultados analizan problemáticas relevadas en el Proyecto de Ingreso, Permanencia y Egreso de la Facultad. Éste incluye diferentes actividades que se desarrollan con alumnos y docentes de las carreras de grado, dirigidas al fortalecimiento de la afiliación institucional e intelectual del estudiantado.

Diseñar una política académica que promueva la afiliación estudiantil implica establecer objetivos, plantear estrategias y planificar actividades tendientes a generar condiciones para el desarrollo de aprendizajes significativos, entre otras cuestiones. Resulta nodal atender a la adecuación entre contextos, propuestas y destinatarios. El trabajo examina las tensiones entre lógicas y dinámicas de los estudiantes – quienes acceden a la información a través de

TIC e interactúan permanentemente mediante diversas plataformas- y aquellas de los docentes, cuyos discursos y prácticas responden de modo predominante a recursos propios de la lógica moderna. Se identifica un choque de vías del conocer, que complejiza la atención respecto de las estrategias pedagógicas y conduce a focalizar el análisis en las diferencias en la prehensión del mundo. El abordaje de la integración curricular de TIC permitió entonces reconocer obstáculos y facilitadores que se presentan al implementar estrategias innovadoras, a la vez que contribuyó a redimensionar la afiliación institucional. Si bien la vida cotidiana de la Universidad –en particular, la enseñanza-aprendizaje- está atravesada por sentidos y prácticas característicos de los sujetos contemporáneos (los “bárbaros” de hoy), se expresan resistencias por parte de los representantes de la cultura académica (la “civilización”). Estas últimas tensionan la filiación simbólica: el sentirse *parte de*, reconocido como sujeto, un interlocutor válido en el contexto educativo. La cultura digital, de

las narraciones transmediales, signada por el nomadismo; que moldea subjetividades oral-visual-conectivas (pre)ocupadas por su imagen y conjuga una particular experiencia afectiva, donde prima la conexión, la apropiación y la recirculación de contenidos interpela a un modelo de conocimiento centrado en la subjetividad racional-productiva, disciplinada,

diseñada para la interioridad. Este trabajo aborda, desde la perspectiva de los actores, las alternativas y contradicciones que enfrenta actualmente la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, entre sujetos modernos y contemporáneos.

Palabras clave: Afiliación institucional, Tensiones, Cultura digital.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo expone resultados correspondientes al proyecto de investigación “*Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión - exclusión social*”. Éste se encuentra radicado en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN), con sede en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

A partir de los diagnósticos efectuados desde el área de Ingreso, Permanencia y Egreso de la FACSO¹ sobre una población que incluye ingresantes y estudiantes que promedian las carreras de Lic. y Prof. en Comunicación Social, Periodismo y Lic. y Prof. en Antropología de la mencionada casa de estudios², se identificaron una serie de problemáticas que condujeron a plantear innovaciones en la enseñanza-aprendizaje. Puntualmente, se avanzó sobre el uso e integración curricular de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta decisión fue motorizada por el afán de contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos y, por ende, a la optimización del desempeño académico a partir de la articulación y adecuación entre contexto(s), propuestas y destinatarios.

El análisis que se presenta a continuación incluye reflexiones e interrogantes que surgen a la luz de la implementación de estas propuestas de cambio. Se dará cuenta, fundamentalmente, de los obstáculos y facilitadores que se presentaron al implementar estrategias innovadoras; de las tensiones que se presentaron al momento de producirse la integración curricular de TIC en asignaturas del Área Formación Básica y Común³ en las carreras antes referidas -cuya modalidad es presencial- entre los ciclos académicos 2011 y 2016 inclusive.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Resulta innegable que la Universidad se encuentra poblada por sujetos que han aprendido a acceder a la información a través de TIC y que interactúan en el contexto transmedia (Scolari, 2008, 2013). Nacidos cuando la era digital estaba instalada, son usuarios permanentes de tecnologías, con habilidades desarrolladas (Piscitelli, 2009) y se encuentran socializados en estilos, lógicas y dinámicas de trabajo que, en numerosas oportunidades, distan de aquellas que signan la cultura académica.

La divergencia entre estos estilos, modalidades y lógicas nos enfrenta a una serie de experiencias cuyo abordaje se constituye en un insumo fundamental a la hora de repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior. El presente trabajo problematiza el proceso que implica el uso e integración curricular de las TIC con el objeto de introducir innovaciones en la enseñanza universitaria, valiéndose de los resultados de una pesquisa cualitativa fundada en la perspectiva de los actores involucrados –esto es, docentes y estudiantes de una institución de nivel superior sita en una ciudad de rango intermedio en la provincia de

1 Proyecto institucional cuyo equipo de trabajo es co-coordinado por la Secretaría Académica y el Departamento de Educación de la FACSO (UNICEN) y lleva adelante actividades con alumnos y docentes, dirigidas éstas al fortalecimiento de la afiliación institucional e intelectual del estudiantado.

2 Los sucesivos diagnósticos se efectuaron sobre una población de 370 estudiantes activos de la Facultad, a lo largo de seis ciclos académicos (01/03/2011 – 29/02/2012, y así sucesivamente, hasta el 28/02/2016).

3 Son éstas Fundamentos de Sociología y Comunicación, Fundamentos de Antropología, Ciencia y Sociedad, Taller de Producción de Textos e Historia Social Argentina y Latinoamericana. Todas ellas de régimen cuatrimestral, con excepción de la primera.

Buenos Aires, Argentina-. Pero esto no es todo.

Si bien en el contexto educativo se han registrado modificaciones en torno del modelo heredado de la modernidad, las maneras de plantear y entender la construcción y apropiación del conocimiento, así como también la formación personal, social y profesional de los estudiantes permanece fuertemente ligada a los cánones de dicho modelo. La relevancia, factor crucial para concitar la atención y el interés de los estudiantes, se ve minada por la reiteración de esquemas que dan cuenta de una cultura academicista-industrial. No obstante, en el contexto actual se debilita la legitimidad de la pedagogía basada en la transmisión de la información, la cual pone de manifiesto su obsolescencia y se enfrenta a la demanda de empoderamiento intelectual (Castells, 2017). Esto se refleja en las tensiones que se suscitan en el ámbito educativo, donde subjetividades y dispositivos tecnológicos que se responden a diferentes momentos sociohistóricos y socioculturales (Sibilia, 2012) parecen destinadas al desencuentro.

No se trata, pues, de utilizar nuevas herramientas para cumplir con viejas consignas sino de disponer estrategias que se funden en y a la vez puedan impulsar transformaciones en la mirada y el accionar de docentes y estudiantes. Se trata de trascender la dimensión instrumental; de promover el desarrollo de la capacidad de aprender a seleccionar información, de aprender a identificar y a construir criterios que permitan llevar adelante dicha selección, de producir conocimientos de modo conjunto, colaborativo y en la interacción (Castells, 2017). Se trata –nada más y nada menos- de cuestionar y repensar el saber-poder en las instituciones educativas. Lo antedicho convoca a atender, pues, no sólo a los grados de integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las características de la propuesta de innovación, sino por sobre todo a comprender que desde la segunda mitad del siglo XX se viene constituyendo un *espacio de conversación y acuerdo intersubjetivo* (Reguillo, 2000) que da lugar a entornos sociales y a prácticas culturales diversas.

Resulta entonces pertinente examinar las mencionadas relaciones de saber-poder (Foucault, 1995) que se establecen en contextos educativos y, en particular, en la educación superior. Dichas relaciones se institucionalizan mediante la generación de discursos oficiales sobre el ser y el hacer de la Universidad. Así, la vida cotidiana ve reproducir sentidos y prácticas relativos a los poderes que predominan, como también tensiones y resistencias a los mismos. Como expresa Escobar (2007: 56), *“mientras la universidad continúa proponiendo un modelo de conocimiento centrado en la subjetividad racional-productiva, competitiva e innovadora; las industrias culturales, del entretenimiento y de la comunicación masiva exacerban una propuesta de construcción de la realidad y de los sujetos enfocada a la exaltación de los sentidos...”*. Asistimos, en palabras del autor, a un choque de vías del conocer, problema que conduce complejizar el análisis y a detendernos en las diferencias de acento en la aprehensión del mundo.

Teniendo en cuenta lo señalado, se explorarán las tensiones y contradicciones entre sentidos y prácticas que desarrollan los sujetos contemporáneos (los “*bárbaros*” de hoy, al decir de Rincón (2017) y aquellos que proponen los representantes de la cultura académica (la “*civilización*”) y atraviesan los espacios de enseñanza-aprendizaje, signando la construcción de una interlocución válida y significativa en dichos espacios.

El ámbito en el cual se lleva a cabo la investigación es la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Ésta fue creada en 1988 y cuenta con cinco carreras de grado y dos de posgrado (una Maestría y un Doctorado), además de diplomaturas y una profusa oferta de actividades de extensión. La matrícula total correspondiente a grado asciende a 630 estudiantes activos, provenientes éstos de la zona de influencia de la Universidad, que incluye más de una decena de partidos⁴ de la zona centro-sur de la provincia de Buenos Aires, Argentina. La FACSO se sitúa en

4 Azul, Bolívar, Tapalqué, Gral. Alvear, Tandil, Benito Juárez, Laprida, Gral. Lamadrid, Cnel. Suárez, Daireaux, González Chaves, Tres Arroyos, Cnel. Dorrego, Bahía Blanca, San

una ciudad de rango intermedio de la provincia –Olavarría-, cabecera de partido con 90.000 habitantes. Sus principales actividades económicas son la agricultura, ganadería e industrias extractivas.

3. OBJETIVO GENERAL

El trabajo examina las tensiones entre lógicas y dinámicas de los estudiantes –quienes acceden a la información a través de TIC e interactúan permanentemente mediante diversas plataformas- y aquellas de los docentes, cuyos discursos y prácticas responden de modo predominante a recursos propios de la lógica moderna.

Se aborda, desde la perspectiva de los actores, las alternativas y contradicciones que enfrenta actualmente la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, entre sujetos modernos y contemporáneos.

4. METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se valió de un abordaje cualitativo y se abocó al análisis de los sentidos atribuidos a la integración de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en materias del Área Formación Básica y Común de la FACSO, UNICEN (Argentina) a partir del examen de prácticas y representaciones de docentes y estudiantes que desempeñan su labor en o bien cursan dichas asignaturas.

Este análisis se efectuó teniendo en cuenta datos primarios obtenidos mediante entrevistas semi-estructuradas a miembros del equipo docente del Curso de Introducción a la Vida Universitaria de la FACSO; docentes de las materias del 1° a 3° año de las carreras de Lic. y Prof. en Comunicación Social, Periodismo y Lic. y Prof. en Antropología; estudiantes que cursan y que han cursado dichas asignaturas; e integrantes del equipo del Proyecto de Ingreso, Permanencia y Egreso de la FACSO). Se apeló también a la observación participante en clases y a los focus group con informantes de los grupos antes referidos.

Asimismo se recuperaron y analizaron datos secundarios resultantes de la evaluación ex ante y ex post del diseño e implementación de innovaciones en las ediciones 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016 de las asignaturas del Área Formación Básica y Común de la Facultad, producidos por el equipo del Proyecto de Ingreso, Permanencia y Egreso de la FACSO; de informes docentes; de informes provistos por el área Académica de la Facultad (Departamento de Alumnos y Departamento de Docentes) y de reportes del equipo técnico de la FACSO referidos al acceso, modalidad y frecuencia de uso de plataforma telemática en los casos que los espacios curriculares apelaran a ésta.

5. RESULTADOS

Los resultados de la tarea de investigación indican que las tradicionales lógicas y modalidades de trabajo académico se hallan crecientemente tensionadas por procesos y dinámicas que las trascienden. Los corsets académicos y cognitivos se enfrentan, pues, a serias contradicciones.

Tanto el conocimiento de las herramientas virtuales como la disposición de destrezas básicas para el manejo de las mismas por parte de los docentes resultaron insuficientes para la integración de TIC durante los ciclos académicos 2011 y 2012. Si bien los mismos expresaron a nivel

discursivo su adhesión a la propuesta de cambio, el uso de las herramientas disponibles despertó resistencias y fue limitado (“... tengo que ocuparme de corregir 80 parciales. ¿Vos creés que me queda tiempo para **inventar cosas**...?”, dice F.). Sólo una de las cinco cátedras las aplicó. Relacionamos esta última cuestión con dos factores:

* **La necesidad de desarrollar un trabajo de sensibilización en relación con los objetivos y el sentido de los cambios que se planteaban, así como también de incluir a los docentes en el diseño de la propuesta de innovación.** La relativa participación del equipo docente en este proceso de discusión y de re-diseño se convirtió en obturador al momento de su puesta en marcha y actuó en detrimento de las potencialidades pedagógicas de la experiencia. Así fue que, hacia mediados de 2012, se pusieron en marcha dos programas en el marco del *Proyecto de Ingreso, Permanencia y Egreso* de la Facultad. Por un lado, *Tutores y Pares Orientadores Estudiantiles*. Por el otro, *Revisión y Rediseño Curricular*. En el primero cobraron protagonismo los estudiantes avanzados, previamente capacitados y acompañados por especialistas del área. En el contexto del segundo, al trabajo con y de los docentes se articularon también estudiantes avanzados, coordinados y acompañados por especialistas de las didácticas específicas.

* **Las representaciones de los integrantes del equipo docente acerca de lo que es y debe ser la enseñanza-aprendizaje en la Universidad se constituyó también en obstaculizador de la implementación de consignas de trabajo basadas en herramientas provistas por las TIC.** En efecto, la mayoría de los docentes asocian el trabajo educativo en el nivel superior con un tiempo, un espacio y una dinámica particulares: presencialidad, lectura y discusión de textos teóricos de cierta extensión, resolución de consignas de carácter escrito; que responden a un lenguaje dotado de formalidad y signado por giros propios de la cultura académica. Se relegaron -y aún rechazaron- herramientas tales como foros, chats, redes sociales (en particular Twitter) y se cuestionó el uso de celulares en clase, por entender que eran distractores y que respondían a una dinámica propia del entretenimiento, incompatible con aquella propuesta por la academia e incluso “de menor nivel” que esta última. Nos encontramos, en este punto, con lógicas e intereses divergentes al momento de plantearse lo que significa el conocer. Se abrieron así interrogantes acerca de los sentidos que reviste el cambio planteado y las implicancias que este último involucra. En definitiva, respecto de las relaciones de poder sobre la base de las cuales se organiza la educación formal y sobre el *empoderamiento intelectual* que apareja disponer de igual (o mayor) acceso a la información que el docente, así como también la disrupción que ello significa.

Como pudo constatarse en el curso de los años 2011 y 2012, la disponibilidad y acceso a la información interpelaba especialmente a los profesores. La mayoría de ellos manifestaron sentir amenazada la autoridad epistémica que el sólo hecho de ser docentes pareciera conferirles. Algunos –una minoría- pudieron, a partir de diversas instancias de trabajo con el equipo del Proyecto de Ingreso, Permanencia y Egreso de la Facultad visualizar una oportunidad para incorporar trabajos prácticos centrados en la producción de conocimiento de modo colaborativo y conjunto.

Esta situación fue modificándose gradual y tímidamente, a medida que la capacitación y sensibilización de los docentes y su consecuente familiarización con los objetivos y el significado de la propuesta de innovación dieron paso a una mayor confianza en su potencial. Los estudiantes tuvieron un protagonismo decisivo en este sentido, ya que se mostraron entusiasmados y dispuestos a la experimentación conjunta que estos cambios suponían para los docentes. Por otro lado, un poderoso indicador llamó a la reflexión institucional. En cuatro de las cinco cátedras que introdujeron innovaciones el abandono de la cursada disminuyó en promedio un 10% (de un 35 a 25%). Si bien sabemos que se trata de una cuestión que implica múltiples factores, lo cierto es que este dato convocó a una revisión sobre las prácticas pedagógicas que los estudiantes visualizaron positivamente y sobre la que, a la vez, mostraron ciertas dudas (“...está bueno que nos enseñen

como es en el mundo de hoy, porque el mundo en el que vivimos es digital. Espero que la Facultad me dé herramientas. Si no, ¿para qué tanto esfuerzo? ¿Para qué estar acá?”).

Si bien resultó complejo –y continúa resultándolo-, la propuesta de innovación reseñada condujo a cuestionar los supuestos acerca de la enseñanza-aprendizaje; sus posibilidades y sus limitaciones en el contexto de la educación superior universitaria actual, y por sobre todo permitió generar interrogantes acerca de los procesos subyacentes a las iniciativas descriptas.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La experiencia documentada conduce a una serie de reflexiones en las que es preciso detenerse. Por un lado, es indispensable reconocer la heterogeneidad en términos de representaciones y de lenguajes para docentes, estudiantes, equipos técnicos implicados en el proceso. Sibilia (2012) se pregunta y nos pregunta qué tipos de modos de ser y estar en el mundo se crean en esta segunda década del siglo XXI. ¿Son acaso la escuela, la Universidad, dispositivos⁵ compatibles con los cuerpos y las subjetividades de los niños y los jóvenes de hoy? Esos cuerpos y subjetividades actuales expresan un encaje “casi perfecto” con un nuevo tipo de maquinaria: aparatos móviles de comunicación e información (smartphones, tablets, notebooks y la infaltable conexión a Internet). El universo escolar y el universo mediático parecen guardar una distancia difícil de zanjar.

La Universidad, la escuela se constituyeron en un régimen inventado en el seno de la modernidad, de modo tal de responder las demandas de dicho proyecto y su época. Ambas garantizaban el buen funcionamiento de una serie de instituciones que organizaron la sociedad moderna: la familia, la fábrica, el ejército, la prisión. En este marco se constituyó, al decir de Lewkowicz (1999), la subjetividad pedagógica. Apenas superada la segunda mitad del siglo XX y de modo decisivo e incontestable en el nuevo milenio, se fue produciendo una transición desde los modos de ser y estar en el mundo compatible con las tecnologías adscriptas al linaje escolar hacia subjetividades disconformes con estas herramientas, que buscan ensamblarse con otros aparatos (Sibilia, 2012).

Las resistencias de los docentes y la oscilación entre entusiasmo y dudas respecto de la profundización de los cambios en los estudiantes expresan, pues, el modo en que las subjetividades de época (subjetividades mediáticas, según Corea, 2004) tensionan y subvierten el dispositivo pedagógico. Mientras que los primeros intentan desactivar o morigerar los embates, un interrogante se vuelve ineludible: qué significa educar cuando las subjetividades involucradas en el proceso ya no son “*las del maestro y el alumno sino las de consumidores inmersos en plena era mediática*” (Sibilia, 2012: 116).

Escribimos, dice Rincón (2017), pero en lógicas que combinan lo oral con lo visual, lo conectivo con el hipertexto. Narrar, entretener y generar experiencia son, según el autor, la verdad digital. Somos parte de culturas participativas, en las que las nuevas tecnologías permiten a los consumidores archivar, comentar, apropiarse de los contenidos y recircularlos, según Jenkins (2008). La cultura digital, de las narraciones transmediales, que moldea subjetividades oral-visual-conectivas (pre)ocupadas por su imagen, se vale de saberes perceptivos y conectivos y pone en acto una experiencia afectiva donde prima la conexión, la apropiación y la recirculación de contenidos interpela a un modelo de conocimiento centrado en la subjetividad racional-productiva, disciplinada, diseñada para la interioridad.

Los “*bárbaros*” disputan poder, formas y territorio. Como es sabido, ello es difícilmente

5 En este contexto se entiende por dispositivo a la operatoria disciplinaria de ciertas instituciones, que exige a los sujetos la tenencia de ciertos rasgos y la ejecución de determinadas operaciones para permanecer en ellas (Sibilia, 2012).

admisible para la “civilización” académica. En este contexto, apelamos a la reflexión y el debate como instancias fundamentales, que permitan reconocer al otro y trabajar para hacerlo ser y sentirse parte. La afiliación institucional constituye una primera etapa para todos aquellos que aspiran a desarrollar una carrera en el ámbito de la educación superior. No obstante, sin recorrer conjuntamente el camino de la afiliación a la filiación; sin avanzar en la creación de lazos simbólicos intersubjetivos significativos para las partes y promover la inclusión efectiva en el orden de la cultura, la inserción institucional no dejará de remitirse al plano de lo formal.

Compartamos el desafío de volver a aprender, de crecer y de fortalecernos con nuestros estudiantes, los “bárbaros” de hoy. Tenemos un sorprendente e insospechado mundo por delante.

BIBLIOGRAFÍA

Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Castells, Manuel (2017, 12 de julio) <https://www.facebook.com/Para-todos-y-para-nadie-132464346933192>.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.

----- (2004) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Escobar C., Manuel (2007) “Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea”, en: *Nómadas (Col)*, núm. 27, octubre. Colombia, Bogotá: Universidad Central.

Jenkins, Henry (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

Piscitelli, Alejandro (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Reguillo, Rosana (2000) “Ciudad y comunicación. La investigación posible”, en: Orozco, G. (coord.) *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el Siglo XXI*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Rincón, Omar (2017) “La vieja cultura está en peligro”, en: www.eictv.org-elportalvoz@ateiamerica.com

Scolari, Carlos (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, España: Gedisa.

----- (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Deusto.

Sibilia, Paula (2012) *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.

Movilidad académica de grado: la opinión de estudiantes y egresados que participaron de ESCALA y MARCA

EJE TEMÁTICO

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD
SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

José Passarini ¹

Viviana Zucarelli ²

María Silba Oliva ³

Edgar Sánchez ⁴

Fabiana De León ⁵

1 Universidad de la República (Uruguay) - josepasa@gmail.com

2 Universidad Nacional del Litoral (Argentina) - vivianazucarelli@gmail.com

3 Universidad Estadual de San Pablo (Brasil) - maoliva@reitoria.unesp.br

4 Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) - esanchez@rec.una.py

5 Universidad de la República (Uruguay) - fabideleon@gmail.com

RESUMEN

Resumen Las Universidades promueven sus relaciones internacionales a través de diferentes mecanismos con objetivo de mejorar su calidad académica en términos generales, realizando en ese marco acciones concretas que involucran diferentes líneas estratégicas. La internacionalización de la educación superior es un proceso de creación, desarrollo e implementación de políticas, programas y acciones para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de las instituciones (IES). (Knight, 2003). En términos más concretos, la cooperación entre IES es un conjunto de actividades, que a través de la asociación y colaboración en los ámbitos de la política y la gestión institucional, contribuyen a la formación, investigación, extensión y vinculación acordes con los objetivos de fortalecimiento y la proyección

institucional. (Sebastián, 2004) Las IES promueven su internacionalización a través de movildades, generalmente con intercambios, enviando y recibiendo alumnos y docentes. En la medida que estos procedimientos se han incrementado es necesario contar con mayor información sobre el impacto que producen las experiencias. Tomando en cuenta este escenario, las Universidades: Nacional del Litoral (Argentina), Estadual de San Pablo (Brasil), Nacional de Asunción (Paraguay) y de la República (Uruguay), llevan adelante una investigación sobre el impacto de las movildades académicas de grado. En tal sentido, se diseñó una encuesta en un formulario google para quienes realizaron alguna movildad entre los años 2009 y 2014, en el marco de los Programas: Movildad Académica Regional de Carreras Acreditadas (MARCA) y ESCALA Estudiantil de la Asociación

de Universidades Grupo Montevideo. Se obtuvieron 196 respuestas de estudiantes avanzados y egresados de las cuatro Universidades. Entre los primeros resultados se encontró que el 33,2% de los consultados fue el primero que accedió a educación terciaria en su familia, el 90,8% manejaba otro idioma al momento de realizar el intercambio y el 38,3% se encuentra realizando o ha realizado algún posgrado. El 28,1% regresó al lugar donde realizó el intercambio, la mayoría para visitar amigos y en menor medida para continuar con vínculos académicos. El 92,3% considera que el intercambio es un antecedente importante para su CV, incluso un 21,5% opina que fue un factor importante para conseguir su primer empleo. El

95,4% opina que cursar estudios en otro país amplió los conocimientos en su disciplina aunque sólo un 47,4% piensa que es porque el mejor la calidad de los estudios en el extranjero. Hay indicios que permiten establecer que existe un perfil de estudiante que tiene una especial motivación por la internacionalización, ya que el 75% había viajado al exterior antes del intercambio y un 81,6% lo hizo posteriormente, indicando la intención de tener en su proyecto de vida instancias en otros países. Este trabajo es un antecedente importante para otros estudios que permitan profundizar sobre algunos indicios relevados y permite contar con información para mejorar los programas de intercambio que realizan las instituciones universitarias.

Palabras clave: Internacionalización de la Educación Superior, Movilidad Académica, Intercambios estudiantiles.

1. INTRODUCCIÓN

Entre las actividades más habituales y relativamente sencillas en la que las universidades se involucran en el proceso de internacionalización, aparecen los programas de movilidad académica tanto de estudiantes como de profesores. En la medida que las Instituciones se involucran en redes internacionales estas oportunidades de intercambios se incrementan, representando en la actualidad un elemento muy importante en la vida universitaria. En este mismo sentido cobra mayor importancia conocer el impacto que estos intercambios provocan en las instituciones y qué opinión tienen los propios involucrados en estos procesos de movilidad.

En este marco, las Universidades: Nacional del Litoral de Argentina (UNL), Estadual de San Pablo de Brasil (UNESP), Nacional de Asunción de Paraguay (UNA) y de la República de Uruguay (Udelar), llevan adelante una investigación en el marco del proyecto “El impacto de la movilidad de estudiantes universitarios en el MERCOSUR” financiado por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR.

El presente trabajo aborda los primeros resultados obtenidos de las encuestas realizadas a sujetos que participaron en movildades estudiantiles en el marco de los dos programas de intercambio más importantes de la región.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La internacionalización es una herramienta para el acercamiento y el desarrollo de estrategias para superar algunas de las restricciones que tienen las Universidades de esta parte de Sudamérica, por lo que un adecuado desarrollo de la misma es una posibilidad real y actual a la que las Instituciones deben recurrir.

Carmen García Guadilla (1996) plantea el papel protagónico del conocimiento en todos los aspectos de la vida social incidiendo en las formas de producción, circulación, apropiación y evaluación del mismo, principalmente en las Universidades, planteando que la generación de nuevos conocimientos involucra a las mismas y que deben orientar su investigación hacia una contextualización y aplicabilidad de los saberes producidos. A esta propuesta, en la actualidad hay que sumar la mayor facilidad que ofrecen las comunicaciones y las articulaciones internacionales para la posibilidad de articular entre instituciones las principales líneas de desarrollo.

En esta nueva realidad, el desafío de la Universidad pública latinoamericana es reclamar su propio espacio para continuar desarrollándose, sin perder la identidad que la ha caracterizado, planteando las alternativas propias que permitan la construcción de estos caminos originales y pertinentes a la realidad regional, manteniendo su autonomía y sus objetivos.

Axel Didriksson, en su trabajo “La nueva reforma universitaria en América Latina” (2002), realiza un análisis de la situación de la educación superior y centra su propuesta en base a las problemáticas que esta enfrenta, y defiende los principios generales que deben enmarcarse en una meta: educación para todos y toda la vida. Con este sentido plantea los principales ejes sobre los que debe sustentarse esta transformación: (a) un aumento del financiamiento de la educación en todos los niveles; (b) formar para la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías en áreas estratégicas, y (c) transformar la estructura de administración y gestión de la educación.

Un aspecto que debe ser central en este análisis, es la posibilidad de intercambio entre las instituciones de educación superior ya sea de un mismo país con las del extranjero. De esta forma es posible favorecer el cumplimiento de los objetivos de desarrollo, principalmente facilitando la movilidad de estudiantes y docentes. Según la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008), la vocación de la integración y cooperación internacional es parte ya, de la identidad de las Universidades latinoamericanas.

Específicamente, la cooperación internacional universitaria es un componente fundamental

de la cooperación internacional entre los países, ya que representan un instrumento de integración muy importante para la región. Hoy, seguramente para los países del Mercosur, el componente más importante de las relaciones académicas internacionales, está representado por el intercambio entre las Universidades, y entre ellas principalmente las instituciones públicas son las que promueven con mayor fuerza estas acciones de cooperación. Sebastián (2004) la define como la cooperación entre instituciones de educación superior como: “el conjunto de actividades realizadas entre las universidades, que a través de múltiples actividades, logran una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y la gestión institucional, la formación, investigación, extensión, vinculación con los objetivos de fortalecimiento y la proyección institucional para la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico así como la contribución a la cooperación para el desarrollo” (p. 20).

La internacionalización entonces aparece como uno de las prioridades de las Universidades de cara a la mejora continua de sus funciones misionales y la retroalimentación permanente necesita para estar al día con los desafíos presentes y futuros de la enseñanza y el desarrollo científico pertinente y de avanzada de la región y el mundo.

La integración y cooperación entre los países forman parte de un proceso de internacionalización que debe plantearse como objetivo prioritario para aquellas instituciones que aspiren a desempeñarse exitosamente en un mercado globalizado. Coincidiendo con Knight (2003), la internacionalización de la educación superior es un proceso de creación, desarrollo e implementación de políticas, programas y acciones para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior, sumado a la concreción de intereses conjuntos. A través de ella, se tiende a formalizar los beneficios de un ambiente de acción internacional para la comunidad universitaria en general, por lo cual nuestras instituciones deben plantearse en el futuro lograr el desarrollo de políticas tendientes a su mayor internacionalización, siempre teniendo como horizonte que estas determinen mejoras, en pos de formar profesionales con aptitudes suficientes y actitudes apropiadas para desempeñarse en un mercado global donde es prioritario aumentar los niveles de calidad en la formación de los graduados, aumentar la productividad científica y promover una mayor competitividad de la región.

En este contexto, pueden ser grandes los beneficios que obtienen aquellas instituciones que promocionan y organizan acciones internacionales para concretar la movilidad de los actores de la comunidad educativa. Entre ellas se pueden mencionar la creación de redes académicas regionales e internacionales, la suscripción de convenios que permitan una doble titulación, la promoción de la cooperación específica entre las instituciones universitarias, así como también el logro acuerdos interinstitucionales, investigaciones y posgrados conjuntos, la enseñanza de idiomas extranjeros, programas de cooperación para el desarrollo. Por otra parte, otros elementos que promueven estas acciones de internacionalización son el reconocimiento mutuo de la calidad de carreras o titulaciones, acompasando los procesos regionales de evaluación y acreditación de la calidad universitaria.

La creación de redes es una acción concreta que aporta en el marco de la internacionalización de la educación superior, genera la oportunidad para la vinculación para actividades concretas de cooperación. Por otra parte, muchas veces son una oportunidad para los países en desarrollo, cuando los gobiernos que pueden invertir en las Universidades, además lo pueden hacer en redes universitarias. Estas redes exigen relaciones interinstitucionales y con otras entidades que permiten una articulación adecuada para cumplir con sus objetivos a través de una gestión de la cooperación de calidad y pertinente. La evaluación de la gestión de la cooperación interinstitucional en las redes académicas está estrechamente ligada con el concepto de calidad y por ello, con su responsabilidad interna y externa.

Al respecto debe señalarse que a inicios de los 90, se pusieron en curso acciones concretas para mejorar la actividad de cooperación internacional. La creación, en 1991, de la *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) es muestra de ello. La AUGM, es una organización civil no gubernamental, sin fines de lucro, que tiene por finalidad principal impulsar el proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado, en base a la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre todos sus miembros. Sus objetivos

son: contribuir al desarrollo, fortalecimiento y consolidación de la educación pública; colaborar en la conformación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región; desarrollar la investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica en áreas estratégicas; impulsar la educación continua en favor del desarrollo integral de las poblaciones de la subregión; fortalecer las estructuras de gestión de las Universidades que la integran; impulsar la interacción de sus miembros con la sociedad en su conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización (*Estatutos de la AUGM, 1991*). Actualmente, está integrada por una treintena de Universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. La AUGM se consolidó en el devenir de los años compartiendo, de manera solidaria, personal académico de máxima calificación, recursos materiales, instalaciones, equipamientos, laboratorios y bibliotecas; construyendo un espacio académico común ampliado y utilizando, como principal herramienta, los *Programas de Cooperación Científica; Núcleos Disciplinarios y Comités Académicos*. Desde su creación, la AUGM tiene entre sus principales actividades la movilidad de la comunidad universitaria, estas enmarcadas en el Programa ESCALA, el que, si bien originalmente se orientaba a los estudiantes de grado, se ha extendido a los docentes, los estudiantes de posgrados y los gestores administrativos.

Otro importante ejemplo de integración internacional que involucra a las Universidades del Cono-Sur, es promovido por el Sector Educativo del MERCOSUR a través de los procesos de acreditación de carreras. En el Plan Estratégico 2001-2005 se definió a la acreditación, la movilidad académica y la cooperación interinstitucional como las líneas prioritarias para Educación Superior. En ese marco, en una primera instancia se llevó adelante el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (MEXA), cuyo objetivo fue el perfeccionamiento de la calidad de las carreras a través de la implementación de un sistema común de acreditación basada en criterios y parámetros de calidad previamente acordados y con evaluaciones realizadas por pares académicos internacionales y previamente preparados para ese objetivo. Este Mecanismo implementó la acreditación de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Luego de una evaluación del MEXA, se instrumentó el Memorándum de Entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados, ARCU SUR (MERCOSUR, 2008). Este nuevo sistema de evaluación se constituye la creación de un mecanismo permanente de acreditación de carreras de grado del MERCOSUR. El primer ciclo de acreditación involucra a las carreras de Agronomía, Arquitectura, Veterinaria, Enfermería, Ingeniería, Medicina y Odontología. (<http://programamarca.siu.edu.ar/acerca.php>) En este marco se diseñó el Programa de Movilidad MARCA (Movilidad Académica Regional de Carreras Acreditadas) asociado a las carreras acreditadas por el MEXA y posteriormente por ARCU SUR. El MARCA es el primer programa de movilidad de estudiantes de grado promovido por los gobiernos desde el Sector Educativo del MERCOSUR. Participan de este programa los países miembros y asociados del bloque, incentivando la integración regional. La movilidad se realiza entre los países del MERCOSUR y se desarrolla a través de períodos lectivos regulares de un semestre académico. Este programa está relacionado con las carreras acreditadas por el sistema de acreditación regional de carreras de grado del MERCOSUR (ARCU SUR). Este programa financiado por los estados en algunos casos, por la Universidades exclusivamente en otros casos o bien cofinanciado por instituciones y estados en otros países, logra movilizar principalmente estudiantes de grado desde hace varios años, y ha incorporado docentes y gestores de movilidad recientemente.

Como se puede visualizar, el intercambio de estudiantes de grado principalmente, así como otros actores universitarios, es puesto entre los primeros aspectos a desarrollar en las principales redes internacionales o interinstitucionales, ya que se visualiza como un aspecto que contribuye a la integración y la promoción de las propias redes.

La internacionalización en la Educación Superior representa cada vez más una oportunidad para la mejora de la calidad de la formación de estudiantes y profesores. Una forma en la que la mayoría de las Universidades promueven esta función es a través de movilidades, generalmente

con intercambios, enviando y recibiendo alumnos y docentes, financiando de forma parcial o total los gastos en los que se incurre en los traslados, alojamiento y alimentación de las personas involucradas. En la medida que estos procedimientos se vuelven más frecuentes involucrando a una mayor población, también se vuelve necesario contar con mayor información sobre el impacto que producen las experiencias internacionales.

La movilidad académica, de estudiantes y profesores principalmente, resulta ser un componente relevante porque permite enriquecer la formación académica de quienes participan de la misma en tanto incorpora una visión global e internacional, perfilando profesionales con visiones más amplias y capaces de desempeñarse en el mercado global con habilidades para adaptarse a distintas situaciones y desafíos profesionales.

Normalmente se suele plantear que los programas de movilidad académica aportan importantes beneficios a los estudiantes que participan, entre los que se pueden citar: el aprendizaje (o perfeccionamiento) de otro/s idioma/s, la incorporación de nuevas perspectivas culturales, la posibilidad de tener contacto con otras formas, contenidos y métodos de enseñanza, la oportunidad de cursar nuevas asignaturas y obtener otros aprendizajes, así como otra serie de ejemplos posibles, sin embargo existen pocos estudios que realmente indaguen sobre el impacto sobre los estudiantes que participan de movilidades académicas promovidas por las Universidades.

Teniendo en cuenta la necesidad de contar con información para valorar los programas de movilidad y poder mejorar las estrategias que llevan adelante las instituciones para mejorarlos, es que cuatro Universidades pertenecientes a cuatro países diferentes se plantearon realizar una investigación en este sentido. Es así, que la UNL de Argentina, la UNESP de Brasil, la UNA de Paraguay y la Udelar de Uruguay, presentaron el proyecto “El impacto de la movilidad de estudiantes universitarios en el MERCOSUR” que fuera financiado por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR.

Estas cuatro instituciones que llevan adelante esta indagación tienen una amplia experiencia en programas de movilidad, tanto de estudiantes como de docentes. Para este trabajo particular se hizo foco en los estudiantes que participaron de los Programas ESCALA de AUGM y MARCA de carreras acreditadas en el MERCOSUR. Se parte de la opinión de los protagonistas de las movilidades, que actualmente son estudiantes avanzados o bien jóvenes graduados, y que a partir de su perspectiva valoren la experiencia internacional y aporten al conocimiento sobre estas actividades, para la evaluación y mejora de las mismas.

En el presente trabajo se presentan los primeros resultados de esta investigación, abordando principalmente el primer análisis de las respuestas de encuestados y un acercamiento a los datos, principalmente desde un enfoque descriptivo, con algunos aspectos cualitativos y otros cuantitativos.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo es contribuir al proceso de internacionalización de la educación superior en el MERCOSUR como estrategia para enfrentar los desafíos que plantean las transformaciones sociales, económicas y culturales de la contemporaneidad.

Mientras que los objetivos específicos se enmarcan en contribuir a mejorar la calidad de las herramientas que permiten o facilitan la movilidad, principalmente en la que refiere a los estudiantes de grado. Por otra parte, también se pretende indagar acerca del impacto que tiene la movilidad tanto en los ámbitos internos como externos a la Universidad, teniendo en cuenta especialmente la opinión de los involucrados. También se apunta a conocer, ¿qué beneficios obtienen los estudiantes luego de su participación en los programas de movilidad? y si existe algún grado de mejoramiento de la empleabilidad de los graduados que han desarrollado una experiencia de movilidad. Además, se pretende determinar las posibles líneas de mejoramiento para los programas de intercambios.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo tiene como eje de análisis el impacto de las movilidades académicas de grado que se realizaron en el marco de los Programas: MARCA y ESCALA. Se conformó un grupo de trabajo, integrado por docentes o gestores vinculados a las movilidades de estudiantes de las cuatro instituciones responsables del proyecto: UNL, UNESP, UNA y Udelar. Se elaboró un formulario de encuesta semiestructurada (con preguntas cerradas y preguntas abiertas) que contempló diferentes aspectos:

- datos personales del encuestado (aunque no se le pidió nombre para garantizar el anonimato de la consulta), si se solicitó: sexo, fecha y lugar de nacimiento, formación de la familia.

- información académica: institución en la que realiza (o realizó) sus estudios de grado, fecha de ingreso a la Universidad y fecha de egreso (si ya se hubiera graduado), manejo de idiomas.

- situación al momento del intercambio y valoración del mismo: avance en la carrera al momento de la movilidad, motivo por el cuál realizó la movilidad, apoyos recibidos durante el intercambio, evaluación de la experiencia.

- valoración post-intercambio: estudios de postgrado, inserción profesional, otras experiencias internacionales y mantenimiento del contacto con personas (estudiantes, docentes, etc.) con las que se contactó en el destino de la movilidad.

La encuesta se montó en un formulario de Google y se les envió el link a los estudiantes que participaron de las cuatro Universidades participantes que participaron en los intercambios entre los años 2009 y 2014. A partir de esta vía se lograron 196 respuestas, las que están siendo analizadas por el grupo de trabajo, y los primeros resultados se presentan a continuación.

5. RESULTADOS

Entre los primeros resultados de los aspectos relevados, se encontró que el 33,2% de los consultados fue el primero que accedió a educación terciaria en su familia, lo que indica que la movilidad le dio una oportunidad muy importante a la para ellos particularmente, ya que es muy probable que, si situación familiar no les permitiera una oportunidad de estas características, teniendo en cuenta la relación entre formación y situación económica en los países de la región.

Es necesario tener en cuenta en éste análisis que los programas MARCA y ESCALA intentan cubrir todos los gastos de los estudiantes, donde la Universidad de origen se hace cargo del pasaje y la Universidad de destino de los gastos de alojamiento y alimentación. Además, algunas carreras suelen priorizar aquellos estudiantes de bajos recursos y buena escolaridad para los programas de intercambio que brindan un apoyo completo.

Un elemento, muy interesante a destacar es que el 90,8% de los encuestados manejaba otro idioma al momento de realizar el intercambio. Encontrando que el 48,7% manejaba el inglés a nivel avanzado o experto, mientras que entre los que tienen como el idioma español como nativo el 32,5% manejaban el portugués en un buen nivel y entre los que tenían este último idioma como nativo sólo el 20% manejaban el portugués de forma aceptable.

Con respecto a la continuidad de los estudios a través de programas de posgraduación se encontró que el 38,3% se encuentra realizando o ha realizado algún posgrado. Si bien no es posible identificar si el intercambio ha incidido en la continuación de los estudios de cuarto nivel,

existen algunos testimonios que permiten encontrar alguna conexión, por ejemplo como lo expresa la expresión de alguno de los encuestados que menciona que: *“...me inscribí (al posgrado) porque la experiencia de intercambio de grado fue fantástica desde el punto de vista académico y personal y quería que mis estudios de posgrado tuvieran un componente experimental en otra Universidad...”*. Es posible que la experiencia internacional motive a aquellos estudiantes que ya tenían una vocación más académica para aprovechar la experiencia internacional y canalizarla para su formación de postulación. Sin embargo, esto no necesariamente implica volver al lugar donde se realizó el intercambio, ya que solo el 28,1% regresó al lugar donde realizó el intercambio, la mayoría para visitar amigos y en menor medida para continuar con vínculos académicos.

Por otra parte, la opinión de la movilidad es muy buena en general y valorada como una muy buena experiencia, al punto que el 88,9% plantea que le hubiera gustado participar de otra movilidad, si bien solo un 8,2% pudo realizar un nuevo intercambio. Algunos testimonios al respecto lo explicitan, por ejemplo, un estudiante menciona *“Me gustaría hacerlo muchas veces si fuese posible”*, otro dice que *“Fue una excelente experiencia y espero poder volver a repetir algo similar”* y otra opinión justifica su buena evaluación *“Porque tuve una muy buena experiencia durante mi intercambio y me gustaría poder seguir viajando, conociendo nuevas culturas y aprendiendo...”*.

Sumado a lo mencionado anteriormente, es interesante observar que el 75% había viajado al exterior antes del intercambio y un 81,6% lo hizo posteriormente, indicando una clara intención de tener en su plan de vida instancias en otros países, probablemente reforzada por el intercambio académico realizado. Es posible que haya un perfil de estudiantes que se interesan en las movilizaciones, de acuerdo a su inquietud o interés en diferentes aspectos

Con referencia a los aspectos académicos, el 95,4% de los encuestados opina que cursar estudios en otro país amplió los conocimientos en su disciplina aunque sólo un 47,4% piensa que es porque el mejor la calidad de los estudios en el extranjero. Esto indica que existe un valor agregado en los contenidos en sí mismos, que de acuerdo al enfoque, diversidad o metodologías de enseñanza representan un aporte a los aprendizajes de los estudiantes, sin necesariamente especificar que el lugar de destino sea mejor que el de origen. Este aspecto adquiere valor desde punto de vista de poner la importancia sobre el intercambio en sí mismo y no necesariamente siempre tener en cuenta que la institución de destino tenga que tener un mayor nivel académico, sino que ofrezca una calidad adecuada y acorde al nivel regional.

Un elemento importante que muchas veces resulta una limitante para los estudiantes, al momento de optar por postularse a un intercambio son los verdaderos aportes académicos que resultan de estas experiencias. Sin embargo, algunos testimonios intentan impulsar a sus compañeros por encima de estas limitantes: *“...creo que es una experiencia extremadamente enriquecedora que los alumnos se lo pierden por pensar que la carrera es lo más importante y no la experiencia que pueden adquirir en otro entorno...”*

Existe un amplio consenso que el intercambio les ha servido para mejorar la formación personal y académica de los estudiantes a partir de la estancia en una Universidad de otro país, por ejemplo algunos encuestados mencionan que fue *“...la posibilidad de crear nuevos vínculos personales y académicos...”* o bien la posibilidad de un *“...intercambio cultural y materias que no hay en mi Universidad...”*. Otros estudiantes reafirman el mismo sentido mencionando que *“...fue una experiencia muy importante para mi formación personal y profesional...”* o bien que *“...es muy valioso el intercambio y ver otros puntos de vista tanto a nivel cultural, social, académico y profesional...”*. Como es posible identificar en los testimonios, es muy común que los aspectos personales y académicos se mencionen en conjunto y con el mismo énfasis de importancia.

Algunos testimonios tienen un elemento central en la posibilidad para reafirmar la vocación y la continuación de sus trayectorias, por ejemplo este testimonio que menciona la importancia de la movilidad *“...porque es la mejor experiencia que tuve hasta el momento, aprendí mucho no solo académicamente, sino sobre mí y el mundo, me permitió tener tiempo para pensar y encontrar lo que me gusta e ir para adelante con los proyectos que tenía en mente...”*.

También existen opiniones que reivindican la importancia de los aspectos culturales y el conocimiento de otras realidades, en el entendido que esta diversidad aporta a la mejora personal y su propia proyección en el futuro, tomando el aspecto humano como principal aspecto del intercambio. Como ejemplo de esta categoría es posible destacar quienes mencionan la importancia de *“... adquirir experiencias y la forma de producir en distintos países”*, o bien directamente *“...para conocer otras culturas y costumbres, forma de vida de otros países”* destacando también al intercambio *“Porque es una gran oportunidad de conocer e interactuar con personas de otras universidades y culturas...”* y también *“...Por que conhecer outras culturas engrandece também o conhecimento de minhan cultura...”*. Seguramente, el contraponer realidades genera un enriquecimiento y conflicto entre lo conocido y lo “nuevo” que lleva a un aprendizaje muy valorado para los estudiantes.

Es igualmente importante destacar que el 62% opina que el intercambio amplió su red de contactos profesionales, aspecto que va más allá de los aspectos netamente académicos de la actividad, y probablemente represente un elemento importante en cada una de las disciplinas a las que aplican estas movilidades.

Un aspecto que se relaciona a la valoración general de la movilidad es que el 92,3% considera que el intercambio es un antecedente importante para su CV, incluso un 21,5% opina que fue un factor importante para conseguir su primer empleo.

Por otra parte existe una valoración importante de las movilidades al punto que hay quien manifiesta que *“...recomiendo estas experiencias ampliamente y estoy a las órdenes para contar lo maravilloso que fue la mía...”*.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Este trabajo que llevaron adelante la UNL, la UNESP, la UNA y la Udelar permite contar con información para conocer las características de los participantes en las movilidades y el impacto que luego tienen sobre sus proyectos de vida. Analizando la opinión de estudiantes avanzados y egresados que participaron de los programas MARCA y ESCALA, identificando claramente la buena valoración personal y profesional que tienen de la experiencia, tanto por su valor académico como por la oportunidad de conocer una realidad social y cultural diferente. El vínculo generado en las estancias de intercambio en lo que respecta a las relaciones personales es muy importante y esto genera que muchos regresen a este destino. Además, las movilidades inciden en sus futuros proyectos personales y para su posterior inserción laboral. Hay indicios que permiten establecer que existe un perfil de estudiante que tiene una especial motivación por la internacionalización, ya que es importante el porcentaje de estudiantes encuestados que ya había tenido experiencias en el extranjero previamente a la movilidad y la mayoría volvió a realizar actividades fuera de su país posteriormente al intercambio, sumando a que casi la totalidad maneja otro idioma. Este aspecto aparece como interesante para profundizar en estudios posteriores.

Este trabajo, aún en marcha, también es un antecedente importante para otros estudios

que permitan profundizar sobre algunos indicios relevados en este trabajo. Por otra parte, permite contar con información para mejorar los programas de intercambio que realizan las instituciones universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGM (1991). Estatutos de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Extraído el 20 de octubre de 2013 desde <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/estatutos>
- Didriksson, A. (2002). La Nueva Reforma Universitaria en América Latina. Revista Avaluacao. Extraído el 18 de octubre de 2013 desde <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n04/v07n04a02.pdf>
- García Guadilla, C. (1996). Conocimiento, Educación Superior y Sociedad, en América Latina. Venezuela: Centro de Estudios del Desarrollo-CENDES.
- IESALC-UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colombia, 4 al 6 de junio.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. International Higher Education, 33, 2-3.
- MERCOSUR (2008) XXXIV RME/ACUERDO N° 1 Memorándum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados asociados
- Programa MARCA (2017) Disponible en <http://programamarca.siu.edu.ar/acerca.php>
- Sebastián, J. (2004). Educación Superior Cooperación Interuniversitaria. Cooperación e Internacionalización de las universidades. Buenos Aires, Ed. Biblos.

Concepciones asociadas a la educación secundaria y a la educación universitaria.

EJE TEMÁTICO: SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

María J. Pimienta Fernández

Facultad de Psicología, Universidad de la República
mpim@psico.edu.uy

RESUMEN

Las representaciones acerca de la formación universitaria están fuertemente constituidas por las experiencias vividas en el tránsito educativo previo: pre-escolar, escolar y liceal. El presente artículo, describe y analiza algunas concepciones asociadas a la educación secundaria y la educación universitaria en estudiantes ingresantes a Psicología. Los sujetos de esta investigación en su gran mayoría son jóvenes recién egresados de la enseñanza media, transitando el momento evolutivo de la adolescencia. Viñar (2009) plantea que no hay adolescencia estudiable como tal, sino inserta en un marco societario que se desarrolla y transita, aportando una visión más amplia que la tradicional respecto a la adolescencia, la entiende como una problemática que se da en el tránsito entre la infancia y la vida adulta, que "es de aparición reciente en la historia de las ideas. No es un objeto natural sino una construcción cultural. Su alcance y resonancia no cesan de modificarse en subordinación a las transformaciones aceleradas de la cultura" (Viñar, 2009:14). Su planteo resulta

interesante, ya que enmarca a la adolescencia en un contexto societal e histórico cultural, diferenciando de esta manera a las diferentes generaciones. Se requiere de parte de los estudiantes universitarios por un lado de aprendizaje autónomo y por otro de docentes universitarios comprometidos con una enseñanza que favorezca los procesos de comprensión de los estudiantes, "...enfoques didácticos que favorezcan la construcción de esa autonomía y ayuden a los alumnos a adoptar nuevas estrategias en su aprendizaje, más dirigidas a la comprensión y a la solución de problemas que al hábito de repetir lo aprendido" (Pozo, I., Pérez, M., 2009: 29). Tal vez la incapacidad de retención de adolescentes en el sistema educativo, no signifique sólo una incapacidad del sistema educativo, sino también en un cambio para los adolescentes en lo que se refiere al significado de la educación para estos. Es indudable que los resultados del proceso de escolarización no dependen exclusivamente de la existencia de instituciones educativas que alberguen a los educandos, sino que están influidos por un

complejo entramado de fenómenos que se conjugan para determinar las condiciones en que los adolescentes transitan con éxito o no este período. Entre estos determinantes se han destacado las características propias del adolescente, las peculiaridades psicosociales y económicas del grupo familiar de pertenencia, las características del entorno institucional educativo en el que se inserta y el grado con que el Estado y las instituciones asumen la educación con un sentido democrático y equitativo. En el discurso de estos jóvenes,

aparecen expresiones que reúnen algunos de éstos determinantes, las características del contexto educativo, las condiciones de "multitud", el anonimato, la ajenidad, aspectos desfavorables y favorables atribuidos a la enseñanza secundaria y a la universitaria.

Palabras clave: Concepciones, Educación secundaria, Educación universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación, cuyos resultados se desarrollan en el presente trabajo fue realizada en Uruguay, se propuso identificar las ideas y significados acerca de la formación universitaria para contribuir a una comprensión del perfil del estudiante que ingresa a nivel terciario -específicamente a la Facultad de Psicología-, aportando elementos a la formulación de estrategias educativas que potencien determinadas acciones articulables en los dos niveles: secundario y terciario.

El estudiante que egresa de la enseñanza media interesado en continuar su formación, se encuentra ante la posibilidad de cursar estudios terciarios a diferentes niveles, entre ellos el universitario. Tendrá por tanto diversas opciones curriculares de acuerdo al bachillerato elegido. En múltiples ocasiones dicha opción no siempre es definida a priori, lo que promueve inseguridad y genera el primer cuestionamiento: ¿en cuál Facultad inscribirse? Ante esta duda, el estudiante a veces puede optar por más de una simultáneamente, para luego elegir según diversos criterios. Es así como el estudiante que ingresa a una Facultad, no siempre tiene bien determinada su elección vocacional. Esta indeterminación en relación a qué carrera cursar puede situarse en el contexto de origen de la masificación inicial generada por el incremento año a año de la matrícula, pudiéndose vincular asimismo con los porcentajes de deserción temprana en los primeros años. Es sabido, a su vez, que la deserción o desvinculación a nivel terciario se produce tempranamente a nivel de la enseñanza Secundaria. Ahora bien, el dilema de la educación media no es exclusivo del Uruguay, sino en el mundo entero, en parte se debe a que se trata de adolescentes y las características que conlleva esta etapa evolutiva. El presente artículo, describe y analiza algunas concepciones asociadas a la educación secundaria y la educación universitaria en estudiantes ingresantes a Psicología. Se trata de un estudio que en tanto releva construcciones representacionales con fuerte arraigo en el tránsito escolar pre-universitario, se entendió muy oportuna la novedad de articular conceptualmente el concepto de ideas previas con el de significados subjetivos (que siempre tienen un anclaje socio-colectivo y son evidenciables mediante investigación cualitativa). Las ideas previas constituyen un insumo privilegiado para la construcción de los significados que los estudiantes portan acerca de los procesos educativos a nivel terciario. Las representaciones acerca de la formación universitaria están fuertemente constituidas por las experiencias vividas en el tránsito educativo previo: pre-escolar, escolar y liceal. Esto motiva la búsqueda de un mayor nivel de comprensión de tales concepciones, así como de mejores bases teóricas para el ejercicio de la tarea pedagógica a través de las mismas.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Estudiantes ingresantes en el contexto de la Universidad de la República en Uruguay.

El ingreso a la Universidad de la República (UR) en Uruguay, ha sido tradicionalmente irrestricto para quienes culminaran la educación secundaria, con la excepción de un breve período durante la intervención en el que se aplicó un examen de ingreso¹. Esta es una política claramente orientada por el principio de equidad, pues otorga a todos la misma oportunidad de cursar estudios superiores. Sin embargo, en las condiciones en la que se imparten los cursos en la mayor parte de la Facultades, especialmente en los primeros años de las carreras, es evidente que esa amplitud impacta en la calidad de la enseñanza impartida. (Bentancur, 2004) plantea que la selectividad se produce de manera indirecta, por medio del abandono estudiantil en esas instancias preliminares, dispositivo de ajuste claramente indeseable. Por otro lado, la habilitación para el ingreso a la Universidad viene dada por el "título de bachiller" otorgado por la Enseñanza Media que supone homogeneidad y un mínimo de conocimientos necesarios para acceder al nuevo sistema educativo universitario. Pero este supuesto es relativo, pues egresan de la Enseñanza Media estudiantes que realizaron sus

¹ En algunos servicios universitarios hay una prueba de admisión pues tienen cupos limitados.

estudios en contextos muy diversos: en el interior o en la capital, en institutos públicos o privados, en condiciones materiales más o menos desfavorables, etc. Éstas constituyen variables de peso a la hora de visualizar resultados, en tanto esta heterogeneidad construye realidades muy diversas.

Se requiere de parte de los estudiantes universitarios por un lado de aprendizaje autónomo y por otro de docentes universitarios comprometidos con una enseñanza que favorezca los procesos de comprensión de los estudiantes, "...enfoques didácticos que favorezcan la construcción de esa autonomía y ayuden a los alumnos a adoptar nuevas estrategias en su aprendizaje, más dirigidas a la comprensión y a la solución de problemas que al hábito de repetir lo aprendido" (Pozo, I., Pérez, M., 2009: 29).

La temática de condiciones al ingreso de los estudiantes a la UR, constituye un tema de inmenso impacto para la Institución, en la medida que condiciona la obtención de los fines que ésta se establece. Ello le plantea a la UR el desafío de aportar al abordaje de esta situación, respetando las autonomías y cometidos de cada subsistema del Sistema Educativo uruguayo.

Los estudiantes ingresantes al nivel terciario de educación estarían transitando la adolescencia tardía (Amorín, 2008) -ubicada aproximadamente entre los 18 y 28 años- existe mayor énfasis en lo socio-cultural. Se espera entre otros, el logro de la orientación vocacional, búsqueda que en ocasiones provoca desasosiego. La asunción del rol adulto, sexualidad, estudios, no logran ser integrados en un sistema de significación que permita percibirlos como complementarios. La vocación entonces se va construyendo en ese proceso que se va configurando como un itinerario de vida en donde los individuos, consciente o inconscientemente toman decisiones y de este modo se constituyen como sujetos sociales inmersos en un entramado social e institucional.

En los años de trabajo con poblaciones de ingreso a Psicología hemos detectado una serie de dificultades en el tránsito del estudiante por la formación universitaria: formación previa, factores psicológicos, socio-económicos, pedagógicos, institucionales, etc. De modo que, conocer la opinión de los principales protagonistas referida a la formación universitaria, fue una de las razones que motivaron llevar adelante la investigación que ilustraré en esta ponencia con algunos de sus hallazgos.

Perspectivas teóricas

En diversos trabajos relevados aparecen los términos concepción, creencia, imagen, representación (en inglés conception, belief, image), sin realizar una distinción conceptual específica. No existe consenso acerca de la verdadera naturaleza y estatuto de dichas representaciones: Teorías implícitas, (Rodrigo, 1993), Ideas previas (Giordan, 1996), Concepciones alternativas (Pozo, 2000). En este estudio, se utiliza el término "ideas previas" en un sentido amplio, aludiendo al conjunto de supuestos, ideas o creencias que el estudiante ingresante construye acerca de la formación universitaria. Se trata de ideas previas, percepciones y significados referidos a la educación formal en sentido amplio, por tanto producidos por los actores en el espacio educativo -entre otros componentes- mediante el análisis de las representaciones que dan significado a sus prácticas cotidianas.

Amorín (2003) refiere que "los sujetos construyen en forma personal (pero fundamentalmente en contextos colectivos) ideas o concepciones que les ayudan a comprender y explicar los fenómenos del mundo que los rodea, estas perspectivas semi-personales semi-generales dependen fuertemente de interpretaciones y construcciones efectuadas sobre experiencias de la vida cotidiana, obteniendo de ésta su "ratificación" y "confirmación", siendo más o menos resistentes a cualquier modificación o cambio" (p.136). Se evidencia entonces el aspecto individual inmerso en el grupo social, ya que lo que el sujeto hace es elaborar el conocimiento por sí mismo a partir de patrones de experiencias obtenidas en un entorno psico-social.

Según Pozo (2000), "las concepciones alternativas no son algo accidental o coyuntural sino que tienen una naturaleza estructural, sistemática. Son el resultado de una mente o un sistema cognitivo

que intenta dar sentido a un mundo definido no solo por las relaciones entre los objetos físicos que pueblan el mundo, sino también por las relaciones sociales y culturales que se establecen en torno a esos objetos (...) conforman buena parte de nuestro sentido común e incluso de nuestra tradición cultural. En cierto sentido, los esquemas previos tienen la función de "semantizar" (dar significación a) las situaciones que enfrentamos día a día, proveen automáticamente de comprensión y de coherencia intrínseca a los acontecimientos: hacen familiar lo no familiar (Amorín, 2003: 138-139).

El individuo adquiere del medio, experiencias que son principalmente sociales y culturales pero es él quien tiene que hacer frente a las demandas de su entorno, pensar, decidir y actuar con relación a éstas. Para ello precisa entre otras cosas contar con interpretaciones sobre fenómenos, tener argumentos sobre el mundo para poder alimentar sus procesos cognitivos y afectivos. Así el individuo puede elaborar modelos culturales de conocimiento, ser capaz de elaborar sus propias síntesis de conocimientos ajustadas a las demandas situacionales y a sus metas personales.

Los sujetos de esta investigación en su gran mayoría son jóvenes recién egresados de la enseñanza media, transitando el momento evolutivo de la adolescencia tardía de entre 18 a 28 años. Viñar (2009) plantea que no hay adolescencia estudiable como tal, sino inserta en un marco societario que se desarrolla y transita, aportando una visión más amplia que la tradicional respecto a la adolescencia, la entiende como una problemática que se da en el tránsito entre la infancia y la vida adulta, que "es de aparición reciente en la historia de las ideas. No es un objeto natural sino una construcción cultural. Su alcance y resonancia no cesan de modificarse en subordinación a las transformaciones aceleradas de la cultura". (Viñar; 2009:14). Su planteo resulta interesante, ya que enmarca a la adolescencia en un contexto societal e histórico cultural, diferenciando de esta manera a las diferentes generaciones.

3. OBJETIVO GENERAL

Se propuso como objetivo central conocer las ideas previas y los significados que atribuyen a la formación universitaria en general y específicamente relevar las concepciones acerca de las diferencias entre la educación secundaria y la educación universitaria.

4. METODOLOGÍA

La estrategia metodológica estuvo centrada en la integración de técnicas cuantitativas y cualitativas. *Sujetos:* estudiantes ingresantes a psicología. *Instrumentos:* Grupos de discusión: dos de varones y dos de mujeres y Cuestionario mediante encuesta constituido por preguntas cerradas (con respuestas pre codificadas) y preguntas abiertas. *Procedimientos:* En la primera fase se procede a construir un instrumento de medición, formulario -encuesta diseñada de forma tal que permita identificar tendencias y regularidades generales en cuanto a las ideas previas acerca de formación universitaria, y específicamente la formación en psicología en el universo relativo al estudio y se aplicó en una asignatura obligatoria del ciclo inicial de la Licenciatura. Se presentó el proyecto y se los invitó a participar completando un cuestionario. Se presentó una hoja de información y consentimiento para firmar, en donde se consignó la participación como voluntaria y se aseguró la confidencialidad de los datos, cumpliendo con los estándares éticos de la institución en donde se llevó a cabo la investigación, la Facultad de Psicología de la de la UR. Se predeterminó el total de estudiantes de la generación 2014 a los cuales aplicarles la encuesta, al inicio del año curricular (marzo). Se realizaron un total de 501 cuestionarios. Los grupos de discusión fueron co-coordinados y realizados en un período de un mes, marzo-abril. Se realizaron cuatro grupos con un total de 28 participantes, 11 hombres y 17 mujeres.

5. RESULTADOS

Los procedimientos de triangulación de los datos generados por los diferentes componentes y técnicas de la investigación configuran una modalidad de validación de los hallazgos y conclusiones.

El tipo de estudios planteado - de carácter cuali-cuantitativo-, nos permitió emplear los grupos de discusión y la encuesta estructurada como herramienta apropiada para el relevamiento de datos. Se solicitó a los estudiantes encuestados que respondan a preguntas predeterminadas. Esto permitió reunir datos individuales para obtener luego, a través de su análisis, datos agrupados. Del análisis de los mismos se evidencia una serie de percepciones y significados sobre *la formación universitaria y las concepciones asociados a la educación secundaria y a la educación universitaria*.

5.1. Percepción y significados acerca de la formación universitaria.

Las ideas previas, que nutren la construcción de significados, dependen fuertemente de interpretaciones y construcciones efectuadas sobre experiencias transitadas en los ámbitos educativos pre-universitarios. Entienden que la continuidad en los niveles de formación sería en muchos casos una opción no pensada, expresión de una acción “automática” en tanto, para algunos sectores sociales, estaría naturalizada la continuidad hacia los estudios universitarios una vez finalizada la etapa secundaria. Esto se articula con referencias muy difundidas respecto del ingreso en condiciones de indefinición en cuanto a orientación vocacional, y proyecto de vida en general.

Aparecen referencias en cuanto a la incidencia que tiene la procedencia geográfica de los ingresantes a la Universidad, con una marcada división entre Montevideo e interior, con valoraciones favorables hacia el que reside en Montevideo, y conciben que proceder del interior conlleva gran cantidad de obstáculos para la inserción universitaria. Esto condiciona significativamente a la hora de definir el ingreso a una carrera en la UR, ya que estudiar lejos del ámbito geográfico de origen, y de radicación de la familia, produce un plus de dificultades adicionales muy significativas.

Aparece como un factor relevante el tema económico, el ser profesional permitiría un mejor status profesional-laboral y una ocupación más rápida y efectiva.

Es posible constatar que al momento de elección de carrera predomina la ausencia de información específica sobre las distintas carreras que la UR brinda, los estudiantes consideran tener información fragmentaria e imprecisa, predominando particularidades muy vagas para diferenciar las distintas carreras que en este caso se ofrecen en la UR.

Mencionan otros factores que intervienen a la hora de ingresar a una carrera universitaria además de ser del interior: provenir de una familia con bajos recursos económicos, necesidad de trabajar desde muy joven, primera generación que accede a la educación terciaria a nivel familiar, crisis vitales accidentales. La incidencia de estos factores aparece como difícil de manejar, ya que el equilibrio entre ellos es muy difícil de conseguir.

La facilidad por ciertas asignaturas o el “gusto” por las mismas a nivel de Educación Media, parece jugar un papel importante en la posterior elección de carrera.

5.2. Concepciones acerca de las diferencias entre la educación secundaria y la educación universitaria.

Se aprecia claramente la percepción de que hay una brecha inconmensurable en el pasaje de un dispositivo a otro. Se pone exigentemente a prueba en la educación terciaria en contraste con la educación secundaria, la capacidad de responsabilidad del usuario. Se menciona la férrea estructuración de la enseñanza secundaria en contraste con la mayor flexibilidad curricular de la

enseñanza universitaria, con un manejo institucional de los tiempos bien diferenciado. La organización de los mismos quedaría más a criterio del estudiante en la Universidad.

Dan cuenta de un notorio contraste entre uno y otro rol docente. Esto genera sorpresa, no resulta sencillo romper con el estereotipo de que una clase “tradicional” lleva a cierta incomodidad inicial, pues lo “estructurado” referido más a los encuadres en secundaria, evita dudas y angustias tanto para los estudiantes como para el docente. Este contexto nuevo universitario de aprendizaje marca una discontinuidad tanto para el estudiante como para el docente, una ruptura con los modelos anteriores de relacionamiento con el grupo y el objeto de conocimiento, cuestiona los esquemas referenciales de ambos, y pone en movimiento las matrices de aprendizaje. Para el estudiante, el ingreso a la UR, marca la ubicación en otro rol. Para ambos protagonistas, el contexto plantea una re-significación de la experiencia. Se trata de aprender a aprender. Esto genera interrogantes: Si el docente no transmite contenidos, conocimientos, ¿qué hacemos en la clase? Escuchar al docente es algo valorado, pero escuchar lo que piensan los demás estudiantes, muchas veces es sentido como pérdida de tiempo.

Se pone un importante énfasis en la diferencia entre secundaria y la universidad en relación a la dinámica temporal que habilita la exigencia institucional. Se menciona que en el liceo se destina una gran carga horaria a la presencialidad en el aula y poco para estudiar fuera de ella y que en la UR el estudiante debe disponer de un tiempo importante para estudiar fuera de la facultad. También aparecen diferencias con referencia a las diferentes orientaciones en Secundaria. Medicina en sexto, tendría mayor exigencia que humanístico. Significados diversos según el lenguaje de una u otra orientación, “*Medicina tenés que aprender nombres...cosas extrañas*” y en Derecho “*es el mismo lenguaje todo el año*”.

Los resultados generales obtenidos por la vía de la encuesta, y por lo conseguido en el análisis de los grupos de discusión, son muy similares, consistentes y no presentan discrepancias significativas. No presentan diferencias significativas los significados que portan las mujeres y que portan los varones.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los colectivos de estudiantes al ingreso a la Universidad poseen representaciones pregnantas acerca de la formación y educación universitaria. Las mismas lo predisponen y afectan en sus dinámicas de adaptación a la institución, en los procesos de aprendizaje, en la consolidación de la orientación vocacional, e incluso en el rendimiento curricular. Por tanto, conocer estos elementos es imprescindible a la hora de diseñar propuestas y ofertas académicas, así como estrategias y dispositivos de transición entre la enseñanza secundaria y la universitaria

Como síntesis podíamos decir, acerca de la formación universitaria, que se juegan una serie de factores referidos al imaginario social en relación a “ser profesional”. Aspectos vinculados a lo académico asociado a un mayor status profesional – laboral, el ingreso a la Universidad de la República está asociado a valoraciones de logro, mejor inserción laboral y una muy significativa ampliación de las redes sociales. La relación entre saber-poder, la competencia, y cómo incide la formación universitaria en la inserción laboral.

Se evidencian las ideas previas acerca de la formación universitaria, las cuales articulan complejamente significados y percepciones que condensan la sinergia entre biografía personal y representaciones disponibles en el imaginario social, sobre el universo de la educación en general. Se trata de ideas previas, percepciones y significados referidos a la educación formal en sentido amplio, por tanto producidos por los actores en el espacio educativo, entre otros, mediante el análisis de las representaciones que dan significado a sus prácticas cotidianas. Se identificaron significados que se presentan como muy consistentes, por momentos estereotipados, repetitivos (por momentos

clisés), muy perceptibles e identificables en los datos recogidos y analizados. Las conclusiones que presentamos están organizadas tomando en cuenta las preguntas que orientaron la investigación. En la presentación de este artículo hemos seleccionado una de las preguntas.

¿Qué diferencias refieren entre la educación secundaria y la educación universitaria?

Enuncian que no existen efectivos procedimientos de orientación y acompañamiento, o bien de apoyatura y facilitación, que habiliten una mejor capacidad para hacer frente a las exigencias que tiene el ingresante a la UR. Por tanto, una sugerencia directa que se desprende de este hallazgo, nos lleva a proponer que se implementen esfuerzos coordinados entre ANEP y UR, más allá de los emprendimientos al respecto que ya existen en el presente. El ingreso a la UR implica un cambio abismal para el estudiante, que, como todo cambio, conlleva un período crítico de adaptación.

Existen muchas causas y variables que influyen en este período de adaptación, a saber: a) la falta de coordinaciones adecuadas entre secundaria y la universidad en lo que tienen que ver con programas y metodologías, lo que impide que exista una verdadera etapa de transición secundaria-facultad que prepare al estudiante para el cambio y b) las diferencias en las trayectorias anteriores, según la especificidad de su formación en enseñanza secundaria, existiendo en la población de estudio marcadas referencias a la gran disparidad en el nivel de conocimientos de los estudiantes que ingresan. c) significados referidos al cambio de rol, tanto del docente como del estudiante. El estudiante ha incorporado modelos centrados en que el docente debe ser el único participante activo en clase, en especial respecto de una función directiva y propositiva. d) significados referidos también a la mayor flexibilidad curricular de la enseñanza universitaria, con un manejo institucional de los tiempos bien diferenciado. En la UR la organización de los mismos quedaría más a criterio o responsabilidad del estudiante.

Se espera que de los resultados de este estudio se generen acciones tendientes favorecer el tránsito por la formación universitaria del estudiante de ingreso. Al respecto se propone: Implementar esfuerzos coordinados entre ANEP y UDELAR para: a) suavizar la brecha - a veces inconmensurables, para algunos estudiantes- entre los dispositivos formativos a nivel de secundaria y de la UR; b) acompañar, apuntalar y orientar el tránsito del estudiante entre el bachillerato y la formación académica terciaria universitaria.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes del Ciclo Inicial Facultad de Psicología que participaron respondiendo los cuestionarios y participaron en los grupos de discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Amorín,D, Shubert,K (2003) "Afecto y Cognición" Montevideo: Psicolibros Waslala, Cap. XI, pp. 135.

Bentancur, N.:(2000) *Reforma de la gestión pública y políticas universitarias*". Caracas: Nueva Sociedad nº 165.

Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Pozo, J.I.Perez, M. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Rodrigo, M.J., et al.(1993) .*"Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano"*, Ed. Madrid. pp.13

Viñar M. (2009) Las adolescencias del siglo XXI. *Docta. Revista de Psicoanálisis, Año 7, No. 5. Primavera, pp 14*

Sentidos de formación en los estudiantes universitarios

EJE TEMÁTICO 5: SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Ruiz Barbot, Mabela¹

Aguirre, Marcelo²

Cabrera, Tatiana²

Capote, Lucila²

Ferrando, Romina²

1 Facultad de Psicología, Udelar. Uruguay mabela.ruiz@gmail.com

2 Facultad de Psicología, Udelar

RESUMEN

La investigación realizada en la Facultad de Psicología de la UR: *¿Qué buscan los estudiantes en la Universidad? Experiencias y sentidos de formación* recoge el sentir, el pensar y lo vivido por los estudiantes universitarios durante su formación. Nuestro objetivo fue comprender los sentidos que, los estudiantes en situación de egreso, construyen de la formación universitaria a partir de sus experiencias y trayectos personales, educativos y sociales en las distintas macroáreas universitarias de Montevideo y centros universitarios regionales (Cenures) de la UR.

El diseño metodológico fue cualitativo, centrado en un enfoque biográfico-narrativo que se sustentó en la realización de entrevistas grupales

mediante las cuales desafiamos a los estudiantes a construir las experiencias vividas por ellos en la formación universitaria, a través de soportes gráficos (dibujo, palabras significativas, relatos escritos). Enfoque biográfico-narrativo que además compuso la construcción individual de los trayectos vitales de los estudiantes en la educación en general (formal, "no formal") y en particular, a nivel universitario mediante entrevistas en profundidad. De este modo, co-construimos la experiencia narrativa y los trayectos formativos de estudiantes de grado en situación de egreso, a la fecha de la investigación (2015). De las experiencias y trayectos emergen los sentidos formativos, sentidos que se

diversifican: **sentido de construcción de sí** que abarca la tensión entre el **sentido de singularización de la formación** y un **sentido de sobrevivencia a través de la formación**; el **sentido...sentido de la formación** involucra la idea de formarse con el otro, con la alteridad, cómo estar con otro en el desarrollo de la profesión; el **sentido de formación en la universidad pública** abarca la potencia de la

formación, la gratuidad, el sentido de libertad y de autonomía; el **sentido de pertenencia** a la universidad se traduce a los servicios universitarios; el **sentido de territorialización de la formación** involucra a un sujeto-estudiante que accede a estudios universitarios en su propio territorio, que desarrolla la universidad en el territorio.

Palabras claves: estudiantes universitarios, sentidos de formación, Udelar

1. INTRODUCCIÓN

En un momento de profundas transformaciones sociales y educativas que atraviesan a los distintos servicios universitarios, en particular, y a la UR en general (democratización, masificación, descentralización, diversificación, acreditación, internacionalización de la enseñanza, etc.) nos preguntamos por los sentidos formativos que los y las estudiantes construyen desde sus trayectos y experiencias vitales.¹ En esta presentación desarrollamos algunos de los sentidos formativos de estudiantes universitarios en situación de egreso. El **sentido de formación en la universidad pública**; **sentido de construcción de sí** que abarca la tensión entre el sentido de singularización de la formación y un sentido de sobrevivencia a través de la formación; y el **sentido de territorialización de la formación**.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Las matrículas de cada servicio visibilizan la accesibilidad universitaria, pero las historias de pertenencia y desvinculaciones junto a investigaciones que intentan explicar rendimientos y rezagos (Di Conca, 2011; Boado, 2009; Serna, 2005), pueden re-pensarse desde las voces de los estudiantes, voces que narran sentidos de la formación universitarios. Voces que dialogan con las disposiciones y acciones estudiantiles. Voces que, quizás, cuentan sentidos de formación desconocidos por la institución.

Distintos investigadores nos dicen que comprender las experiencias² de los estudiantes universitarios a través de sus narrativas biográficas, posibilita acceder a aspectos desconocidos del presente, desacralizar representaciones, historizar la construcción social, académica y simbólica de la formación universitaria y del estudiante, y encarnar sujetos (Carli, 2012; Dubet, 2005; Contreras y Pérez Lara, 2010). Ello nos llevó a considerar relevante abordar las experiencias de formación del

1 Proyecto *¿Qué buscan los estudiantes en la Universidad? Experiencias y sentidos de formación* Aprobado y financiado en el llamado Conjunto CSIC - CSE a presentación de "Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria" (PIMCEU).

2 Entendimos por experiencia a aquellos acontecimientos significativos que vivió y vive el estudiante universitario en su recorrido curricular, dejando huellas en él o ella y significando su formación.

estudiante universitario en este momento socio-histórico y en nuestra casa de estudios, para construir los sentidos formativos. El sujeto desde una experiencia condicionada construye sentidos que orientan su vida y que ejercen la función de “praxis de dominio provisional de la contingencia” (Mélích, 2006). La educación superior como experiencia vital es portadora, provocadora, constructora de sentidos y al mismo tiempo, adquiere sentidos diferentes según el tiempo, el espacio, las condiciones existenciales y los acontecimientos vividos por el sujeto de la formación y el colectivo en cada momento histórico singular y complejo.

3. OBJETIVO GENERAL

Comprender los sentidos que los estudiantes en situación de egreso construyen de la formación universitaria a partir de sus experiencias y trayectos personales, educativos y sociales, en las distintas Áreas y Cenures de la UR.

4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico fue cualitativo, centrado en un enfoque biográfico-narrativo que se sustentó en la realización de entrevistas grupales mediante las cuales desafiamos a los estudiantes a construir las experiencias vividas por ellos en la formación universitaria, a través de soportes gráficos (dibujo, palabras significativas, relatos escritos. De este modo, co-construimos los sentidos formativos de estudiantes de grado en situación de egreso, a la fecha de la investigación (2015).

5. RESULTADOS

5.1 Sentido de formación en la universidad pública

La formación en la universidad, universidad pública recupera los sentidos de autonomía y libertad (no entendida como elecciones) en las voces de los estudiantes, y fundamentalmente, aquel de la gratuidad. El discurso estudiantil está atravesado por la posibilidad de acceso y la permanencia de las becas. Resalta la gratuidad y lo público, el recorrido del camino universitario y la llegada al egreso de sus licenciaturas dada por el apoyo económico del Estado. De otra forma, el recorrido de varios de ellos se hubiese truncado. Viven la democratización de la enseñanza superior. Democratización expresada no sólo en el acceso sino en la descentralización y regionalización universitaria, en la diversificación de los planes de estudio de acuerdo a los territorios, lo local. En dar cuenta de la existencia de unos otros sujetos que, hoy, pueden vivir la experiencia universitaria. Otros, de otros sectores sociales, de otros territorios.

Sienten que la universidad pública les ha dado herramientas en su formación, herramientas para trabajar, para crear, imaginar, producir conocimiento, para la vida, para sí mismos, ciudadanas. Les ha abierto la posibilidad de construir autonomía, como dicen ellos y ellas “ahora soy yo ante la vida”, de agenciar su formación y su vida, de hacerlo en los tiempos disponibles por cada quien en la medida que trabajan, forman pareja, tienen hijos/as, viven situaciones límite, sus caminos de formación y de

vida encuentran desvíos, cruces, carteles de pare, embotellamientos, inmovilizaciones. Les ha permitido encontrar y encontrarse en “su” campo de saber o saberes, entrar a una licenciatura y luego, cambiarse a otra; interesarse, pensar y producir en el campo del saber que despliegan y desplegarán en su experiencia profesional o académica. Participar en actividades de enseñanza, investigación y extensión, formarse universitariamente. Encontrarse con el otro, los otros. Formar parte, tomar parte y tener parte en el co-gobierno universitario. Experiencia que luego la portarán a su práctica profesional o académica. Algunos ya son y otros, serán docentes universitarios.

Ellos y ellas son los que recorrieron el camino de la formación universitaria, otros quedaron en el camino, no llegaron al final del camino.

5.2 Sentido de construcción de sí

La educación universitaria le posibilita al estudiante realizar un trabajo sobre sí mismo si es que él deja que “le” pasen cosas, si vive los acontecimientos universitarios, curriculares, pedagógicos, comunitarios, hospitalarios, artísticos, productivos, en investigación y extensión, en el co-gobierno, etc., como la búsqueda de su forma. Envuelve el trabajo de formarse, el trabajo de deformarse, el trabajo de transformarse y no conformarse. Como trae la voz de un estudiante, la universidad le posibilita “el destape de sí”, o como dijera varios estudiantes “abrir la cabeza” y darle lugar al trabajo del pensamiento, el lugar al sentir, mirar, buscar, leer, pensar, hacer. Dejarse afectar, sentir las contradicciones, las vacilaciones, vivir los conflictos es formarse, transformarse, construirse. Y darle lugar a una relación pensante con ese vivir universitario y al vivir la vida mientras se forma en la universidad. Darle lugar a la vida en la educación universitaria. Ello los lleva a “destaparse”, buscarse a sí mismo, a encontrarse con sí mismo, a construirse a sí mismo. Más allá que implique incertezas, confusión, idas y venidas, abandonos y retornos, encantamientos y desencantamientos, oscilaciones y conflictos, soledades y sufrimientos. También porta afectos y saberes, disfrutes y placeres. Significará, para cada estudiante, construir su relación con el saber, vivir la experiencia de saber, construir saber de la experiencia. Construcción que siempre se realiza con otros, en relación. Implicará salir de la idea de que “tenemos una vocación y vamos a lograr llegar a ella caminando linealmente por el currículo prescripto” para inscribirnos o situarnos en ese trabajo sobre sí.

Ahora bien, este trabajo sobre sí mismo mutará, variará, se renovará, se tensará a partir de los condicionamientos institucionales y socio-culturales. Queremos decir que, la construcción de uno mismo y de las instituciones educativas, hoy, está marcada por el momento socio-histórico y el mundo que vivimos. De este modo, vivimos el camino universitario entre la posibilidad de **singularizar** nuestra formación y de **sobrevivir** a través de la formación, de individualizar nuestra vida para distanciarnos de una amenaza, siempre latente y “real”, hoy: la exclusión social. Es decir, estos dos sentidos viven paradójal, contradictoria, tensa, permanente, ambigua y amenazantemente, en nosotros.

5.2.1 Sentido de singularización de la formación

Singularizar la formación significará, para el estudiante, **apropiarse de sí mismo**. Implicará el despertar de su curiosidad hacia un campo particular de la formación profesional o académica, hacerse cargo de esa curiosidad y caminar sinuosamente en su despliegue. Despliegue y búsqueda que no tiene llegada, no tiene fin. Envolverá el encuentro con el otro, lo otro, con la comunidad, la “realidad”, la vida propia y ajena. Sentir al extranjero en el sí mismo, cada vez. Formarse desde la experiencia, construir saber de la experiencia. Experiencia condicionada históricamente. Involucrará apropiarse de sí mismo en relación a sus propias condiciones de existencia, a las condiciones institucionales y a su capacidad de cambiar el sentido de su historia, su capacidad de historicidad. Vivirá procesos subjetivantes, encontrará su forma cada vez, su singularidad disciplinaria y/o interdisciplinaria, profesional, académica.

Encontrar y darse su forma, significará que el estudiante deje fluir su deseo de saber. Es decir, cuando reconoce que es él quien se forma y que la universidad es quien provoca su curiosidad singularizada de saber, es que se apropia de sí y comienza a construir su trayecto de formación universitaria. Trabaja, entonces, entre los saberes constituidos y los saberes experienciales. Construirá el saber que emerge de lo vivido, el saber que sostiene el hacer profesional, académico. Saber que se conecta con los saberes constituidos pero no estableciendo una relación de aplicabilidad sino una relación con lo vivido en una práctica, un hospital, una policlínica, una industria, en la comunidad, con el paciente, en una obra, en un laboratorio, en la agricultura familiar, en el campo, con los animales, en un estudio contable, en una clase, etc. Saber en que los saberes constituidos (la teoría) se integra re-significada por el acontecimiento o situación vivida, emergiendo de lo vivido o estallando en el cruce entre el concepto y la vida.

Así, el trabajo sobre sí mismo significará situarse en lo vivido y de allí, pensar, imaginar, crear, producir conocimiento. Dejándose alterar, confundir, desconcertar, desordenar por lo vivido. Poniendo en juego no sólo lo cognitivo sino lo afectivo. Lo afectivo como constitutivo del saber. Construirá profesionalidad al analizarse en la práctica, narrar e interpretar la experiencia pre-profesional, analizarse situadamente y crear, también, saber sobre sí mismo. Será ir más allá de los contenidos curriculares, será formarse desde la vida y la vida profesional.

Desarrollar su propia forma en un encuentro con el otro-estudiante, el otro-académico, el otro-docente, el otro-joven, entre aquellos vividos como semejantes y extranjeros a la vez. Comprenderá encontrarse con el saber del otro y desde allí, pensarse a sí mismo siendo otro. Vivir la condición reflexiva de sí. Involucrará no sólo encontrarse con el otro, sino ver de nuevo al otro. Ver y volver a ver al otro, romper pre-conceptos, re-significar lo vivido anteriormente. Alejarse de sí mismo para volver habitando otras representaciones de sí y del otro. Crear nuevas formas de ver y de verse, serán maneras de construir saberes. Incluirá reconocer que el otro será siempre otro, otro con su propio deseo y con la búsqueda de su propia forma, otro que no puede ser capturado. Y a su vez, el se encontrará siendo otro, transformarse.

En esta búsqueda de su forma, de su singularidad, el estudiante se irá posicionando académica, profesional, ideológica y políticamente.

5.2.2 Sentido de sobrevivencia a través de la formación

El camino universitario se vive en la tensión entre la singularización de la formación y la búsqueda de sobrevivencia a través de la formación. Búsqueda de sobrevivencia en un mundo en que nos sentimos amenazados, latente, simbólica y “realmente”, por procesos de exclusión social, de expulsión educativa. Condiciones sociales y educativas que atraviesen nuestro cotidiano vivir, que ya ha atravesado ese cotidiano vivir de unos estudiantes universitarios.

Hay estudiantes universitarios que han vivido en los márgenes y no quieren volver a recorrer esa experiencia, llamémosle, de desinserción social. Narran la “vulnerabilidad”, el haber atravesado una vida de precariedad e inestabilidad, el haber sido discriminados en su recorrido curricular. Estudiantes que sienten que pueden “caer en la vulnerabilidad social”, otros tienen miedo a vivir la exclusión educativa, social. Estudiantes que sienten o han sentido en carne propia las desigualdades sociales, las desigualdades categoriales, las desigualdades dinámicas. Hay estudiantes trabajadores, otros que militan, buscando justicia social. Otros, que piensan que a ellos y ellas no les puede pasar, no van a “caer” en la exclusión social. Y sin embargo, late en ellos y ellas. Ya no buscarán movilidad social ascendente, prestigio o status, sino mantener su situación social actual, la de su familia de origen. Late, sienten la amenaza de desinserción. En otros, ni siquiera late. Han naturalizado su formación profesional desde su historia familiar y la vida que viven. Viven en la estabilidad. Se sienten distanciados de las estructuras y condiciones sociales, compulsivamente emancipados de estructuras e instituciones. Son aquellos que viven su formación como una “elección” desligada de todo condicionamiento social, condicionamiento que igualmente emerge en su relato. Parecería que no hay herederos, quizás transiten las universidades privadas. Hay otros que reclaman para su formación el “orden que existía” en la universidad y en la sociedad durante la dictadura militar.

Hay quienes hablan, a dos lenguas. Aquellos que viven la incerteza, que han vivido en la inestabilidad, que viven en el cruce de la estabilidad y la fragilidad. Aquellos quienes buscan “su lugar” profesional, “un” lugar individual, construir “su” propio negocio, una apuesta individual o a lo sumo con un colega. Aspirarán acceder al mundo meritocrático y de excelencia, buscarán el ranking en sus escolaridades, la eficiencia de sus esfuerzos, un porvenir de consumo de posgrados y diplomas. La formación universitaria será una “opción”, una “elección” personal, “un abanico de opciones”. Aquellos que cuentan que formarse en la universidad y titularse significará una facilidad, otro amparo, otro respaldo, otra solvencia económica. Una resguardo social frente a la amenaza de desinserción. Un resguardo social para quienes ya han vivido en situación de desinserción. Aquellos que relatan que implicará trabajar, encontrar una salida laboral, garantizarse un trabajo digno para el resto de su vida. Un trabajo digno que no sólo se relaciona al dinero, a la solvencia económica, sino a “no ser explotado”, a no caer en la “vulnerabilidad social”. La formación universitaria será una herramienta, un medio, una garantía de sobrevivir en un mundo polarizado,

en un mundo en que se profundizan las desigualdades sociales, entre quienes acceden y no acceden a la riqueza y a la formación universitaria. La formación universitaria será un “salva-vidas”. Asegura, certifica, imaginariamente, la existencia social. Y hay “aventureros”, aquellos estudiantes que proyectan su trabajo más allá del mercado y que queriendo distanciarse, igualmente no pueden escapar, el mercado los hostiga y captura, los ladea y oculta. Aquellos que se preguntan, buscan nuevos saberes y haceres. Aventureros y sobrevivientes que aprehenden a operar con el miedo, la soledad, la incertidumbre, la duda, las preguntas, las inconclusiones.

5.3 Sentido de territorialización de la formación universitaria

Estudiar en el propio territorio, quedarse en el territorio, la posibilidad real de formarse, transformarse...de “gótico a universitario”, de vivir en los márgenes a la universidad, encontrar y tener un “grupo de pertenencia”, inclinar la balanza para el lado de lo social, “si bien el interior significa alguna limitante, yo creo que se puede transformar en potenciador de otras cosas”, “reconocer lo beneficioso de la descentralización para nosotros”... “yo prácticamente vivo acá, no me imagino en otro lugar; estudio, trabajo acá, tengo mis proyectos acá. Con la misma gente, ir a congresos, viajar, con estudiantes de otras carreras también. Todo lo que hago parte de acá”... “nosotros somos la primera generación de tecnólogos” del centro, “yo buscaba ganarme la vida con algo que me gustara y no que me diera plata”, etapa de crecimiento personal, de crear autonomía, desarrollar el centro universitario, desarrollar la región...

Estas son las palabras y frases textuales y no textuales que configuran el sentido de territorialización que los estudiantes de los Centros Universitarios Regionales construyen. No deberían estar en las conclusiones como tampoco las anteriores, pero queremos dar cuenta específicamente del sentir del estudiante universitario y más aún, del estudiante de los Centros Regionales Universitarios.

Dar cuenta del sentir de generaciones que inauguran la universidad en el territorio, en distintos territorios del país. De un estudiante y joven que siente orgullo de no dejar el territorio, “su” territorio e igualmente, formarse en la universidad. Dejar el territorio y formarse en la universidad, para varios, era un impensable. Toma sentido para ellos y ellas la potencialidad de la licenciatura, de la tecnicatura, del centro universitario, de la universidad en el desarrollo de “su” territorio, del desarrollo local, regional, de la zona o el barrio en que viven. Toma sentido la especificidad de los currículos para dichos desarrollos, para sí mismos y el colectivo local. La universidad provoca sentidos en el territorio. Se estaría produciendo una retroalimentación entre la universidad y la comunidad. Toma sentido la posibilidad de la construcción y el desarrollo de su profesión y profesionalidad en el territorio. La posibilidad de transformar su vida formándose, participando en el gremio universitario y en el co-gobierno, desarrollando “su conciencia política”, “asumiéndose universitarios”. Parecería que en algún centro universitario el “ser universitario” toma valor, se constituye en el sentido de “una forma de vida”.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los estudiantes construyen diversos sentidos, sentidos que coexisten y sentidos que sólo algunos los viven, sienten. Desde las voces de los estudiantes la formación en la Universidad desarrolla y sostiene los principios de autonomía, libertad y fundamentalmente, gratuidad. A su vez les ha dado herramientas en su formación, herramientas para trabajar, para crear, imaginar, producir conocimiento, para la vida, para sí mismos.

Cada estudiante ha construido su relación con el saber, ha vivido la experiencia de saber, y construido saber de la experiencia. Construcción que siempre se realiza con otros, en relación y por tanto produce cambios, lo transforma. Lo transforma y así logra singularizar su formación y a su vez sobrevivir a través de la formación. El estudiante, buscará su forma, su singularidad y se irá posicionando académica, profesional, ideológica y políticamente.

Los estudiantes dan cuenta de una institución universitaria atravesada por el contexto social, el miedo a la exclusión y el deseo de construir un lugar, un lugar social, profesional, como sujeto. Los estudiantes se forman en el territorio, siendo la formación una instancia móvil, itinerante, productora de experiencias de saber en ese movimiento local que pone en juego, a su vez, el movimiento del sujeto.

La formación los provoca a volverse otros, a ver de nuevo a los otros, a pensarse desde otro lugar, a asombrarse del encuentro con el otro, a descubrir lo no imaginado, a transformarse y transformar el espacio geográfico, social y cultural.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos aquellos estudiantes que participaron en las entrevistas grupales y nos permitieron conocer sus sentidos de formación.

BIBLIOGRAFÍA

Benjamin, W (2005, 2007, 2009) *Libro de los Pasajes*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Boado, M. (2009) *La deserción universitaria en la UDELAR, algunas tendencias y reflexiones*. Seminario Internacional: *La desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública*, UR: Montevideo.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Contreras, J y Pérez de Lara (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata: Madrid

Di Conca, B y otros (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE-UR: Montevideo.

Dubet, F (2005, julio-diciembre). *Los estudiantes*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25.03.2013, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Mèlich, J-C (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila. Bs As, Argentina.

Serna, M. y otros (2005) *El rendimiento escolar de la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes*. Serie de Documentos de Trabajo DT (05/01). Instituto de Estadísticas, Fac. Cs Económicas y Administración, UR Recuperado el 10.04.2012 de [www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/0501.pdf]

Encuentros y desencuentros con la autoridad. Un estudio sobre el vínculo profesor-estudiante en una universidad pública argentina.

EJE TEMÁTICO: Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

Lautaro Steimbregger

IPEHCS (CONICET-UNCo), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, lautarosteimbregger@gmail.com

RESUMEN

Con el presente trabajo se pretende comunicar resultados parciales de una investigación cualitativa en curso sobre los vínculos de autoridad en la universidad pública, en la actualidad. Se trata de un estudio de casos, que tiene como unidad de estudio la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. El método utilizado para la construcción de los datos, es la entrevista en profundidad. En esta ocasión, se pone en consideración el trabajo de análisis e interpretación de los datos arrojados por dos entrevistas: la primera, realizada a una estudiante avanzada de la carrera de Psicología de esta universidad; y la segunda, a la profesora que ella eligió para que le entregue el diploma en su graduación. De este modo, se cuenta con las voces de dos sujetos ubicados en posiciones diferenciadas, que narran sus trayectorias de formación en la universidad, sus experiencias en torno al vínculo pedagógico y, en particular, sus experiencias con los profesores reconocidos como autoridades.

Se concibe la autoridad como un tipo de vínculo emocional que hace posible la vida en sociedad (Sennett, 1982). Se trata de un fenómeno psicosocial con consecuencias políticas, y es por ello que su estudio debe realizarse en términos relacionales y situacionales. En este sentido, abordar el fenómeno de la autoridad implica atender a la

Palabras clave: Autoridad, Vínculo, Universidad.

relación que se da entre dos o más personas, en un tiempo y espacio determinados. Según Pierella (2014), la atribución de autoridad es crucial para la construcción de lazos entre estudiantes, profesores y saberes disciplinares. El foco de este trabajo estará puesto en el vínculo que Cecilia (estudiante) y Amanda (profesora) han configurado en los últimos años, en el marco institucional de la UNCo. Sus relatos se cruzan al hablar de encuentros y desencuentros pedagógicos, de vínculos profesor-estudiante mediados por afectos alegres y afectos tristes. Ambas entrevistadas caracterizaron los vínculos de autoridad en la universidad, de manera polar: Cecilia, distingue entre los profesores que oprimen al estudiante y los que colaboran con su emancipación. Amanda habla en términos de encuentros y desencuentros con los estudiantes.

La situación de examen resulta paradigmática con respecto a la autoridad profesoral, pero las entrevistadas la evocan de manera diferente: Cecilia ve el examen como un encuentro cara-a-cara con los profesores, mediado por el temor de unos y el desprecio de los otros; Amanda lo evoca para referirse a la pérdida del respeto y el reconocimiento por parte de los estudiantes. Por último, en las entrevistas resulta significativo el valor que cobran las dimensiones institucionales tiempo y espacio para la producción de vínculos pedagógicos de confianza y reconocimiento mutuos.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la autoridad «en general», goza de un amplio recorrido en los desarrollos de las Ciencias Sociales y Humanas. Lo que inicia como una preocupación de índole política en la antigua Roma, referida al ejercicio y la forma del gobierno, se propaga luego a otras esferas de la vida social: el derecho, la familia, el trabajo y la educación; las cuales le imprimirán rasgos singulares a este fenómeno, perdiendo así –paulatinamente- su carácter genérico.

Al arriba al campo educativo, la autoridad es mayormente evocada para tratar temas relacionados con el vínculo pedagógico y la convivencia en el interior de las instituciones educativas. Si bien el tema no es nuevo en este campo, la propia experiencia como educadores (en los distintos niveles educativos) nos lleva a la necesidad de repensar los rasgos que adquiere la autoridad en la actualidad: su funcionamiento, sus figuras y sus posibles efectos.

Particularmente en el contexto universitario, la autoridad asume una configuración determinada a partir de la propia organización y forma que la universidad pública argentina ha adquirido en los últimos años; habilitando la producción de vínculos y experiencias, singulares y plurales, entre los sujetos involucrados. Siguiendo a Carli (2014), la universidad pública es un “crisol de diferencias en el que las disciplinas, los estilos de los profesores, las escenas del aula, la sociabilidad entre los estudiantes y la cultura institucional, dirimen experiencias plurales” (p. 10).

Mediante el presente escrito se pretende comunicar resultados parciales de un estudio que se encuentra en curso¹, referido a los vínculos de autoridad en una universidad pública de la Patagonia argentina. Los datos empíricos fueron construidos a partir de la realización de dos entrevistas en profundidad: a una estudiante avanzada de la carrera de Psicología de esta universidad, y a la profesora que ella eligió para que la entregue el diploma en el acto de graduación.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Desde mediados del siglo XX, diversos autores denuncian una cierta “crisis de autoridad” ligada a las transformaciones que venía sufriendo la cultura occidental moderna y el conjunto de sus instituciones. En el presente contexto histórico, este diagnóstico sigue operando de forma revitalizada a la luz de las nuevas condiciones de sociabilidad que modula el capitalismo tardío. Al día de hoy, se puede decir que la misma palabra aún permanece “ensombrecida por la controversia y la confusión”, como lo avizoró Arendt (1996: 101) seis décadas atrás.

Los desarrollos filosóficos de Kojève (2005), Arendt (1996) y Ricoeur (2008), han brindado algunas pistas para identificar a la autoridad entre otros modos de relaciones humanas. Los tres autores coinciden en afirmar que la autoridad se funda en el reconocimiento: el subordinado reconoce el derecho de mandar de su superior. En este sentido, una autoridad deslegitimada (o desautorizada) sería una contradicción. De esto también se desprende un componente volitivo, pues se trata de una obediencia voluntaria, y no fundada en la coacción o la violencia: el subordinado puede reaccionar en contra del superior, pero se abstiene voluntariamente de hacerlo.

Por otro lado, Sennett (1982) concibe la autoridad como un tipo de vínculo emocional que hace posible la vida en sociedad. En tanto vínculo, se trata tanto de una conexión o ligazón, como de una imposición –en su sentido “vinculatorio”-. En contraposición a los filósofos recientemente mencionados, este autor admite la posibilidad de que se establezcan lo que él llama “vínculos de rechazo”, es decir, un modo de relación donde la autoridad es deslegitimada por el subordinado, sin que esto desate el lazo que los une. Una paradoja que invita a pensar

¹ Estudio denominado “Autoridad y afectos. Un estudio sobre los afectos en las relaciones de autoridad en la educación universitaria actual”, en el marco del Doctorado en Educación de la FaCE, UNCo, Patagonia argentina.

vínculos humanos más complejos, que trascienden el plano volitivo y dan protagonismo a las emociones.

En el ámbito educativo, la expresión “crisis de autoridad” resuena con frecuencia e intensidad en los muros de sus instituciones, manifestándose como desencuentros y malestares entre los sujetos que las habitan. Ante este panorama, diversos teóricos proponen la reivindicación de un tipo de autoridad profesoral que promueva la novedad, el movimiento, la interrupción, el deseo, la singularidad, el encuentro (Greco, 2011), la recepción, el reconocimiento y la acogida (Antelo, 2005). Lo llamativo es que, si bien el tema de la autoridad atraviesa todos los niveles y formatos educativos, por ser una problemática de orden social y cultural, los teóricos e investigadores tienden a centrarse en los niveles primarios y secundarios de la educación formal. Escasos son los estudios que se han orientado a abordar el fenómeno en el contexto universitario.

La investigación de la cual se desprende el presente trabajo, tiene como unidad de análisis la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Esta institución cuenta con 17 unidades académicas situadas en distintas localidades de las provincias de Neuquén y Río Negro, Argentina. El recorte que aquí se presenta, se contextualiza más específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de esta universidad, ubicada en la ciudad de Cipolletti (Río Negro).

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo es comprender, a partir del estudio de un caso, el fenómeno de la autoridad profesoral en la UNCo, en la actualidad. Para ello será preciso, a su vez: describir y caracterizar el vínculo que se produce entre la profesora y la estudiante seleccionadas, e identificar los elementos o mecanismos que intervienen en la producción de vínculos de autoridad.

4. METODOLOGÍA

La propuesta de investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo. Se trata de un estudio de casos, que pretende indagar en torno a la configuración de vínculos de autoridad en el contexto universitario (en este caso la UNCo), atendiendo tanto a las dimensiones subjetivas como intersubjetivas del fenómeno. Un estudio de este tipo desemboca en un examen minucioso de la singularidad de cada caso, permitiendo a su vez, identificar rasgos comunes y regularidades en los comportamientos y las relaciones sociales.

Se optó por la entrevista en profundidad como método de producción del dato, por cuanto permite indagar el objeto de estudio a partir de la voz y la experiencia de los propios actores. El presente recorte de investigación se centra en los decires de dos personas: una estudiante avanzada de la carrera de Psicología y la profesora que ella eligió para que le entregue el diploma en el acto de colación; quienes serán nombradas aquí como Cecilia y Amanda, respectivamente.

5. RESULTADOS

Los relatos que emergen con las entrevistas, se orientan a la descripción de distintas situaciones y experiencias que, tanto la estudiante como la profesora, rememoraron en torno al vínculo pedagógico y, más específicamente, al fenómeno de la autoridad en la UNCo.

La estudiante, por un lado, se refiere a la autoridad aludiendo a uno de sus rasgos primordiales, la asimetría relacional. Entre los profesores y los estudiantes, se establece una relación basada en posiciones diferenciadas institucionalmente, donde los primeros son portadores de un cierto *derecho* a evaluar y sancionar (con una calificación) a los otros:

(...) autoridad va a haber siempre. (...) es muy difícil esto de tener una relación simétrica, digamos, entre profesor y alumno porque en las instancias de evaluación él va a ser la autoridad, el que va a leer tu producción y le va a poner una nota, un aprobado o un desaprobado.

Por otro lado, Amanda se refiere repetidas veces a la autoridad en términos de “respeto” y “reconocimiento”, lo que le devuelve a esta noción un carácter más dinámico y relacional, al tiempo que la aleja del autoritarismo y de otras formas de poder –al decir de Arendt (1996)-. Atendiendo a ambos relatos, el fenómeno de la autoridad parece fundarse a partir la presencia de dos componentes, como ya lo advirtió Ricoeur (2008): el *derecho* del que manda, su legitimidad preestablecida; y el *reconocimiento* por parte del subordinado del derecho del superior. Allí radica una paradoja, dado que los dos componentes son necesarios para que una relación tome forma de autoridad; sin embargo, el tema del origen se resuelve del lado del subordinado: pues, sin reconocimiento, *in situ*, no hay autoridad posible. De este modo, derecho y reconocimiento adquieren un carácter fundamental para la configuración de vínculos de autoridad, tanto desde el planteo filosófico de Ricoeur, como desde las voces de las entrevistadas.

Ahora bien, el fenómeno de la autoridad puede presentar variaciones o figuras diversas. En este punto, los relatos de las entrevistadas se cruzan, y dejan ver algo del orden de lo común: ambas, desde distintas posiciones, han vivenciado vínculos de autoridad que han caracterizado de manera polar. Cecilia, por un lado, distingue dos modos en que un docente puede encarnar la autoridad: para oprimir al alumno o para colaborar con su emancipación. Amanda, por el otro, habla en términos de encuentros y desencuentros con los estudiantes. Sus relatos invitan a considerar que la autoridad no se manifiesta o produce de modo unívoco, sino que puede adquirir formas o figuras que varían entre polos opuestos, aun cuando obedecen a un mismo modo de funcionamiento. En este sentido, la autoridad es un fenómeno con una estructura y una dinámica relacional específica, que la diferencia de otras modalidades de relación social, a la vez que admite figuras que varían según los sujetos involucrados y la situación que comparten.

La cita de la entrevista a Cecilia expuesta más arriba, continúa del siguiente modo:

(...) para mí lo fundamental es ver qué hacer con ese lugar de autoridad, o sea, si oprímis al alumno, o le generas más estrés, o en vez de brindarle más saberes o más espacios donde se pueda expresar o hacer una co-construcción, que hagas todo lo contrario digamos, que no des espacios de participación, que no haya una construcción o algo personal-subjetivo del alumno.

Aquí, la estudiante distingue dos formas opuestas en las que un profesor asume el lugar de autoridad, ese derecho que lo legitima a estar más arriba en la relación. En un extremo está la *opresión* por parte del profesor al estudiante, y en el otro extremo aparecen determinados gestos del profesor que generan de condiciones para un movimiento de orden subjetivante o – en otros términos- *emancipatorio*, por parte del estudiante: expresarse, participar, construir y co-construir, producir algo personal-subjetivo. Aquí, emancipación, no tiene que ver con una “rebelión contra toda autoridad” -como advierte Adorno (1998)-, ni con un estado ficcional de plena autonomía –siguiendo a Sennett (1982)-, ni tampoco con la pretensión de simetría o igualdad posicional. Los procesos emancipatorios no niegan la asimetría relacional que los promueve.

Amanda evoca distintas experiencias, en términos de encuentros y desencuentros entre profesores y estudiantes. Por un lado, cuenta que en el último tiempo atravesó profundos

desencuentros con los estudiantes, y por ello también con sus motivaciones para enseñar. Percibe que los tiempos han cambiado, y los estudiantes de hoy son muy distintos a los de su época: “por ahí yo vengo con una idea de estudiante que no es con la que me encuentro, entonces eso genera cierto desencuentro también”. Para expresar este desencuentro con los estudiantes, utiliza la imagen “tirar del carro”, en el sentido de que ella se esfuerza para “contagiar entusiasmo” sin lograr su cometido. Por otro lado, a estas experiencias no gratas con los estudiantes, opone otras que califica como “lindas” y “positivas”, y que en numerosas ocasiones las subsume a la palabra *encuentro*: “cuando uno ve como cierta respuesta por parte del estudiante y entusiasmo, y como cierta ida y vuelta que parece que lo que estás dando sirve, y bueno, parece que se está produciendo ahí un encuentro”. En este sentido, hay encuentro entre el profesor y el/los estudiante/s, cuando se logra “confluir con los intereses de ellos más específicos”.

Por último, cabe destacar que, tanto el par encuentro/desencuentro como par emancipación/opresión, se corresponden en los relatos con el par afectos alegres/afectos tristes, respectivamente. Según Spinoza (1980), los afectos alegres aluden al aumento de la potencia de acción, al paso del alma a una mayor perfección, y se encuentran íntimamente emparentados con el amor y el terreno ético del bien. Los afectos tristes son lo opuesto a los alegres, y abarcan sentimientos como la envidia, la angustia, el odio, el rencor, la ira, la crueldad y el desprecio.

A continuación, se abordarán algunas situaciones y escenarios de la vida universitaria, que las entrevistadas presentan de forma antagónica, en sus formas y en sus efectos.

5.1. El examen y los afectos tristes.

La mención de los exámenes por parte de las entrevistadas es recurrente, y si bien las situaciones son diferentes y vivenciadas desde lugares distintos, ambas perciben allí algo que suscita afectos tristes. Cecilia recuerda una experiencia que califica como “triste” y “fea”, que la “angustió” al borde del llanto: en un recuperatorio, la profesora le quita una hoja a una estudiante, suponiendo que se estaba copiando, y la deja expuesta frente a la mirada de los demás compañeros en una escena dramática. Finalizando el relato, dice: “Y me acuerdo que salí re mal, re mal esa vez. Bueno igual, los exámenes siempre me ponen nerviosa”. Para ella las situaciones de examen en general no son sin nervios, ni sin temor, y donde el difuso límite entre el saber y el no-saber se hace evidente solidificando una relación pedagógica incómodamente asimétrica. En otro momento, destaca que, si bien se trata de un encuentro “cara a cara” con el profesor, dista mucho de ser una “charla” (como puede suceder en otros espacios) debido a la mirada examinadora del profesor, la cual habilita la sanción o el castigo. Según Foucault (1989: 189) el examen “es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”.

Las situaciones narradas versan sobre una asimetría que oprime y genera afectos tristes a los estudiantes. Una relación pedagógica donde el derecho -a examinar; es decir, a vigilar, calificar, clasificar y castigar- del superior cobra fuerza, y acorrala la voluntad del subordinado. La sola actitud examinadora, pone en evidencia la desigualdad de la relación y la aparición de un tipo de autoridad que basa su fuerza vinculatoria en la sospecha sobre el saber y la capacidad del otro. Lo que opera en las situaciones de examen, es un cierto desprecio que aspira a fabricar la desigualdad, presuponiendo al otro como un ser intelectualmente inferior. Según Rancière (2007), el desprecio es esa pasión de la desigualdad que divide, compara y jerarquiza las inteligencias, creando superiores e inferiores, capaces e incapaces. ¿Qué mejor herramienta para ello que el examen? Cabe aclarar que, para este autor, no existen jerarquías para las capacidades intelectuales, ya que la igualdad de inteligencias opera como un principio universal.

Por otro lado, Amanda evoca situaciones de examen donde los estudiantes se presentan a rendir sin preparación previa, lo que ella entiende como un gesto que escamotea el respeto y el reconocimiento hacia la autoridad profesoral y hacia la misma relación pedagógica. Comparando lo que vive como profesora, con lo que vivió cuando era estudiante universitaria, dice:

(...) yo siento que esa autoridad se ha perdido (...) cuando vas a una mesa a rendir, te puede pasar millones de cosas, te pone nervioso, te olvidaste, te tildaste, qué se yo... pero yo nunca fui a una mesa no preparada (...) cuando se repite, que llegan alumnos que ves que no estudiaron, o que llegan muy mal, o que entregan trabajos que realmente son ilegibles, yo me pregunto por esa autoridad, pero en términos de respeto a la relación (...) yo siento que he tratado de tener bastante compromiso en el armado de las cosas que damos como cátedra, y por ahí del otro lado, que se pierda como mucho eso, porque... entonces, en eso siento, no sé si es que la autoridad se diluye o se diluye el respeto... pero, por eso, autoridad es una palabra como media fea, pero yo lo pienso más en término de relación y de responsabilidad en esa relación ¿no?, no porque uno sea más que otro.

El respeto y el reconocimiento hacen aquí su aparición como mecanismos inherentes a los vínculos de autoridad, justamente por su dilución. En los exámenes es donde ella evidencia el desencuentro con sus estudiantes. El desinterés o la indiferencia que observa por parte de los estudiantes hacia la cátedra, los contenidos o hacia la relación pedagógica, también puede ser leído en términos de desprecio. Honneth (1997; 2011) concibe el reconocimiento como un mecanismo elemental para la vida en sociedad y para la construcción de la propia identidad: es a través de la mirada de los otros que nos afirmamos como sujetos singulares y autónomos. Lo opuesto al reconocimiento es el desprecio, y la dilución del respeto y la autoridad que percibe Amanda, no es otra cosa con una dilución del reconocimiento, de su trabajo como docente y la responsabilidad asumida. El malestar que le produce esta situación, no se oculta en la entrevista.

5.2. Espacios y tiempos otros: confianza y reconocimiento.

Para Cecilia los espacios institucionales que se habilitan desde la investigación, la extensión, los Trayectos de Formación Docente (TFD), las Prácticas Supervisadas de la Orientación (PSO) y los eventos científicos, permiten desplegar experiencias gratificantes y vínculos más cercanos e íntimos con los profesores. En ellos, parece circular más el reconocimiento que el desprecio, más la confianza que la desconfianza y la sospecha, más los afectos alegres que los tristes, más el entusiasmo y el interés que la inercia y la apatía. Cuando se le pregunta a la entrevistada en qué se diferencian estos otros espacios que propicia la UNCo del habitual espacio de las clases, se le hace difícil hallar la palabra adecuada para responder, piensa en algo difícil de nombrar, y se remite primero a la ausencia de evaluación o examen, y luego opta por dos palabras: “encuentro” e “informalidad”.

No sé, capaz que esto de no... ay, ¿cómo es que se dice?... o sea, si bien está dentro del ámbito académico, va como por fuera, ¿me entendés?... o sea, nadie va a ser evaluado (...). Entonces para mí se da ahí más lo... ay, ¿cómo es que se dice?... no me sale la palabra [*silencio*]... Bueno, el encuentro, lo informal... eso, se da más lo informal, no hay formalidades para ayudar [*risa*], de la forma que colabores va a estar bueno, o en lo que puedas.

La forma “formal” de las clases, resulta significativamente menos convocante o propiciadora de encuentros, que la forma “informal” que puede caracterizar las reuniones de investigación, los TFD, las PSO y la participación en eventos científicos. Dicha informalidad guarda relación con el trabajo mancomunado, donde la distinción de jerarquías (docente/estudiante, directora/integrante,

jefa de cátedra/estudiante en TFD) tiende a atenuarse. Allí se “ayuda”, se “colabora”, no se hacen tareas ni se rinden exámenes. La ausencia de evaluación en dichos espacios, sin dudas, aliviana la labor.

La estudiante advierte también, que determinadas condiciones institucionales de la FaCE, en ocasiones operan como obstáculos para la producción de vínculos más estrechos entre profesores y estudiantes; y se refiere a una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en un aula y calidad del vínculo pedagógico. Hablando de la carrera de Psicología, Cecilia dice:

(...) un práctico que tendría que ser de 20 es de 60, de 40, entonces ¿qué vínculo puedes llegar a hacer? Yo ahora recién en las prácticas... nosotros somos 5, y nos sentamos en ronda, y tomamos mate, y leemos algo, y “ay, quiero volver para atrás”, no pasas desapercibido, o sea, si faltas o no estás, no da lo mismo. Y son cosas que van más allá del docente, no es algo que pueda... que para mí influye en la relación, porque no es lo mismo trabajar con 20 a trabajar con 60. No le puedes dedicar el mismo tiempo... no es el mismo tiempo, sino la calidad que cada estudiante en particular necesita, porque cada uno es diferente en el proceso de aprendizaje.

Ese “no pasar desapercibido” conduce nuevamente al problema del reconocimiento. Siguiendo a Honneth (2011), ser reconocido implica ser visto o ser percibido por otros en clave de igualdad, y por el contrario, el desprecio tiene que ver con ser invisibilizado, pasar desapercibido, una negación de la propia imagen. Este gesto óptico de afirmación que proviene de los otros, posibilita movimientos subjetivos tan esenciales como la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima (Honneth, 1997).

Al hablar específicamente de su trabajo en investigación, Cecilia utiliza la palabra “informal” para referirse a cierta permisividad que se dan en las reuniones del equipo, pero también a un tiempo que se vive de otro modo, habilitando el despliegue de la “intimidad” y la “confianza”:

(...) pero también está la informalidad en las reuniones que hacemos, es una casa de una de las profesoras, tomando mate, comemos una torta, y bueno “¿qué hicieron?”, salen sus anécdotas con sus hijos... yo creo que esto también influye mucho, ser pocos y la intimidad que puedes llegar a lograr, que si son muchos no (...) Creo también que 4 meses y una vez a la semana es medio difícil hacer también un vínculo... digo bah, depende qué tipo de vínculo, pero, así de confianza.

En esta cita, por una parte, aparece con fuerza el valor que tiene el tiempo en los vínculos pedagógicos: el hecho de *dar* tiempo al estudiante, o mejor, *darse* tiempo entre profesores y estudiantes, influye positivamente en la generación de vínculos más “íntimos” o “de confianza”, si es que no es su condición. Compartir mates y tortas, y conversar sobre cuestiones personales, son actividades que precisan tiempo, un tiempo considerable y destinado sólo a ello. Pero este tiempo no viene por sí solo, y una clase con 60 estudiantes no lo favorece; es un tiempo que hay que crear(se), es decir brindar, destinar, poner a disposición para la reunión y el encuentro con los otros.

Por otra parte, la cita introduce dos nuevos elementos que interesan para este estudio: la intimidad y la confianza. La primera remite, de forma directa, a la proximidad entre las personas en un grupo no numeroso; y la segunda, agrega esa cuota de reconocimiento al vínculo. Confiar en el otro, conlleva necesariamente un gesto de reconocimiento. Siguiendo a Cornu (1999), la confianza, como hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una actitud constitutiva de la relación pedagógica. Reconocer al otro como un igual, es confiar en que el otro puede lo mismo que puede uno.

Amanda, desde otro lugar, también da cuenta de la variable espacial a la hora de hablar de vínculos pedagógicos posibles; y cuenta que pudo vivenciar vínculos más “cercaños” con los estudiantes a partir de los últimos años, con la incorporación de los TFD y en el trabajo de

investigación:

(...) creo que esas cosas permiten acercarse más, o acercarnos más a los estudiantes desde otro lugar, que tiene que ver también con confluir con los intereses de ellos más específico, porque en una cursada en Metodología que teníamos 300... como una relación bastante lejana si querés.

En consonancia con lo expresado por Cecilia, esta cita alberga la idea según la cual existe una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en una clase y calidad del vínculo –en términos de cercanía/lejanía- con los mismos; y aquí, cercanía implica confluencia de intereses. De este modo, un componente motivacional hace su aparición, ligado a la producción de vínculos pedagógicos en términos de “encuentro”, y también –como lo sugiere Cecilia- con los aprendizajes y los procesos de formación profesional.

En ambas entrevistas resulta significativo el valor que cobran las dimensiones tiempo y espacio para la producción de vínculos pedagógicos de confianza y reconocimiento mutuos. Atendiendo a las situaciones que se configuran en el interior del trabajo de investigación, de los TFD y de las PSO, se puede afirmar que la variable temporal que vehiculiza este tipo de vínculos, remite a un tiempo considerable dedicado por los sujetos a una tarea en común, lo que implica a su vez, la posibilidad de una distribución más equitativa de la atención (tiempo dedicado) de un sujeto a los integrantes del grupo. La variable espacial, se pone en juego en tanto, estos espacios otros, comportan una significativa distanciamiento del habitual salón de clases: tanto por su organización, es decir, la disposición de los cuerpos y la jerarquización de posiciones; como por las dinámicas relaciones que habilita y la cantidad de personas que involucra.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El recorrido aquí realizado, permitió identificar algunos aspectos situacionales que inciden en la configuración de vínculos de autoridad en el interior de la UNCo. Pues, si bien es posible, e incluso deseable, ir delineando sentidos o una definición de lo que es la autoridad, en términos generales y para diferenciarla así de otras formas relaciones sociales; esta no escapa a las modulaciones que el contexto y las situaciones específicas le imprimen a sus modos de manifestación. En este sentido, la autoridad admite variaciones, que pueden ir de un extremo a otro, sin escapar del primado de determinados elementos o mecanismos que le dan su forma general.

Las entrevistadas fluctuaron entre dos polos opuestos al hablar de los vínculos de autoridad que recordaban de su tránsito por la universidad. Profesores que, con gestos sencillos o propuestas modestas, invitaban a sus estudiantes a expresarse, a participar en diferentes actividades, a realizar producciones personales, a colaborar y co-construir en una tarea mancomunada. Estudiantes motivados con la cátedra y las actividades propuestas, reconociendo en ellas el compromiso y la responsabilidad en la labor docente. Imágenes que hablan de encuentros, de vínculos que promueven movimientos de orden emancipatorio. Esta modalidad de vínculo profesor-estudiante, se propicia en mayor medida en espacios como la investigación, la extensión, los TFD, las PSO y los eventos científicos; y en menor medida en el aula de clases. Se trata de vínculos que, para que se instaure la confianza y el reconocimiento mutuo, precisan un tiempo distinto a la celeridad y la urgencia, y una espacialidad distinta a la masividad y la dispersión.

En el extremo opuesto, aparecieron imágenes de profesores que generan vínculos tensos, y que atemorizan con sus gestos, actitudes y exigencias, al punto de angustiar a algún que otro estudiante; e imágenes de estudiantes indiferentes, despreocupados, apáticos, que no reconocen los esfuerzos del profesor que está en frente. Estas, son imágenes de desencuentro,

de vínculos laxos o tensos poblados de acciones u omisiones que oprimen o desprecian. La situación de examen, funciona aquí como caso paradigmático, un terreno fértil para los afectos tristes.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece especialmente a las dos personas que compartieron con confianza sus experiencias y reflexiones sobre el objeto de investigación, porque, de algún modo, ellas son co-autoras de este trabajo; y a Andrea Sierra, por su acompañamiento y su lectura enriquecedora.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Recuperado de <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?/textos/ensayos/>
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad?. En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Carli, S. (2014). Prólogo. En M. P. Pierella. *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (Comps.) (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Ricoeur, P. (2008). La paradoja de la autoridad. En *Lo justo 2* (pp. 87-100). Madrid: Editorial Trotta.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Nacional.

Constructos de la motivación: Experimentos demostrativos en Física 1 que incluyen el Smartphone como herramienta de medición y aprendizaje

SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Aldo Rodríguez¹

José Di Laccio²

1. Ce.R.P del Litoral, Uruguay, whoanseeto@hotmail.com

2. Depto. de Física del CENUR y del Ce.R.P del Litoral, Uruguay

RESUMEN

Los estudiantes que ingresan a las carreras del área científico-tecnológica del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN) tienen diferentes bachilleratos al ingreso, no solo científico que es el recomendado pero no obligatorio. Al llegar al contexto universitario en su primer año, se encuentra con la masividad de los cursos que añadido a lo anterior le genera muchas veces pérdida de entusiasmo y desvinculación. Estas peculiaridades, entre otras, obligan a ser creativo a la hora de dictar los cursos.

El Departamento de Física del Litoral en su curso de Física 1 viene incluyendo una metodología de enseñanza para la mejora del aprendizaje que incluye la utilización de nuevas tecnologías para implementar aulas laboratorios de bajo costo (Calderón, Nuñez, Di Laccio, Iannelli y Gil, 2015). Se trabaja en la incorporación de experimentos demostrativos donde el estudiante puede comprobar por sí mismo conceptos

discutidos en clase. Muchos experimentos pueden realizarse simplemente con un teléfono inteligente (smartphone), incluso sin conexión a Internet, siendo en este contexto una herramienta de medición y aprendizaje (Gil, Di Laccio, 2017). Ello conlleva un cambio de paradigma educativo. Un elemento intrínsecamente necesario en el aprender y el enseñar es la motivación.

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos de una investigación de corte cualitativo y auto-referencial que muestra cómo influye el uso de las demostrativas, con la inclusión del smartphone, en la forma de aprender en la motivación. Para ello, se realizó una selección de un grupo de estudiantes universitarios (n=54) de un curso de Física 1, que participan de clases en donde se incluyen experimentos demostrativos. Del análisis de los datos se ha podido concluir que los constructos de la motivación afectados por el uso de esta forma de aprender son variados y de origen intrínseco para el sujeto.

Palabras clave: Smartphones, Motivación, Física 1.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que ingresan a las carreras del área científico-tecnológica del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN) tienen diferentes bachilleratos al ingreso, no solo científico que es el recomendado. La mayoría tienen nivel socio-económico desfavorable y en muchos casos son los primeros de su familia en realizar estudios terciarios. Al llegar al contexto universitario, en el primer año, se encuentra con la masividad de los cursos que añadido a lo anterior le genera muchas veces pérdida de entusiasmo y desvinculación de los cursos. Este conjunto de peculiaridades obliga a ser creativo a la hora de dictar los cursos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El Departamento de Física del Litoral en su curso de Física 1 viene incluyendo una metodología de enseñanza para la mejora del aprendizaje que incluye la utilización de nuevas tecnologías. Se trabaja en la incorporación de experimentos demostrativos en los cursos teóricos donde el estudiante puede comprobar por sí mismo conceptos discutidos en clase. Muchas demostrativas pueden realizarse simplemente con un teléfono inteligente, incluso sin conexión a Internet. Aproximadamente un 75% de los estudiantes cuenta con uno, lo que hace viable su inclusión como herramienta de medición y aprendizaje. Aquellos que no lo tienen, pueden trabajar con compañeros en binomios, lo cual estimula el trabajo grupal y la interacción creativa.

En este mismo sentido es importante señalar que por una cuestión etaria y de accesibilidad, los estudiantes son nativos digitales (Prensky, 2001) lo que facilita el uso de la tecnología en clase. Este manejo eficiente de la tecnología será el punto de partida para el uso de los teléfonos inteligentes. Sin embargo, es importante destacar que el uso que los estudiantes realizan de estos no siempre se alinea con objetivos académicos. Tal como lo expresa uno de los participantes de este estudio:

“El hecho de utilizar un instrumento que todos saben manejar, pero que solo es usado en su mayoría para juegos y comunicación, el experimento mostró una de las tantas utilidades que poseen los teléfonos inteligentes y que varía mucho más allá de lo que hacemos con ellos diariamente.”

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo es determinar cómo influye el uso de experimentos demostrativos¹, con la inclusión del smartphone, en la forma de aprender y en la motivación de los estudiantes de enseñanza terciaria inicial y la visión que los docentes del curso poseen respecto de estos temas.

4. METODOLOGÍA

Se realizó una selección de un grupo de estudiantes universitarios (n= 54) que participan de clases en donde se incluyen experimentos demostrativos. Dicho grupo ha sido expuesto

¹ En el anexo 1, a) y b) se presenta, a modo de ejemplo, una de las guías para un experimento demostrativo y las pautas para estructurar un informe.

durante su escolarización, a la enseñanza tradicional de física, clases teóricas y actividades experimentales por separado. Es por ello, que como parte de la investigación se realizó una intervención donde los alumnos realizaron actividades de experimentación y comprensión de conceptos teóricos a través del uso de los smartphones. Para ello se utilizó el concepto de “laboratorios de bajo costo” (Calderón, Nuñez, Di Laccio, Iannelli y Gil, 2015) como forma de dotar de marco teórico a esta experiencia.

Una vez finalizada la intervención se le solicitó a los participantes la realización de entrevistas semi-estructuradas (Seidman, 2006) en forma escrita a lo cual 13 de ellos (N=13) accedieron y enviaron las respuestas requeridas. Dichas entrevistas contaban con tres preguntas en donde se les pedía a los alumnos que hicieran una descripción de las actividades realizadas, una valoración comparativa con las formas de aprender a las que habían sido expuestos previamente y finalmente, cuáles fueron los elementos que más les impactaron de la realización de los experimentos en el aula y fuera de esta, indicando los factores que contribuyeron a ver la propuesta como positiva en caso de que así lo determinara el participante.

5. RESULTADOS

Los participantes son contestes en señalar dos aspectos esenciales de la realización de la intervención. El primero corresponde a que la misma les permitió ver la transposición de los conocimientos teóricos en la práctica, de una manera vivencial y sin la necesidad de un laboratorio “sofisticado”. Tal y como lo expresa uno de los participantes “En lo personal me parece que es en este tipo de experiencias “tangibles”, donde lo aprendido se lleva a aplicar en lo práctico, que el resultado se traduce en la interiorización de conceptos y herramientas de una forma mucho más profunda que sólo viéndolo por la parte teórica.” En este mismo sentido otro participante aducía que el uso de laboratorios de relativo bajo costo “te acerca a la realidad y permite pensar y hacer el proceso de relacionar la teoría con la realidad.”

El segundo aspecto esencial está relacionado a la accesibilidad, sencillez de configuración y método de medición de los smartphones en particular. “Lo que antes solamente podíamos hacer en el salón de clases con artefactos que solo habías visto en ese lugar ahora lo podías realizar en tu casa con tu propio teléfono.” Y otro participante alude a un aspecto importante de la enseñanza de las ciencias cuando establece que “el teléfono es algo que todos tenemos por lo que la posibilidad de experimentar es mucho más accesible comparada con la posibilidad que da un laboratorio, donde los recursos siempre son limitados y no siempre se puede manipular equipos.” El aula no se limita a un espacio físico tradicional de la escuela, el aula se abre o puede no existir, ya que cualquier ámbito puede convertirse en un lugar para vivir la ciencia (Gil, Di Laccio, 2017, p.9).

La intervención realizada está directamente asociada a un cambio de paradigma educativo donde el abordaje del conocimiento es diferente y donde la metodología del enseñar y del aprender se adapta a este estudiante (Novak, Gowin, 1988). Un elemento intrínsecamente necesario en el aprender y el enseñar es la motivación. Por ende los constructos de la motivación involucrados conjuntamente con la metodología de la enseñanza utilizada por el grupo docente deben dar prueba de ser efectivos y eficaces para alcanzar los objetivos académicos de docentes, estudiantes y el sistema educativo en general.

Los participantes hacen referencias en sus relatos a diferentes constructos de la motivación, todos ellos asociados con la motivación intrínseca. Los tres constructos con mayor auto referencia son el valor, el interés y la autoeficacia. En cuanto al valor que el aprendizaje con laboratorios de bajo costo le aporta al estudiante uno de los participantes establece que:

“Creo que el observar la realización de prácticas con materiales muy accesibles, donde nosotros realizamos toda la manipulación del dispositivo, las mediciones, análisis de las mismas y extracción de conclusiones, nos acerca a los conocimientos teóricos que muchas veces parecen lejanos y poco relacionados con el día a día.”

Este valor que los participantes le asignan conlleva a una conceptualización general de la experiencia como formativa, complementaria al enfoque teórico del curso de Física 1 e interesante. Un participante en referencia a ello expresa “Me pareció interesante ya que me di cuenta que no es necesario constar con instrumentos muy específicos como sensores, etc, para la realización de experimentos sencillos, sino que con un poco de ingenio y algunos elementos, ya es posible realizarlos.” Asimismo, esa posibilidad de realización coadyuva a la auto-eficacia que el estudiante siente. Logra darse cuenta que puede conocer, que puede aprender y que lo hace por sí mismo, visualizando como día a día su capacidad se incrementa.

Uno de los participantes hace notar que “la parte más satisfactoria para mi es cuando teniendo los datos los analizas y puedes entender que sucedió en cada parte de la gráfica.” Una expresión de la competencia de comprensión e interpretación de gráficos a través de la vinculación con el fenómeno de estudio.

En un segundo plano se destacan lo innovador de la experiencia y la autonomía que les permite a los estudiantes desarrollar este método de uso simple y cotidiano. Es innovador para los participantes el hecho de que “Lo de usar un teléfono inteligente fue algo nuevo y me gustó, porque no era aquel experimento típico que solíamos hacer en cursos de física anteriores.” Un aspecto de la innovación metodológica a la que los participantes aluden es al hecho de que posteriormente pueden experimentar por si mismos. A ello se le llama autonomía y es un constructo de la motivación intrínseca importante ya que el estudiante puede ver cómo es capaz de transitar otros caminos hacia la generación del conocimiento. El aprendizaje de las ciencias y de la Física en particular pues, trasciende el salón de clases y se ubica en otros planos de la vida del estudiante. Al decir de uno de los participantes “Lo que antes solamente podíamos hacer en el salón de clases con artefactos que solo habías visto en ese lugar ahora lo podías realizar en tu casa con tu propio teléfono.” Esto también provoca que los alumnos sean capaces de innovar e ir más allá de lo propuesto por el docente. Uno de los docentes participantes establece que “Los alumnos llegaron más allá lo planteado en los experimentos propuestos al realizar análisis complementarios a los solicitados, se copaban con la propuesta y la hacían propia.”

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Del análisis de los resultados se ha podido concluir que los participantes del presente estudio valoran positivamente el uso de experimentos demostrativos como complemento y alternativa metodológica para el aprendizaje de contenidos de Física 1. La intervención realizada les ha permitido usar elementos de uso cotidiano, como el teléfono inteligente, como

herramienta de uso cognitivo y meta cognitivo en el aprendizaje de dicha asignatura.

Esto ha producido que variados constructos de la motivación afectados por el uso de esta forma de aprender hayan sido detectados. Una característica general de dichos constructos es que forman parte de la motivación intrínseca del sujeto. Los participantes se sienten más autónomos considerando que tiene más opciones lo que los hace tener mayor interés en la asignatura y otorgándole más valor al conocimiento adquirido. Todos estos elementos enmarcados en un aprendizaje constructivo y de corte cooperativo que es promovido por la motivación social y pro-social de los participantes.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a todos los estudiantes y docentes del curso de Física 1 del primer semestre de 2017 del CENUR LN que han participado de la propuesta y han permitido enriquecerla mediante sus aportes.

REFERENCIAS/BIBLIOGRAFÍA

- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". In *On the Horizon*, October 2001, 9 (5). Lincoln: NCB University Press.
- Calderón S., Nuñez P., Di Laccio J., Iannelli L. y Gil S. (2015). Aulas-laboratorios de bajo costo, usando TIC. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 212-226.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press
- Gil, S., Di Laccio J. L. (2017). "Smartphone una herramienta de laboratorio y aprendizaje: laboratorios de bajo costo para el aprendizaje de las ciencias". *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 1305 (1-9)
- Novak J.D. y Gowin D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

ANEXO 1

a) **Guía del estudiante para realizar el experimento demostrativo**

En el curso teórico estudiamos el sistema de masa y resorte y el péndulo simple.

En este experimento demostrativo se espera que los grupos (4 estudiantes) realicen alguna de las opciones propuestas.

Opción 1: Estudiar un sistema de masa y resorte o un sistema de masa y banda elástica.

Sugerencias de trabajo

- Armen el sistema e inicien la oscilación, registrando la aceleración en función del tiempo usando el teléfono inteligente. Grafíquenla y obtengan el período de oscilación.
- Discutan si la aceleración puede modelarse con: $a(t) = -a_0 \cos(\omega_0 t + \phi)$ y si es así determinen a_0 , ω_0 y ϕ . ¿Puede obtenerse la amplitud (A) de oscilación de los datos graficados?
- Varíen la masa del sistema y discutan si cambia o no el período de oscilación. Si hay cambio encuentren la relación con el período anterior.
- Finalmente realicen un informe siguiendo las sugerencias de estructura y con una extensión aproximada de dos carillas.

Opción 2: Estudiar un sistema modelado como péndulo simple, puede ser un péndulo en donde el bulbo sea el propio teléfono inteligente o puede ser un columpio de plaza en donde se adhiere el teléfono.

Sugerencias de trabajo

- Con el sistema oscilante definido, inicien la oscilación teniendo en cuenta las pequeñas oscilaciones, registren la velocidad angular usando el teléfono inteligente. Luego grafíquenla y obtengan el período de oscilación.
- Varíen la masa del sistema (el bulbo pueden ser ahora dos teléfonos) y discutan si cambia o no el período de oscilación.
- Varíen la longitud del péndulo (de ser posible) y discutan si varía el período de oscilación y si cambia encontrar la relación con el período anterior.
- Finalmente realicen un informe siguiendo las sugerencias de estructura y con una extensión aproximada de dos carillas.

Nota: Utilicen los apuntes sobre teléfonos inteligentes disponibles en la plataforma del curso.

b) **Sugerencias para estructurar el informe**

Título del experimento: que oriente al lector al tema.

Nombres de los integrantes: nombre y primer apellido de cada uno.

Introducción: Explicar de qué trata el experimento y cuál es el objetivo principal.

Detalles experimentales: Explicar que se mide y como se mide. Colocar una foto del experimento y usarla para describir los equipos usados.

Resultados experimentales: Describir objetivamente los resultados. Usar los gráficos necesarios y no olvidar que deben quedar claros y bien nombrados los ejes.

Análisis: Analizar los resultados y contrastarlos con otras fuentes de información.

Otros comentarios: Dificultades encontradas, lecciones aprendidas, que modificaría para que fuera más interesante, etc.

Monografías en humanidades: una investigación acerca de literacidades académicas

EJE 5: SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Virginia Orlando ¹

Beatriz Gabbiani ²

¹ Universidad de la República, Instituto de Lingüística, Uruguay, vir.orlando@gmail.com

² Universidad de la República, Instituto de Lingüística, Uruguay

RESUMEN

Esta ponencia presenta algunos resultados del proyecto **Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina**, realizado en el marco del programa PIMCEU. El proyecto se propuso revisar las formas en que se construye la argumentación y la marcación de autoría para cada disciplina a través de géneros discursivos académicos en las diferentes licenciaturas de la FHCE.

El marco teórico elegido considera la lectura y la escritura en términos de prácticas letradas y toma como idea central el concepto de géneros discursivos con especial atención a los contextos de producción y circulación de los textos, así como a las comunidades de interpretación.

La estrategia de investigación incluyó la recolección de 59 monografías de las distintas licenciaturas de la FHCE. A partir de este corpus, se realizó un análisis a los efectos de caracterizar las formas argumentativas y el establecimiento de los puntos de vista que las sustentan, así como los recursos lingüísticos que los escritores de esos trabajos adoptan para sostener sus propios puntos de vista en tanto que “autores” de ese trabajo ar-

gumentativo. Tal caracterización busca analizar los aspectos lingüísticos que en el juego entre modo, tenor y texto hacen percibir a una producción como adecuada (o inadecuada) a los profesores en tanto que lectores / productores con experticias disciplinares. El trabajo de análisis y categorización descriptiva/interpretativa de las producciones escritas, orientado por la noción de géneros discursivos, refiere fundamentalmente a diversos elementos sistémicos de la lengua española.

Esta investigación se abordó desde una perspectiva “contextualmente sensible”, es decir, que considera a los productos escritos atendiendo a sus contextos de producción y circulación. Dado el interés por realizar un análisis que incorpore estos aspectos contextuales, no solo en términos de las propias producciones escritas sino también en lo referente a los participantes en las prácticas letradas académicas (en este caso, la realización de trabajos monográficos), se trabajó con otros instrumentos de recolección de datos para acceder a la comprensión de los procesos de elaboración (por parte de los estudiantes) y acompañamiento (por parte de los profesores) de los trabajos monográficos. El conjunto de instrumentos de recolección de datos incluye:

(a) dos cuestionarios dirigidos a estudiantes, aplicado a 413 estudiantes el primero y 112 el segundo; (b) un cuestionario dirigido a docentes de distintas licenciaturas con experiencia en la dirección de monografías,

aplicado a 16 profesores, y (c) un taller de discusión para la elaboración de monografías (grabación audio).

Palabras clave: monografía, humanidades, literacidad académica

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la generalización de la enseñanza avanzada ha llevado a la Udelar a reflexionar más detenidamente sobre diversas cuestiones atinentes a las trayectorias académicas estudiantiles. Una preocupación presente en diversos ámbitos consiste en las dificultades que conllevan la lectura y la escritura académicas (cf. Orlando 2009). Si bien han sido analizados diferentes aspectos relativos a la lectura y a la escritura en el espacio universitario –cf. como exponente Torres (2007, también Torres et al. 2009) dentro del trabajo desarrollado por el Área de Psicología Genética y Psicolingüística de la Facultad de Psicología–, es mucho el trabajo de análisis que resta por hacer para acceder a una cabal comprensión de la realidad que se busca significar cuando se dice que leer / escribir son prácticas complejas en la universidad.

Se da por supuesto que este nivel educativo se ocupa de transmitir contenidos disciplinares y que los estudiantes deben «arreglárselas solos» para leer y escribir los textos en los que aparecen estos contenidos. Escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, un medio «transparente» para adquirir los conceptos disciplinares (Carlino, 2002:1)

Cabe acordar en términos generales con varias cuestiones señaladas por Carlino en el pasaje antes citado, al reflexionar sobre estas prácticas en la educación superior en Argentina.

1. No necesariamente se concibe que la labor docente en la universidad pueda pasar por la consideración de aspectos vinculados a leer y escribir.

2. No necesariamente se asume que las formas de leer y escribir en la universidad sean, en cierto modo, nuevas formas de leer y escribir y, además, algo distinto a una mera instrumentalidad.

3. Y por último, no necesariamente se consideran a las tareas estudiantiles que involucran lectura y escritura como parte integral de las prácticas académicas de la disciplina.

El primer punto es en realidad el corolario que se desprende de los dos puntos siguientes, vinculados a concepciones de sentido común de amplia circulación. Puestos a reflexionar desde elaboraciones teóricas informadas, se abren otras opciones. En primer lugar, en las últimas tres décadas ha sido muy debatida la visión de la lectura y de la escritura como una mera adquisición de “tecnologías de la palabra” (en el sentido de Ong, 1987) limitadas al conocimiento y reproducción de los recursos alfabéticos (para las lenguas que cuentan con alfabeto). En segundo lugar, si abordamos la lectura y la escritura en términos de actividad sociocultural, recuperamos dos dimensiones claves: la procesual y la contextual. Ambas dimensiones se contemplan al hablar de leer y escribir como acciones enmarcadas situacional y socioculturalmente, esto es, como prácticas letradas.

A nivel regional la temática (¿o problemática?) ha sido estudiada y discutida en profundidad (vide entre otros, en el caso de Argentina, Arnoux y otros, 2002, Carlino, 2004 y 2005, Lopez y Padilla, 2011, Natale, 2012, Navarro y Moris, 2012, Padilla, Douglas y Lopez, 2011, Padilla, 2012a y 2012b)¹. Sin embargo, en el contexto uruguayo de educación terciaria pública recibe atención más recientemente.² En esta línea cabe señalar las actividades realizadas por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, con la implementación de actividades de lectura y escritura académica – LEA- entre otras cosas.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

¹La producción en el ámbito académico brasileño es profusa y de gran importancia. Dado el contexto de esta investigación (producciones escritas en lengua española) en esta ocasión se alude especialmente a la producción de investigación del espacio regional hispánico.

²Cabe apuntar entre los antecedentes el trabajo desarrollado por estudiantes de la licenciatura en Lingüística de la FHCE en *Taller metodológico I*, a cargo de la Dra. Gabbiani en el año 2008. De acuerdo con docentes a cargo de materias de varias licenciaturas en el primer tramo curricular de esa Facultad, en respuestas dadas en un cuestionario sobre las dificultades percibidas en el trabajo estudiantil, la comprensión (lectora) de los contenidos disciplinares y la producción escrita son dos puntos señalados como problemáticos y conducentes al desinterés en los propios estudiantes.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) siempre ha tenido, en los distintos planes de estudio de seis de sus licenciaturas (Ciencias Antropológicas, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística) un lugar privilegiado para las monografías. Entre los años 2010 y 2015, todas las licenciaturas comenzaron planes nuevos. En el pasaje de un plan al otro se aprecia un cambio en relación con la cantidad de monografías exigidas en cada licenciatura y al tipo de unidad curricular en la que serán requeridas. En el Plan 1991 las monografías constituían una de las formas posibles de evaluación y podían llegar a ser cuatro o más, en tanto que en el Plan 2014, en general, se relacionan exclusivamente con seminarios y talleres, y su número desciende en la mayoría de las licenciaturas. El cambio de plan llevó también a que algunas licenciaturas utilicen los términos «tesina» y «tesis». Parecería que los cambios en relación con el lugar y la forma de llamar a las monografías conllevan una transformación de la visión que de ellas se tiene y del lugar que ocupan en la formación de los futuros licenciados.

Antes de concentrarnos en las monografías, corresponde discutir someramente su lugar en el llamado «discurso académico». La Udelar ofrece talleres de lectura y escritura académicas (Programa LEA y CCI) y en algunos planes de estudio tiene a su vez cursos o talleres de escritura académica (por ejemplo, en el plan nuevo de la Tecnicatura Universitaria de Corrección de Estilo de la FHCE, o en los Ciclos Iniciales Optativos del Centro Universitario Regional del Este). Como tantos otros términos, la palabra *académico* es usada en los nombres de estas unidades curriculares o cursos optativos como si su significado fuera compartido sin dudas por todos. Sin embargo, como señala Riera (2015), la comunidad académica es al mismo tiempo igual y diferente en lo que respecta a sus discursos, ya que se trata de una comunidad heterogénea y heteroglósica, en la que conviven, al menos, tres comunidades diferenciadas. La autora define estas comunidades de la manera siguiente:

- a. la comunidad disciplinar, como forma de organización del conocimiento;
- b. la comunidad profesional, como forma de aplicación de ese conocimiento;
- c. y por último, la comunidad pedagógica, como la fuente de un lenguaje que sirve de mediador para el aprendizaje de los dos discursos anteriores (Riera, 2015: 135).

Esto implica que los estudiantes, además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales. En su proceso de formación enfrentarán, además, prácticas de lectura y de escritura con fines de enseñanza y aprendizaje. Weiser (1992, en Riera, 2015) llama «escritura académica» a los textos que cumplen con estas finalidades y los contrapone al «discurso académico», constituido por los textos de la comunidad disciplinar.

Habría entonces un aprendizaje o formación gradual que llevaría a los estudiantes hacia el objetivo de llegar a ser miembros plenos de una comunidad disciplinar. En este proceso, el estudiante se enfrenta primero a géneros de formación y con el tiempo llega a manejar géneros expertos (Navarro, 2014).

¿Cómo se podría caracterizar a la monografía en este marco de reflexión? Parecería encontrarse entre los géneros de formación, dentro de la escritura académica con fines de aprendizaje. Como tal, este tipo de trabajo será evaluado y su circulación la mayoría de las veces no irá más allá de la lectura de los miembros del tribunal que corrijan la monografía. Las características que presenten en cuanto a estructura y contenidos también estarán estrechamente vinculadas con el objetivo de evaluación. A su vez, los estudiantes deberán mostrar que aprendieron sobre el tema tratado en la monografía, y que aprendieron a demostrar ese aprendizaje, cumpliendo con prácticas discursivas propias del nivel de formación en el que se encuentran. La finalidad de estos textos vistos así es muy diferente a la de los textos propios de la comunidad disciplinar o los de la comunidad profesional, aunque en otros aspectos tengan puntos de contacto.

1. OBJETIVO GENERAL

La investigación llevada a cabo tuvo por objetivo principal revisar las formas en que se

construye la argumentación y la marcación de autoría para cada disciplina a través de géneros discursivos académicos en las diferentes licenciaturas de la FHCE.

A su vez, tuvo un conjunto de objetivos específicos

1. discutir la naturaleza de la construcción de las prácticas discursivas en la universidad.
2. relevar formas estables de argumentación y autoría a partir de un análisis elaborado en base a un conjunto seleccionado de monografías de las diferentes licenciaturas;
3. relevar las exigencias para la elaboración de trabajos académicos en las diferentes licenciaturas a partir de entrevistas en profundidad con docentes;
4. relevar las principales dificultades detectadas en el proceso de elaboración por estudiantes que hayan aprobado al menos una materia mediante monografía (mediante cuestionarios y también mediante entrevistas en profundidad);
5. aportar a la construcción de acciones pedagógicas en diversos formatos (por ej. talleres, tutorías) para la elaboración de trabajos académicos desde una perspectiva lingüística, en colaboración con las diferentes licenciaturas y con la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la FHCE.

1. METODOLOGÍA

En primer lugar, se procedió a la configuración del corpus de investigación en base a trabajos monográficos existentes. Se recopiló y procesó digitalmente mediante herramientas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR por su sigla en inglés) un conjunto de monografías en las distintas licenciaturas, según el siguiente detalle: 11 trabajos de Ciencias Antropológicas, 9 trabajos de Ciencias de la Educación, 4 de Filosofía, 7 de Letras, 25 de Lingüística y 3 de Ciencias Históricas. Si bien el diseño original de investigación preveía un número equivalente de trabajos por licenciatura, la asimetría en el número apunta a la mayor o menor accesibilidad a los datos en el proceso de su recolección. Tal asimetría no supone necesariamente una distorsión en los posibles caminos de interpretación de los datos, abordados en los distintos trabajos realizados en el marco del proyecto (ponencias y capítulos que conforman un libro publicado, Gabbiani y Orlando, 2016).

A partir de este corpus de producciones escritas, se realizó una revisión de algunos de sus aspectos constitutivos, a los efectos de caracterizar las formas argumentativas y el establecimiento de los puntos de vista que las sustentan, así como los recursos lingüísticos que los escritores de esos trabajos adoptan para sustentar sus propios puntos de vista en tanto que “autores” de ese trabajo argumentativo. Tal caracterización busca analizar los aspectos lingüísticos que en el juego entre modo, tenor y texto hacen percibir a una producción como adecuada (o inadecuada) a los profesores en tanto que lectores / productores con experticias disciplinares. El trabajo de análisis y categorización descriptiva/interpretativa de las producciones escritas, orientado por la noción de géneros discursivos, refiere fundamentalmente a diversos elementos sistémicos de la lengua española.

Esta investigación se abordó desde una perspectiva “contextualmente sensible”, es decir, que considera a los productos escritos atendiendo a sus contextos de producción y circulación. Dado el interés por realizar un análisis que incorpore estos aspectos contextuales, no solo en términos de las propias producciones escritas sino también en lo referente a los participantes en las prácticas letradas académicas (en este caso, la realización de trabajos monográficos), se trabajó con otros instrumentos de recolección de datos para acceder a la comprensión de los procesos de elaboración (por parte de los estudiantes) y acompañamiento (por parte de los profesores) de los trabajos monográficos. El conjunto de instrumentos de registro de datos incluye:

- un cuestionario dirigido a estudiantes habilitados a escribir trabajos monográficos para la aprobación de algunos cursos de la FHCE, aplicado a 413 estudiantes;
- un segundo cuestionario en línea aplicado a 112 estudiantes de la FHCE,
- un cuestionario dirigido a docentes de distintas licenciaturas con experiencia en la dirección de monografía,
- un taller de discusión para la elaboración de monografías realizado al término del año 2013 (grabación audio).

Para dar cuenta de los procesos de construcción y de acompañamiento de los trabajos

monográficos, en todos los casos el análisis se realizó en el marco de un estricto anonimato a los efectos de proteger a las personas y a los espacios institucionales involucrados.

2. RESULTADOS

Dadas las limitaciones de espacio para esta exposición, presentamos un breve resumen de algunos de los resultados obtenidos. La publicación ya señalada (Gabbiani y Orlando, 2016) desarrolla estos puntos y otros.

a) En relación con el lugar que ocupan las monografías en los planes de estudio de la FHCE, se constata que el cambio de planes realizado entre 2010 y 2014 tuvo como efecto un descenso en la cantidad de monografías exigidas en cada licenciatura, y la aparición del requisito de elaborar tesis o tesinas en algunas licenciaturas (historia, letras, filosofía, educación). Se mantiene en los planes nuevos la misma opacidad en la definición de tesis y tesinas que existía en relación con las monografías en los planes de 1991, mientras que para estas últimas habría una presentación más explícita.

b) Existe un desajuste entre lo que los profesores creen que hacen en relación con la orientación de las monografías y lo que los estudiantes esperan recibir de los profesores. Se constata que no hay pautas comunes en la FHCE para la elaboración de monografías, y que en general tampoco se genera un espacio en cada licenciatura para discutir estos temas y llegar a un acuerdo acerca de cómo orientar a los estudiantes. Los docentes consideran, sin embargo, que las monografías son una forma de evaluación adecuada al nivel de grado por distintas razones, destacando así su función pedagógica, y que cumplen un papel importante en la formación de los estudiantes como futuros investigadores y para su actividad profesional. Por su parte, 41% de los estudiantes encuestados opina que la elaboración de monografías es una causa para el retraso en el egreso, y consideran también que carecen de información suficiente y de orientación por parte de los profesores.

c) El análisis de las monografías que conforman el corpus reunido muestra que tanto la organización de los textos como las formas de argumentar presentan diferencias según las disciplinas. Algo similar ocurre con el uso de diferentes recursos analizados, como, por ejemplo, el uso de definiciones, de oraciones interrogativas y de verbos de percepción. No se encontraron diferencias por disciplina en las estrategias de construcción de los títulos de las monografías, pero fue posible identificar los recursos utilizados y sus finalidades.

d) Se ubicaron las modalidades de representación del discurso ajeno más utilizadas, se analizaron las ocurrencias y la distribución porcentual de las formas verbales y pronominales de primera persona del singular y del plural en tres licenciaturas de las seis estudiadas y se encontró que existen diferencias disciplinares importantes en el uso de este tipo de marcas morfológicas. Lo mismo ocurrió con la cantidad de ocurrencias y la distribución porcentual de los distintos tipos de citas textuales en tres licenciaturas.

3. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los estudios que apunten a describir las características de los géneros disciplinares pueden ser de gran utilidad, ya que permiten:

a) establecer pautas disciplinares precisas de *trabajo monográfico* útiles para la mayoría de los involucrados en la escritura de este tipo de trabajos.

b) facilitar el proceso de escritura de estos trabajos tanto para estudiantes como para docentes. Los estudiantes se beneficiarían de saber qué es lo permitido y qué es lo sancionado por la disciplina en la que se insertan y los docentes se beneficiarían ya que, casi seguramente, verían reducido el número de correcciones necesarias a nivel estilístico-verbal o composicional y podrían concentrarse aún más de lo que ya lo hacen en cuestiones de contenido disciplinar.

c) crear conciencia entre estudiantes y docentes acerca de la naturaleza disciplinar de la escritura académica y acerca de la inexistencia de un *saber escribir* a secas. Hay estudiantes y docentes que creen que “saber escribir” consiste en manejar más o menos razonablemente la norma lingüística, y que o bien no es tarea de la universidad encargarse de la enseñanza de la

lectura y la escritura, o bien debe solo plantear acciones remediales. No es posible ignorar los problemas relativos a la ortografía, el léxico o la sintaxis, porque efectivamente los estudiantes presentan estas dificultades, pero es necesario repensar posibles caminos a seguir para superar los problemas con la lectura y la escritura. Poner el foco en los desafíos comunicativos que enfrentan los estudiantes por medio de la toma de conciencia puede ayudar a que encuentren los cursos de lectura y escritura motivadores.

d) favorecer la inserción de los estudiantes en sus comunidades disciplinares.

Es necesario estudiar qué necesitan los estudiantes y qué expectativas tienen los docentes para planificar cursos con objetivos diferentes en cooperación con los docentes de las carreras, y no exclusivamente a cargo de especialistas de la lengua.

Junto con esta necesidad de que haya cursos diversos en diferentes momentos de la carrera, surgen algunas cuestiones que no son fáciles de resolver, que se encuentran señaladas en Pollet (1997: 100-101) y también en las discusiones sobre qué medidas tomar en nuestra universidad: ¿estos cursos deben ser obligatorios u optativos?; ¿se debe otorgar créditos por el cumplimiento de cursos remediales? Como sostiene Pollet (1997:101), estos cursos no siempre están legitimados por los estudiantes y muchas veces tampoco por los docentes de las carreras.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes y estudiantes que nos permitieron llevar adelante esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E. y otros (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carlino, P. (2002). «Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué», en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-16.
- Carlino, P. (2004). «El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria», en *EDUCERE*, año 8, n.º 26, julio-setiembre, pp. 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (Orgs.) (2016) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: CSE-PIMCEU-Udelar.
- Lopez, E. y C. Padilla (2011). «Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades», en *Praxis. Revista de Psicología*, Universidad Diego Portales, Chile, año 13, n.º 20, pp. 61-89. Disponible en: <www.praxis.udp.cl>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: ungs.
- Navarro, F. (2014). «Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior», en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA, pp. 29-52.
- Navarro, F. y J. P. Moris (2012). «Estudio comparativo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras», en I. V. Bosio y otros (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 151-168. Disponible en: <<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orlando, V. (2009). «Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar», en *Jornadas de intercambio en el área social. Competencias lingüísticas: problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. liccom. Disponible en <http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_orlando.pdf>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- Padilla, C. (2012a). «Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de Humanidades: experiencias de investigación-acción en curso», en A. Vázquez y otros (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Cátedra unesco de Lectura y Escritura, subsección Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 135-153.

Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]

- Padilla, C. (2012b). «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales», en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, n.º 10, pp. 31-57.
- Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2011). «Competencias argumentativas en la alfabetización académica», en *Contextos de Educación*, Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas (unrc), vol. 1, n.º 11, pp. 1-17. Disponible en: <www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- Pollet, M. C. (2012). «From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions», en Thaiss et al. (eds.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Carolina del Sur: The WAC Clearinghouse, pp. 93-103.
- Riera, G. E. (2015). «Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica», en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 2, n.º 3, pp. 127-152.
- Torres, C. (coord.) (2007). *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Torres, C., A. Fedorczuk y A. Viera (2009). *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología, CSIC.

Comunidades de aprendizaje: entornos virtuales, portafolio colaborativo y juegos interactivos Kahoot en la Universidad

EJE TEMÁTICO

Graciela Pedrana¹

Paula Lombide¹

Fernanda Alcaide¹

¹ Universidad de la República, Uruguay gpedrana@gmail.com

RESUMEN

Los entornos virtuales de aprendizaje configuran una estrategia didáctica motivadora, participativa y democrática. En trabajos previos hemos analizado el uso de los dispositivos móviles para captura de imágenes microscópicas en el curso de Histología y Biología del Desarrollo de la Facultad de Veterinaria. Sin embargo, las imágenes capturadas no podían ser observadas por todos los estudiantes. Por lo tanto, se creó una herramienta didáctica que permitiera compartir observaciones microscópicas e interactuar y trabajar con preguntas Kahoot sobre aspectos descriptivos, estructurales y funcionales de las imágenes enviadas en las clases prácticas de microscopía. Se creó un correo electrónico de Gmail, una carpeta en Drive "Portafolio colaborativo", un enlace a dicha carpeta en la plataforma del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y se realizaron en clases juegos, elaborando preguntas a partir de sus imágenes enviadas. Se analizó el uso del sistema durante los años 2015 y 2016.

Esta constituye la primera experiencia interactiva de recursos digitales en línea, en la sala con conexión Wifi, tablets, computadora, mensajería de Gmail, lo que permitió democratizar las imágenes observadas al microscopio por todos los estudiantes durante las clases, y compartirlas por medio de proyector y pantalla in situ, profundizando el análisis de los preparados. Por otra parte se realizó un seguimiento del link en la plataforma EVA para poder compartir la carpeta del Drive. Se estimuló la participación en la comunidad de aprendizaje y la dimensión del aprendizaje basado en juegos, que permitió promover la comunicación entre estudiantes, y actividades grupales. El desarrollo de cuestionarios en Kahoot en línea constituyó un medio de motivación para los estudiantes y así como fomento de las competencias digitales en nuevas tecnologías. Los juegos en kahoot se basan tanto en el tiempo insumido para las respuestas, como en la precisión, basándose en el concepto de Gamificación o Ludificación,

que implica el uso de estrategias, con el propósito de transmitir un mensaje y contenidos a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación. En este sentido, el enseñar a participar en la generación de insumos necesarios para crear preguntas del juego kahoot y compartirlos, formaron parte de la dinámica motivadora del aprendizaje utilizada en clase. De esta forma se buscó generar un aprendizaje significativo, con retroalimentación inmediata, estimulando la

autonomía en la toma de decisiones, promoviendo la participación en un entorno social de comunidad de aprendizaje, y divertirse mientras alcanzan objetivos de aprendizaje. Este tipo de didácticas en clases prácticas permitió propiciar un concepto de aprendizaje dentro de una comunidad educativa a la que pertenecemos, docentes y estudiantes, y que se nutrió a partir de la participación en el banco colaborativo de fotos microscópicas.

Palabras clave: juegos, kahoot, histología

1.INTRODUCCIÓN

Las teorías socio-constructivistas enfatizan en la naturaleza colaborativa del proceso de aprendizaje. En un contexto de aprendizaje basado en un modelo constructivista se brinda a los estudiantes la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías, haciendo del aula tradicional en un nuevo espacio (Fuentes, 2008).

Según teorías educativas la integración del juego a la educación representa una línea de pensamiento que involucra la motivación y aprendizaje activo (López-Peláez Casellas, 2014).

El aprendizaje representa desde una perspectiva socio-cultural un componente social. En este sentido se destaca la importancia del aprendizaje colaborativo y de la interacción social para el desarrollo influencia educativa de un individuo sobre su entorno (Díaz Barriga, F.; Hernández R., 2002). En este sentido, los docentes desde una postura de la teoría de Vigostky tomando en cuenta el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), donde el individuo es capaz de realizar en contacto e interrelación con otras personas, en la comunicación con estas y con su ayuda, deberíamos potenciar estrategias que promuevan la ZDP (Chaves, 2001).

Por otra parte, el promover que los estudiantes desarrollen habilidades interpersonales de colaboración es una parte esencial de su preparación para el mundo del trabajo, así comprender las formas de trabajo en equipo y la autoevaluación son una de las habilidades que una educación universitaria debería promover. (McInerney, Roberts, & S., 2004).

El valor del juego está implicado desde Aristóteles, quien menciona en sus obras alude al tema del juego como parte del proceso de formación. En este sentido Comenio en su "Schola ludus" (La escuela como juego) ha hecho aportes teóricos en este sentido, en el año 1650 (siglo XVII) como integración del juego en la vida educativa. Posteriormente teóricos de la educación como Rousseau (siglo XVIII) plantea sus teorías sobre la enseñanza basada en el aprendizaje activo, Pestalozzi (siglo XVIII) o Dewey (siglo XIX y XX) basaron sus teorías sobre la enseñanza en el aprendizaje activo (Ospina Rodríguez, 2006) .

Por otra parte la interacción social genera un desarrollo cognitivo y aprendemos más cuando estamos más motivados y existe el desarrollo de un aprendizaje por la experiencia y apropiación del aprendizaje (Cortizo Pérez et al., 2011).

Asimismo el docente tiene un rol activo en el aprendizaje de sus estudiantes y establece y promueve la zona de desarrollo próximo donde los estudiantes de distintos niveles se ayudan entre ellos (Duarte D., 2003).

Los entornos virtuales de aprendizaje configuran una estrategia didáctica motivadora, participativa y democrática. En este sentido en trabajos previos se han analizado el uso de los dispositivos móviles para captura de imágenes microscópicas en el curso de Histología y Biología del Desarrollo de la Facultad de Veterinaria (Pedrana, 2015). Sin embargo, las imágenes capturadas no podían ser observadas por todos los estudiantes en mismo tiempo, con lo cual el docente sólo interactuaba con los usuarios del dispositivo móvil.

En otras universidades por ejemplo en Australia se han analizado el uso de los dispositivos móviles en la educación (Farley et al 2015).

Los juegos en kahoot se basan tanto en el tiempo insumido para las respuestas, como en la precisión, basándose en el concepto de Gamificación o Ludificación, que implica el uso de estrategias, con el propósito de transmitir un mensaje y contenidos a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación.

2.PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El contexto en que se desarrolló esta experiencia fue en el 1er año de la Universidad, en la Facultad de Veterinaria, en las actividades prácticas de microscopía durante los años 2015 y 2016

El aprendizaje colaborativo se plantea como una metodología de enseñanza, donde en el estudiante toma un rol protagónico. Con su participación genera insumos necesarios para crear preguntas del juego kahoot y compartirlos con sus compañeros y docentes, formaron parte de la dinámica motivadora del aprendizaje y fomentando el sentido de comunidad educativa

La propuesta apunta a generar en los estudiantes un aprendizaje significativo, motivador con retroalimentación inmediata, estimulando la autonomía en la toma de decisiones, promoviendo la participación en un entorno social de comunidad de aprendizaje, y generar un clima de confianza mientras alcanzan objetivos de aprendizaje.

3.OBJETIVO GENERAL

Promover el aprendizaje colaborativo de la histología a través de una herramienta didáctica que permita compartir observaciones microscópicas e interactuar con todos los estudiantes en instancias de práctico.

4.METODOLOGÍA

Se elaboraron juegos interactivos on line en plataforma kahoot en 24 clases. La propuesta, se llevó a cabo a partir de las imágenes que los estudiantes enviaron a través de sus dispositivos móviles a solicitud de los docentes al mail. Durante la actividad práctica de observación en los microscopios los estudiantes se agrupan de 3 o 4 estudiantes con los 4 a 5 preparados histológicos. Se analizó el uso del sistema durante los años 2015 y 2016

Para ello se creó un correo electrónico de [histologiatablet@ Gmail.com](mailto:histologiatablet@gmail.com), para recibir las fotos capturadas por los estudiantes a partir de sus celulares. Asimismo dichas imágenes fueron guardadas en la computadora del curso así como en una carpeta on line "Portafolio colaborativo", un enlace a dicha carpeta en la plataforma del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

A partir de sus imágenes enviadas se realizaron en juegos con la elaboración de preguntas tras la descarga de imágenes enviadas a la computadora de los docentes, implicó luego una selección y armado de presentación con preguntas por parte de los docentes. Las imágenes seleccionadas fueron insertadas en presentación PowerPoint, se agregó flechas, letras, números o cuadros indicativos de estructuras, y exportadas cada diapositiva en formato JPEG y fueron subidas a sitio on line de kahoot para elaboración de preguntas de opción múltiple.

Luego los docentes elaboraron preguntas dentro de la plataforma kahoot (<https://create.kahoot.it>). El programa create kahoot permite crear cuestionarios, y dentro de ellos crear las preguntas por temas, agregar el enunciado y dar las opciones (pudiendo agregar las imágenes antes enviadas por los estudiantes), respetando largo de la pregunta y de los enunciados, y dando lugar a una sola respuesta correcta.

El programa también permite recabar la información de participación en los cuestionarios, enviando a una cuenta de Gmail la información en formato de tabla .xls. Luego los estudiantes se loguean al sitio kahoot.it y se despliega un sitio donde indican su nombre y colocan en número de juego que se indica al inicio del mismo. A partir de las preguntas se dan puntajes, y cada imagen se despliega al igual que 4 opciones de respuesta donde una sola es la correcta (opción múltiple).

Posteriormente se realiza reforzamiento de lo observado y el análisis entre todos de las respuestas que fueron bien y mal contestadas. También se trabajaron los aspectos descriptivos, estructurales y funcionales de las imágenes enviadas en las clases prácticas de microscopía.

5.RESULTADOS

La utilización de los recursos educativos mediados por tecnología así como la propuesta didáctica colaborativa generada en clases prácticas permitió propiciar un concepto de aprendizaje colaborativo dentro de una comunidad educativa a la que pertenecemos, docentes y estudiantes, y que se nutrió a partir de la participación en el banco colaborativo de fotos microscópicas.

5.1.Participación activa en aprendizaje envío de observaciones con dispositivos móviles

Los estudiantes en grupos enviaron fotos digitales por preparados y por microscopio, trabajando en grupos de observación. En algunos casos ellos mismos realizaron indicaciones de estructuras o elaboraron collage de imágenes con programas desde sus celulares.

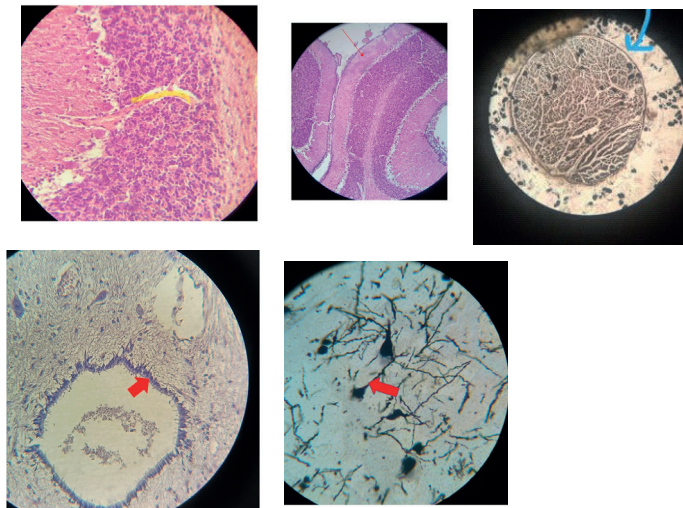


Ilustración 1: Participación en portafolio colaborativo como parte de la comunidad de aprendizaje (Community learning environment: CLE), mediante el envío de fotos microscópicas a partir de sus dispositivos móviles durante las clases prácticas de Histología

5.2.Participación activa en juegos interactivos kahoot on line

Los estudiantes participaron en juegos kahoot con gran entusiasmo, y se manifestó un gran interés por que llegara “el momento de los juegos”. Con respecto a la evaluación de los juegos en la plataforma Kahoot al finalizar los cuestionarios, se solicita que contesten en una escala de 0 a 5 si: consideran que el juego fue divertido, si aprendió algo y si lo recomienda. Algunos de los estudiantes respondieron, y otros cerraron el juego antes que se desplegara la opción de evaluarlo, por lo tanto la evaluación en línea que quedó registrada no fue la de todos los participantes. Por otra parte las preguntas por defecto eran en idioma inglés, con la cual posiblemente no comprendieron muchos la pregunta de si el realizar el cuestionario les brindó sensaciones positivas, sensaciones negativas al realizar el juego. y solo algunos comentaron sentimientos y opiniones al respecto. Además el sitio de Kahoot despliega los resultados de los cuestionarios realizados para el control de los docentes y de los participantes tal como se ob-

serva en la Tabla 1.

Tabla 1 Tabla representativa de los resultados de los cuestionarios de Kahoot y las preguntas de retroalimentación que brinda

Tema	Overall Performance			Feedback		
	Total correct answers (%)	Total incorrect answers (%)		How fun was it? (out of 5)	Did you learn something? (out of 5)	Do you recommend it? (out of 5)
Desarrollo embrionario	14	58,46%		5	1	1
Placenta	7	41,54%		0	0	0

Además del análisis cuantitativo, a nivel cualitativo los docentes evidenciamos que en las clases se genera una gran motivación no solo durante la realización de los juegos, sino en lo que se refiere a la preparación previa para “el juego”, con un ambiente distendido y favorecedor del interés por aprender, lo cual motivó a los docentes a seguir realizándolos en diferentes grupos de estudiantes tal como se observa en la ilustración 2.

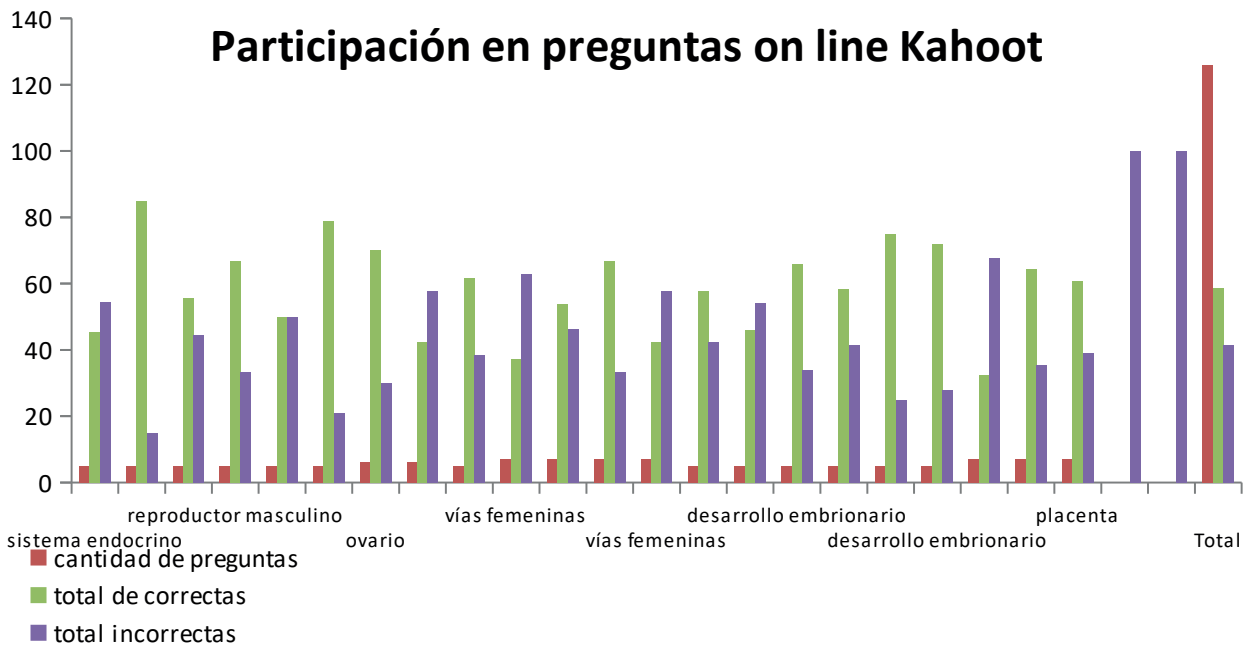


Ilustración 2: Preguntas de kahoot realizadas durante el año 2016. La repetición de temas se refiere a la repetición de las mismas preguntas en diferentes grupos de práctico

Por otra parte se evaluó como indicador de participación el número de imágenes enviadas a Gmail como forma de participación en la comunidad de aprendizaje (Ilustración 3)

INDICADORES DE PARTICIPACIÓN EN CLE

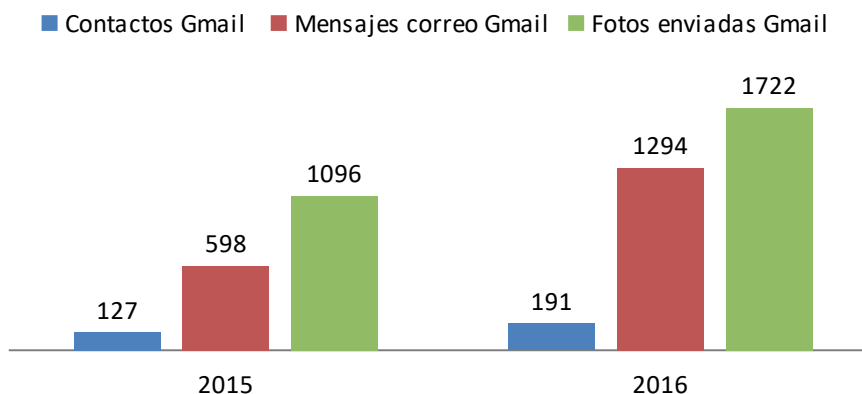


Ilustración 3: Participación en el envío de fotos microscópicas a partir de sus celulares durante las clases prácticas de Histología en la comunidad de aprendizaje (Community learning environment: CLE).

6.CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El desarrollo de cuestionarios en Kahoot en línea constituyó un medio de motivación para los estudiantes y estimulador de las competencias digitales en nuevas tecnologías. Esta experiencia de juegos en línea durante la actividad de aula constituye la primera experiencia interactiva utilizando recursos digitales en línea.

Las actividades innovadoras de carácter colaborativo planteadas estimularon la participación creativa, que les permitió consolidar nuevos aprendizajes, en un clima de confianza mediante un proceso lúdico de aprendizaje. Se estimuló la participación en la comunidad de aprendizaje y la dimensión del aprendizaje basado en juegos, lo que permitió promover la comunicación entre estudiantes, y su participación en actividades grupales.

La actividad fue posible, por varios factores, entre otros el factor docente y estudiantil, así como un contexto favorable de infraestructura que se logró generando en los últimos años, desde la conexión Wifi, así como la instalación de un router en la sala de microscopía, y la mejora de la velocidad de conexión en la Facultad, y las 2 computadoras portátiles conectadas a la red, todo lo que brindó la posibilidad de configurar un correo electrónico y recibir las imágenes que capturaron los estudiantes desde sus dispositivos.

Las mejoras en las herramientas digitales permitieron democratizar la observación de las imágenes observadas por cada grupo al microscopio y contribuir a una discusión e interpretación grupal de las mismas. De esta manera todos los estudiantes contaron con las mismas oportunidades de poder compartir las imágenes, y que sean proyectadas por medio de proyector y pantalla in situ, profundizando el análisis de los preparados.

AGRADECIMIENTOS

A los funcionarios que participan en el mantenimiento de la red de Facultad y a los estudiantes que participaron de las actividades de kahoot, que pusieron todas sus ganas de participar en el proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia : Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. In *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (pp. 1–8).
- Chaves Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky *Revista Educación* 25(2):59-65
- Díaz Barriga, F.; Hernández R., G. (2002). *Constructivismo y Aprendizaje significativo*. (M. Graw-Hill, Ed.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Retrieved from <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias docentes para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Duarte D., J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*.
- Fuentes, C. N. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, (7), 6.
- López-Peláez Casellas, M. (2014). “Deleitando Enseña”. El Componente Lúdico Y Artístico En La Educación Infantil. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(ISSN: 0718-1310), 113–123. Retrieved from <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/lopez>
- McInerney, J. M., Roberts, & S., T. (2004). Collaborative or Cooperative Learning? In *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 203–214). <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-174-2.ch009>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de La Salud*, 4, 158–160. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Para más información consulte: <http://www.apastyle.org/index.aspx>

Entrar a la universidad desde las experiencias de formación en educación física.

SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Mariel Alejandra Ruiz

ruizmariel1@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

RESUMEN

El desafío de nuestra investigación es desentrañar la trama de relaciones históricas y culturales que obturan las transformaciones que hacen a la formación inicial universitaria en educación física acorde a las perspectivas contemporáneas en dicho campo de conocimientos. Reconociendo a lo institucional como construcción histórica (Remedi, 2005) enraizado en un sistema cultural, donde lo simbólico e imaginario está en juego (Revel, 2005).

Pero además, como lugar con capacidad para hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden (Dubet, 2002), de instituirlo en sus múltiples relaciones con la disciplina. Nos propusimos analizar cómo opera la institución "universidad" en la constitución de las identidades profesionales docentes durante la experiencia de formación inicial de los estudiantes de educación física y en los procesos de producción de conocimientos. Considerando para ello un estudio de carácter exploratorio, interesado en generar nuevos conocimientos sobre la universidad en la Argentina en relación a la formación inicial de docentes de Educación Física. Entendimos a la Universidad como institución productora y transmisora de conocimiento; pero también como un ámbito de experiencias culturales, de aprendizajes sociales y políticos y de producción de subjetividades y atravesada por elementos de distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) que signan su memoria y, por ende, su devenir institucional.

En este sentido, abordamos una línea de investigación desde la perspectiva

histórica, que atendiera a los cambios producidos en general y en la formación docente de educación física desde período 1990 hasta la actualidad. Por otro lado, consideramos un eje centrado en la recolección de experiencias de formación de estudiantes recientemente recibidos o a punto de hacerlo. Situamos a la experiencia de formación en centro de indagación profundo desde donde se piensa y comprende lo que viven los protagonistas y lo que suponen y significan de lo que les da que pensar. Desde esta perspectiva, la experiencia se vinculó a la investigación educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Las técnicas de la entrevista narrativa, (auto)biográfica y "en profundidad", la observación participante y la conversación informal nos permitieron registrar "lo informal, lo intersticial, lo no documentado" (Guber, 1991). Y focalizamos la comprensión de procesos específicos de la vida universitaria: la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, prácticas y horizontes políticos, las identidades y las demarcaciones identitarias de distintos actores, etc. Hemos hallado procesos creativos centrados en estrategias de colaboración para la resolución de problemas, resultantes de procesos cognitivos, que los estudiantes ponen en acto para acceder a la culminación de sus estudios con éxito y que van cambiando a lo largo de todo el proceso de formación. Dichas estrategias aparejan nuevos conocimientos y nuevas formas de relación que son perpetuamente cambiantes y que hacen pensar en otra universidad.

Palabras clave: Formación Universitaria, Educación Física, estrategias de conocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

La institución “universidad” en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del profesorado de educación física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de las identidades docentes (Departamento de Educación/UNLU: CDD-E 13/13) se circunscribe a el marco de los estudios que intentan reconocer el papel que asumen en la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) particularmente las universidades, en relación a la formación de profesionales docentes en educación física, y en su vinculación con el conocimiento.

En este sentido, la investigación¹ surgió como necesidad de indagación y reflexión desde la multiplicidad de discursos y prácticas que se conjugan desde el exterior; es decir, desde los discursos de la administración educativa actual, al interior de los centros de formación universitaria en relación con la formación de los estudiantes de un campo disciplinar complejo e histórico como es la educación física, intentando contextualizar los problemas y circunstancias que impusieron e imponen así como demandan el contexto social y cultural para dichos profesionales en la actualidad.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Consideramos un contexto de cambio y transformación que obliga a pensar a la universidad y a los sujetos que en ella se están formando más allá del contexto nacional. Configurada por un período de cambio a partir de los años 90 hasta la actualidad, en donde se instala un proyecto de mayor integración social e intervención estatal, concretada en la inauguración de nuevas universidades en diversos barrios del conurbano bonaerense. Fruto de una nueva gestión de gobierno que intenta incluir a la masa social desclasada y desplazada de toda posibilidad a estudios universitarios.

Los profesionales de la educación física que históricamente se formaron por fuera de la universidad, a excepción de algunos casos, son signos de época que reclaman profundizar la mirada y ampliar los análisis acerca de las instituciones que históricamente se han encargado de la formación.

En relación a estos cambios y transformaciones hemos considerado como variables contextuales del estudio, a la tradición de la figura del docente de educación física en sus orígenes y a su vínculo sobre determinados saberes y contenidos a enseñar, fuertemente vinculados a la enseñanza de lo deportivo.

Propusimos como materia de investigación la cuestión de la identidad, históricamente vinculada a la cultura corporal, aceptando la variable social que le da sentido y contenido al concepto. Lo que significó cuestionar la asunción esencialista de una identidad preexistente a los individuos, de una manera determinista, adhiriendo a una identidad que se inscribe a partir del ejercicio de prácticas sociales determinadas- la formación docente inicial, la trayectoria laboral en la escuela - serían algunas de ellas.

Una identidad que como sostienen autores como Gergen (1992); Burr (1995); Kincheloe (2001); O' Loughilin (2001) y Braidotti (2000) es socialmente construida y cambiante a lo largo del tiempo, las sociedades y los grupos, lo que supone comprenderla como móvil, fluida, cambiante; más sujeta a los tiempos y contextos que a las tradiciones. La consideración de una identidad en términos de proceso, da lugar a una multiplicidad de identificaciones y des-identificaciones que se refuerzan o debilitan mutuamente y en la que los sujetos van decidiendo cómo o quienes quieren ser a lo largo de sus vidas.

¹ La investigación en proceso sobre “La institución universidad en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del profesorado de educación física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de las identidades docentes” se halla inscripta en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (aprobada por CD-E013/13).

La preocupación acerca de la capacidad de la institución formadora para hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden (Dubet, 2002) y lo que en ellas se vive, es decir, se siente, se piensa, se hace etc. (Remedi, 2005) nos condujo a indagar en las experiencias de formación inicial de los estudiantes universitarios de la carrera de educación física, al profesional docente que se produce hoy, entendiendo que las instituciones constituye procesos intelectuales a la vez que políticos y económicos. (Douglas, 1996).

Para arribar a ello, hemos considerado un conjunto de interrogantes que nos orientaron a definir la pregunta problematizadora como *¿De qué manera y a partir de qué componentes la institución formadora universidad contribuye en la construcción de las identidades profesionales docentes de los estudiantes de educación física durante su tránsito por la formación inicial?*

La cual oriento a la investigación, y ha considerado otros interrogantes en relación a la institución formadora, a los documentos que regulan la formación inicial en educación física y a las experiencias de formación de los propios estudiantes.

Este conjunto de indagaciones representaron diferentes dimensiones del estudio que se centraron en el sujeto que se esta formando, lo que reflejó un posicionamiento ético- político y epistemológico, recogiendo un amplio análisis previo sobre la función social de las instituciones de formación en educación física.

2. OBJETIVO GENERAL

Nuestro objetivo se centro en conocer cómo y de qué manera la institución universidad opera, en tiempo presente, en la construcción de las identidades profesionales docentes durante la experiencia de formación inicial de los estudiantes de educación física.

Lo que nos condujo a la necesidad de reconocer y reflexionar sobre los aspectos involucrados en la construcción de las identidades profesionales docentes durante la experiencia de formación inicial de los estudiantes universitarios de la carrera del profesorado de educación física.

3. METODOLOGÍA

El proyecto tuvo por objeto desarrollar una investigación, de carácter exploratorio, que busca generar nuevo conocimiento sobre la universidad en la Argentina en relación con la formación inicial de docentes de Educación Física. Para ellos se plantearon como líneas de investigación la revisión, desde la perspectiva histórica, de los cambios producidos en la formación docente de educación física, desde el período 1990 hasta la actualidad.

Desde el punto de vista metodológico, el eje histórico conllevó una estrategia centrada en el relevamiento y análisis de fuentes bibliográficas, documentales y hemerográficas, en la realización y análisis de entrevistas narrativas, (auto)biográficas y “en profundidad” y en la consecuente reconstrucción de historias de vida. En el caso de las fuentes, se aspiró a reunir un nuevo tipo de fuentes que colaborara en la revisión críticamente de ciertas caracterizaciones del docente durante el ciclo histórico mencionado.

Para ello, la ampliación del espectro de testimonios sobre el período, sea de figuras representativas o anónimas (estudiantes y profesores) permitió profundizar en la memoria y en la reflexividad, a la luz de situaciones del presente.

El segundo eje se centró en la exploración de los fenómenos en terreno, que se ubican a partir del año 2014, a partir de una aproximación etnográfica, un enfoque biográfico y la revisión de fuentes secundarias (documentos oficiales e institucionales, prensa y material audiovisual y publicaciones) emergentes durante el trabajo de indagación.

En la medida en que este proyecto de investigación se propuso como objetivo la

reconstrucción y análisis de las experiencias de formación de los estudiantes, la conformación de las identidades profesionales docentes, entre otras cuestiones fue pertinente una indagación de tipo etnográfica como modo de acceso al terreno de las experiencias y sentidos que, cotidianamente, tienen -para los sujetos- determinadas prácticas y discursos respecto de su vivencia en la institución (Guber, 2001).

Las técnicas la entrevista narrativa, (auto)biográfica y “en profundidad”, la observación participante y la conversación informal permitieron registrar “lo informal, lo intersticial, lo no documentado” (Guber, 1991). Buscando focalizar la comprensión de los procesos específicos de la vida universitaria: la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, prácticas y horizontes políticos, las identidades y las demarcaciones identitarias de distintos actores (centralmente, estudiantes) como así también aquellas cuestiones emergentes que hacen a la reflexividad de la situación de investigación (Wolf, 1979). El universo de análisis se conformó por las experiencias de formación de los estudiantes del profesorado de educación física de la Universidad Nacional de Luján de la Delegación Manuel Belgrano de la localidad de San Fernando (Provincia de Buenos Aires), una institución en proceso de transición de una propuesta formativa terciaria a Universitaria.

5. RESULTADOS

5. 1. En cuanto a la institución formadora

La formación inicial universitaria en educación física resulta ser una instancia formativa reciente en comparación con otras más tradicionales que se instala a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, en la época de la llamada Reforma Educativa que plantearon una serie de cambios estructurales en el sistema, que se fueron concretando en la organización de nuevos programas y planes de formación para los profesores de educación física, hasta el momento, formados en instituciones de educación terciaria.

La Universidad Nacional de Luján, resultó pionera en la oferta de la carrera ‘Licenciatura en Educación Física’ para aquellos docentes que quisieran complementar sus estudios terciarios en educación física ofreciendo dicha carrera a partir de dichos años. La irrupción de la Universidad Nacional de Lujan en el año 2008, en la Delegación ‘Gral. Manuel Belgrano’ (en adelante DGMB) del partido de San Fernando, Provincia de Buenos Aires, provoca una serie de transformaciones institucionales y académicas que instala una nueva oferta formativa para los profesionales de educación física. Esto acarrea problemas y desafía a la formación inicial en educación física, así como a la historia y a la cultura institucional instituida.

La DGMB sintetiza un lugar de actuación de los sujetos, en donde hacen, deshacen, aman, odian, viven, etc. “enraizados en un sistema cultural en donde lo simbólico e imaginario está en juego” (Remedi, 2005:11). El sistema cultural está edificado sobre una serie de representaciones sociales, históricamente construidas y tan admitidas e interiorizadas que se resisten a ser cambiadas o negadas por la nueva organización que plantea la Universidad. Desde la perspectiva histórica Las ‘voces de los entrevistados’ dan visibilidad a elementos que han contribuido a configurar un tipo o modelo de profesional docente y que además influyen en las experiencias de formación de los jóvenes.

La DGMB se muestra como una institución compleja, que hace visible las tramas de poder, manifiestas y hasta ocultas, y elementos del pasado que intentan perpetuar una formación de otros tiempos, momentos y contextos. Al presente se muestran un conjunto de elementos que desde su propia historia- rituales, creencias, etc.- buscan una lógica entre lo que fue y lo que ya no puede ser, logrando las experiencias de los sujetos en formación organizarse desde lo que conocen y se informan, y desde lo que descubren en los intersticios de lo no sabido y no informado.

Como construcción histórica, social y política permite a los sujetos transitar experiencias

de vida diversas en donde pueden articularse lo personal individual con lo social, habilitando lugares de existencia que hacen posibles procesos de identificación que ponen en juego elementos simbólicos y originarios, así como también la aparición de una deliberación crítica y el ejercicio de la razón.

En conclusión al presente la Delegación 'Gral. Manuel Belgrano' de la Universidad Nacional de Lujan resulta una 'institución entre tiempos', es decir, una institución que se está haciendo, en un intento de aceptación, rechazo y solapamiento de lógicas contradictorias y hasta complementarias, que como tejido intersubjetivo (Sausnabar, 2004) articula un conjunto de prácticas y proceso de diversos tipos, inestable de identificación, en donde conviven la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial.

5. 2. En cuanto a la experiencia de formación de los estudiantes

Las experiencias de los estudiantes en la DGMB, nos obliga a advertir la distancia con aquellas experiencias pasadas, habilitando miradas para comprender nuevas configuraciones de la experiencia estudiantil, así como, las transformaciones que se han producido en la institución recientemente y el impacto de las mismas en la sociedad; sin dejar de reconocer como fue anunciado imaginarios que coexisten e impregnan los modos de ser estudiante en la actualidad. (Carli, 2006).

Dichas experiencias rompen por un lado, con las experiencias escolares anteriores que todo estudiante transita para llegar a la Universidad, pero además y particularmente con las experiencias institucionales referidas a la formación terciaria, que deben esforzarse por establecer vínculos o relaciones que aseguren su permanencia en la institución para alcanzar los objetivos previstos. Dichos vínculos o relaciones se establecen en el marco de un ingreso caracterizado por un examen médico estricto y una instancia de nivelación consistente en un espacio de trabajo destinado a la formación corporal y motriz, propuesto como instancia niveladora. Desde la perspectiva de los estudiantes esta instancia refuerza el establecimiento de lazos afectivos y la aproximación de culturas y contextos individuales diferentes.

La masividad del ingreso a una institución en donde se ofrecen dos carrera referidas a la Educación Física, el Profesorado Universitario y la Licenciatura en Educación Física, que conlleva a un destino común, más que a la diversidad de destinos formativos que otras universidades o facultades pueden reunir, y que se refuerzan además con un número de aspirantes de 1000 aproximadamente, conduce a que el conjunto de representaciones que se han edificado en torno a la carrera, al profesional y a los conocimientos se refuercen en aquellos aspectos que se han cristalizado en el tiempo, como ser la valoración de un profesional que domina la ejecución de las disciplinas y que se organiza en pos de los mejores resultados independiente de las particularidades de los sujetos y los contextos.

Particularmente, se evidencia un ruido mayor en torno a la oferta de cursado de las asignaturas que no permiten contemplar actividades extra universitarias, o laborales y/o familiares, cosa en su organización histórica si era considerado.

Esta dificultad organizada por la institución, que desconoce a los propios estudiantes y a sus actividades, refuerza una experiencia dedicada a hallar medios para sostener los estudios que garanticen el avance en la carrera.

Así el tiempo de estar en la institución que al inicio aparece como extenso, resulta la ocasión para poner en relación "mundos de experiencias distintos" propios de la tradición plebeya de la universidad pública argentina (Carli, 2006) que refiere a compartir la vida institucional con otros diferentes, con los que "vienen de las islas", con los "hijos de los que se formaron acá", con "los que entrenan en el club" habilita el establecimiento de lazos afectivos particulares con representantes de diversos niveles socio culturales, tanto transitorios como ocasionales y hasta perdurables en el tiempo. Esto da lugar al surgimiento de las relaciones de amistad, experiencias que traspasan las fronteras institucionales.

La amistad, como sostiene Blanco (2011), se refiere a relaciones que prevén orientaciones

mutuas en el recorrido de formación, acompañando las crisis con la carrera o ante las instancias de evaluación. Pero además, la amistad se refuerza por las tradiciones propias de la carrera y de la institución que convocan a la regulación de la vida en común a través de reglas específicas de convivencia en tensión, contradicción o complementariedad con las que operan fuera de la institución (Blanco 2011).

Tiempo entre cursadas de asignaturas, y el dedicado a otras actividades en el marco de la institución como ser, los rituales de iniciación que finalizan con la entrega de la I de instituto, la conformación de las tribus de caciques y las competencias inter tribus, sedimento de la historia institucional que recuperan la 'composición simbólica' de principios y valores considerados como sagrados, incuestionables e indiscutibles en el marco de la institución, aseguran la organización, los intereses y las pasiones de las experiencias estudiantiles que participan. Dicha relación con las tradiciones institucionales configura un tipo particular de experiencia que opera subjetivando a los estudiantes quienes interiorizan profundamente las normas, hasta encarnarlos en ellas.

Excelencia y prestigio parecerían ser aspectos que aglutinan a las experiencias de los estudiantes que participan de las tradiciones y comparten el sentido de los rituales. A través de estas prácticas rituales, se activa la memoria individual y las percepciones se orientan hacia ciertas relaciones humanas que son autorizadas, encaminándose procesos esencialmente dinámicos que crean mecanismos ocultos que influyen en los modos de obrar de los estudiantes.

En algunos casos, llegando a desarrollar formas especializadas que excitan las emociones sobre asuntos normalizados, hasta un punto igualmente normalizador, aunque no totalizador. Los lazos con los otros, mediados por la institución, y establecimiento de vínculos basados en la autogestión, es decir, en la elaboración de tácticas individuales con el fin de generar otras formas de estar en la misma, otros tiempos, espacios, y sentidos, que permitan compartir la vida en común (Blanco, 2011) son mecanismos que marcan las experiencias de los estudiantes.

Las experiencias universitarias también hacen advertir elementos que conllevan a la "deliberación y autonomía política de los sujetos capaces de argumentar racionalmente y en condiciones de igualdad de participación" (Kandel 2005: 144) lo que permite pensar que la institución contiene elementos que la hacen pensar como un espacio público y en un cuestionamiento a la cristalización de cierto ideal institucional que construido en el pasado pareciera insistirse en el presente.

El ejercicio de la razón crítica también se refleja en experiencias que no acuerdan con las tradiciones institucionales, ni con los escenarios simbólicos, los que representan "modelos, o convenciones formales sobre los cuales interpretamos el sentido de la relación social y organizamos la expresión" (Paoli, 1994) se manifiesta el conocimiento y el sentido de dichas prácticas y así como su fin, pero no adherir a las reglas y los valores que hacen a la construcción de un imaginario con el cual no se encaja o al cual no se pertenece en este presente.

Las diferencias generacionales son elementos que se presentan en el día a día en la institución y que hacen que la experiencia universitaria sea un lugar de encuentro de diferentes temporalidades y mentalidades.

Las diferencias generacionales, entre los propios estudiantes, así como entre los estudiantes y los docentes, conviven además con aquellos que representan la memoria de la institución terciaria. De esta, sus representantes son por un lado algunos docentes históricos, y por otro la asociación de ex graduados. Estos a través de ciertas actividades constituyen la memoria activa.

Son estas diferencias generacionales -presentes en cualquier institución social- las que constituyen elementos de ensamble y ruptura que anuncian las posibilidades de transformación ante los cambios de época.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se espera que la investigación produzca conocimiento valioso para reorientar los procesos formativos en la carrera de Profesorado Universitario en Educación Física, a través del desocultamiento de aquellos elementos que cristalizan representaciones poco acordes a las demandas de la sociedad actual. Asimismo, se espera que los resultados de la presente investigación aporten información relevante para la reorganización epistemológica, curricular, didáctica y pedagógica de las carreras de grado en general y en particular de la Licenciatura en Educación Física. También, se aspira a contribuir con conocimientos sobre los procesos investigativos significativos para los equipos de investigación que opten por conocer y comprender sus propias construcciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires. CEAL.
- Blanco, R. (2011) "Intimidad pública y experiencia estudiantil. Regulaciones y subversión de las normas sexogenéricas en la universidad", En *Escuela de Ciencias de la Educación*, año 7, N° 6. Rosario: Laborde Editor. ISSN 1851-6297. Con referato/ Indexada en: Latindex CATALOGO, Latindex- Directorio.
- Braidotti, R. (2000) *Sujetos nomads*. Buenos Aires: Paidós.
- Burr, V. (1995) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Carli, S. (2006) "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente". En *Sociedad* N°25, Facultad de Ciencias Sociales, Editorial Prometeo.
- Douglas, M.(1996) *Como piensan las instituciones*. Alianza: Editorial.
- Dubet, F.(2005) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Ediciones Gedisa.
- Dubet, F. (2002) *El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. J. (1992) *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Kandel, V.(2005) *Espacio público y Universidad. En La política en conflicto*. Buenos Aires: Prometeo
- Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- O'Loughling, M.(2001). The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. En: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Oxford, 2(1), 49-65.
- Remedi, E. (2005) Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior. En T. *Bertussi* (Coord.), Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 379-399
- Revel, J. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de Historia Social*. Buenos Aires: Manantiales.
- Suasnabar, C.(2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires. FLACSO - Editorial Manantial.
- Wolf, R. L.(1979) "An overview of conceptual and methodological issues in naturalistic evaluation" Paper presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California.

Procesos migratorios, desarraigo y re-arraigo en estudiantes universitarios.

SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJES Y COMUNICACIÓN

Gómez Sandra M.¹

1. Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Católica de Córdoba
Universidad Siglo 21
Argentina, sgomezvinales@gmail.com

RESUMEN

Iniciar una carrera universitaria supone, en muchos casos, un proceso migratorio. Este proceso es el que se pretende comprender desde una mirada relacional y diacrónica. Dicha mirada permite dar cuenta de aspectos distintivos en los estudiantes en situaciones de desarraigo, considerando las trayectorias previas (personales, sociales, familiares y escolares), las transformaciones en la cotidianeidad y los desafíos que se le presentan en la universidad. Cómo sobrellevan los jóvenes estudiantes estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso migratorio, es uno de los puntos que merecen especial atención procurando acercarnos y conocer tanto los modos en que los estudiantes van significando las transformaciones como los recursos a los que apelan para sostener el proyecto universitario. En esta ponencia se abordan algunas cuestiones que se vienen trabajando en el marco de un proyecto de investigación cuyo

problema de investigación se ha formulado en una pregunta principal: ¿Cómo inciden en los estudiantes las consecuencias del desarraigo y qué efectos tiene en el proyecto de vida universitaria inicialmente concebido?, planteando como objetivos generales identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de las múltiples incidencias de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios. Se ha optado por un diseño con enfoque cualitativo, utilizando la entrevista con el fin de recuperar relatos de vida. Se trabajó con estudiantes migrantes pertenecientes a universidades situadas en Córdoba capital, Argentina.

Esta ciudad recibe cada año una cantidad importante de jóvenes que se trasladan del interior de la provincia o de otras provincias para poder dar inicio a sus estudios en la Universidad. Cada estudiante que llega desde

distintos espacios geográficos y diferentes grupos sociales trae consigo un acervo de saber diferenciado. Ello significa que ha incorporado disposiciones vinculadas al mundo de la vida en el que ha crecido, tanto en lo referido a la familia como a la escolaridad. Cuando esa cotidianeidad se modifica sustantivamente, el sujeto debe hacer mayores esfuerzos subjetivos y cognoscentes para

comprender y participar de manera eficaz ante las novedades. Los modos de hacer, en muchos aspectos, cambian radicalmente. En esta ponencia se comparten algunos análisis preliminares de entrevistas realizadas a estudiantes avanzados, dando cuenta de los recursos personales e institucionales puestos en juego en el proceso activo de integración a la vida universitaria.

Palabras clave: Universidad, Migración, Estudiantes

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender el modo en que se va articulando el ser estudiante universitario en situaciones de desarraigo, se requiere conocer al sujeto en el lugar de alumno y de migrante, lo que remite a la historia en la trama familiar y en la trama escolar.

Trasladarse desde ciudades del interior provincial o desde otras provincias requiere de un proceso de integración a esta urbe cordobesa. Es un nuevo espacio social que, para muchos estudiantes, puede resultar totalmente novedoso en relación con las formas particulares que adquieren las prácticas sociales y los modos de organizar esas prácticas, se modifican las distancias materiales, pero también las formas de establecer las redes sociales. Comparativamente, en las grandes ciudades, respecto de los espacios urbanos más pequeños, las formas de relacionarse cambian sustantivamente ya que no se propicia de la misma manera el compartir, las relaciones cara a cara, el uso del tiempo.

En esta ponencia se abordan algunas cuestiones que se vienen trabajando en el marco de un proyecto de investigación cuyo problema de investigación se ha formulado en una pregunta principal: ¿Cómo inciden en los estudiantes las consecuencias del desarraigo y qué efectos tiene en el proyecto de vida universitaria inicialmente concebido?, planteando como objetivos generales identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de las múltiples incidencias de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Para comenzar se mencionarán algunos resultados alcanzados en los distintos procesos de investigación de los que hemos formado parte. Dichos resultados hicieron foco en las particularidades psicosociales de los estudiantes, según sus trayectorias personales y escolares. Una de las conclusiones significativas refirió a los cambios en los modos de vida a partir de las mudanzas, en donde los estudiantes han tenido que asumir nuevas tareas de manera independiente, situaciones que, en muchos casos, les ha costado afrontar. (Gómez, 2012; Gómez, 2015; Gómez, Azar, Medina, 2015; Gómez, Etchegorry, Avaca, Caón, 2016). En nuestras indagaciones aparecía una diferenciación, en las experiencias de cambio, entre estudiantes que son oriundos de Córdoba capital o zonas aledañas y estudiantes que tienen que migrar para poder iniciar a la carrera universitaria. Encontramos que cuando la cotidianeidad se modifica sustantivamente, el sujeto debe hacer mayores esfuerzos subjetivos, sociales y cognoscentes para comprender y participar de manera eficaz ante las novedades. Gran parte de los estudiantes debían trasladarse de otras ciudades más pequeñas o pueblos para vivir en una nueva urbe. Esto adquiere particular relevancia si nos proponemos analizar la cotidianeidad de un estudiante migrante que tiene que afrontar, además de estas exigencias, el sentimiento de desarraigo.

Cómo sobrellevan los jóvenes estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso migratorio, es uno de los puntos que merecen especial atención procurando acercarnos y conocer tanto los modos en que los estudiantes van significando las transformaciones como los recursos a los que apelan para sostener el proyecto universitario. Por ello la inquietud central plantea las experiencias migratorias, las consecuencias del desarraigo y los efectos que tiene en el proyecto de estudios universitarios.

3. OBJETIVO GENERAL

Los objetivos que orientan la investigación son los siguientes:

- identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de las múltiples incidencias de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios

4. METODOLOGÍA

Para esta investigación, en virtud del problema seleccionado, se ha optado por un diseño con enfoque cualitativo. Desde esta elección es que se ha decidido trabajar con la entrevista, con el fin de recuperar relatos de vida. Los mismos permiten acceder a las palabras para “estudiar un fragmento particular de la realidad sociohistórica: un objeto social; comprender cómo funciona y cómo se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, las lógicas de acción que los caracterizan” (Bertaux, 1997, p.1)

El análisis de los relatos de vida se realizará a partir de tres grandes dimensiones: espacial, temporal, vincular. Se trabajan en esta ocasión con entrevistas realizadas a alumnos avanzados de la Licenciatura en Ciencias Químicas, de la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba.

5. RESULTADOS

Se toman entrevistas de tres estudiantes que se encuentran próximos a egresar, cursando el último año de la carrera. Ello implica ya un trayecto que, desde una mirada diacrónica, permite rememorar aspectos relativos a los cambios acontecidos a partir del ingreso a la universidad.

Las entrevistas corresponden a dos estudiantes mujeres y a un alumno varón. Dos son oriundos de otras provincias, Santa Fe y San Juan, y el tercero es proveniente de una ciudad importante del interior de Córdoba. En los tres casos se reconoce otro ritmo de vida cuando comparan esta gran urbe con sus lugares de origen. Uno de ellos es hijo de padre y madre, profesionales, quienes hicieron sus estudios en la Universidad Nacional de Córdoba. Él cursa en la Universidad Católica de Córdoba. Una de las entrevistadas es hija de una madre ama de casa y de un padre que tiene actividad comercial. Las mujeres son hijas menores, el varón es hijo mayor de cuatro hermanos.

En los tres casos, estos alumnos arriban a Córdoba recibidos para convivir con un familiar. Ambas alumnas presentan un escenario semejante ya que en los dos casos tienen una hermana mayor con la cual, también en las dos situaciones, comparten el primer año porque luego dichas hermanas finalizan los estudios. En el caso del varón lo recibe su abuelo materno. En la casa contigua vive un tío y sus primos. Los tres encuentran, en esta situación, un contexto facilitador, para los cambios que supone la mudanza y el inicio de los estudios universitarios. Ello puede haber sido un factor incidente en la sustentabilidad de su proyecto de carrera.

El proyecto migratorio ha sido sostenido por cada una de las familias quienes han dado apoyo de distintas formas. El discurso parental ha tenido fuerza en el sostenimiento de la meta, aun cuando reconocieran momentos de crisis, fundamentalmente durante el primer año.

El estudiante varón cursa Farmacia, es hijo de madre farmacéutica y de un padre odontólogo, su hermano menor ha iniciado esta misma carrera mientras él cursa el último año. La elección de la universidad se vincula a las experiencias anteriores de sus padres en la universidad nacional. Recuerda el día en que vino desde San Juan para averiguar.

“Me atendieron rebien, la secretaria, después uno de los profes me mostró los laboratorios (...) me encantó el trato bueno”

El discurso de los padres ayudó en la decisión de la universidad:

“Ellos...padecieron mucho una época que resultó no ser muy buena...toda la parte de los paros, bueno ellos me contaron las varias crisis...no tenían clases, la falta de recursos, todas esas cosas. Entonces, yo no lo experimenté, pero ellos sí (..)consejo de ellos fue”. Más adelante en la entrevista dice: *“Comparando San Juan con Catamarca, hay mucha diferencia en el sentido de la oferta académica”* El peso del discurso parental sostenía la decisión de estudiar en esta universidad, esa carrera, como así también el hacerlo en Córdoba y no en Catamarca. Por otra parte, en la trayectoria escolar previa, este joven era egresado de una escuela tradicional católica, la más antigua de la ciudad de Catamarca, en la cual había sido abanderado y de la cual hablaba con orgullo. La universidad era un destino naturalizado en su mundo familiar y era encarnado por él como un proyecto digno de ser sostenido.

Durante el primer año, a pesar de vivir con el abuelo, expresa haber extrañado su “hogar”. Dice: *“fue feo, no es que fue traumático ni nada, sino feo en el sentido de despegarse...”me vine a vivir con mi abuelo, ehh...pero lo mismo, despegarte de la familia, aparte yo nunca viajé tanto tiempo”*. Ha dejado esa parte de la familia y una novia del último año de la escuela secundaria. Extraña *“la familia, la familia, la casa, el hogar, no la casa en sí”*. Despegarse, desapegarse, distanciarse tanto tiempo le había significado un duelo, al punto que relata haber tenido un *“bajón anímico”, “esa angustia de extrañar”* (en sus propias palabras). Continúa el año académico, pero en diciembre hace una crisis que lo lleva a plantear la posibilidad de no seguir estudiando en Córdoba.

Decide iniciar estudios en la Universidad Nacional de San Juan, Ingeniería Agrónoma. Relata que inicia el cursado pero que se da cuenta que no es lo que él quería. Regresa a continuar sus estudios en Córdoba. El malestar subjetivo lo lleva a pensar en la opción de cursar alguna de las carreras dictadas allá para no tener que padecer esa “angustia de extrañar”. Sin embargo, mantiene la apuesta aun cuando le implique estar lejos. Se va convenciendo de que vale pena. Por otro lado, cabe pensar que el relato de lo sucedido se retrotrae a los inicios y él se encuentra en la línea final del recorrido, por lo que seguramente puede significar le valor positivo que tuvo la renuncia, a pesar de su angustia. *“En cuanto vine me siguió encantando la carrera...me encanta todo, los profes, la práctica...”* *“El primer año de mi carrera fue terrible”*. Para él había que *“hacer el sacrificio, aguantar”*. ¿Qué lo ayuda a sobrellevar el sentimiento de desapego? Los familiares cercanos, los nuevos amigos, la contención ofrecida por la institución, la necesidad de cumplir con su plan, la satisfacción dada a sus padres, la continuidad del negocio familiar, el buen desempeño académico durante el primer año de la carrera, junto a otros móviles menos identificables.

Como recursos externos que pudieron ayudar en la superación de las situaciones de angustia podríamos considerar el ámbito hogareño, ciertamente semejante al de proveniencia, la convivencia con los primos, la contención dada en la Facultad por las formas particulares de acompañar y de comunicarse que tienen los profesores, lo que él reconoce similar a su escuela secundaria, los primeros amigos. En este caso la presencia de los pares en la facultad tuvo menor relevancia y podemos suponer que lo compensó la contención familiar. Como recursos internos: el sentirse que

“tenía buena base”, el haber sido abanderado, el reconocerse “capaz”, la necesidad de “despegar”. El doble uso que hace se ese verbo. Tenía que poder *despegarse para despegar*. Ese es el gran desafío de un estudiante en situación de desarraigo.

Parado en el tramo final de su plan de carrera, viendo esa meta cercana, sugiere que quienes están iniciando la carrera, *“aprovechen todo, que cada cosa tiene su tiempo, hay momentos para estudiar, aprovechar a full las clases teóricas...a la hora de facu, saber aprovecharlo...”*. El alumno, próximo a egresar, tiene ya pensado retornar a San Juan para dar continuidad al proyecto económico familiar vinculado a las farmacias que ya tienen.

La segunda alumna entrevistada procede de un pueblo cercano a la ciudad de Rosario. Se traslada a Córdoba ya que en esta ciudad vivía su hermana, siete años mayor que ella. Al año de vivir en la nueva urbe, se queda sola dado que su hermana retorna al pueblo. Cuando queda sola siente más la nostalgia de lo dejado en el lugar de origen. *“Yo extrañaba mucho, aparte tenía mi novio también en Rosario...sola estaba todo el día...me volvía casi todos los fines de semana a mi pueblo”*.

La compañía de una amiga (*su mejor amiga*) venida del mismo pueblo ayudada a superar la angustia. Se reunían por las noches a cenar. Una forma de compensar el sentimiento nostálgico era pensar en el fin de semana y el regreso a su casa. *“Yo estudiaba o trabajaba con mucha intensidad durante la semana porque el fin de semana me podía ir a casa”*. La gratificación que daba el regreso la impulsaba con fuerza a seguir y apostar su energía en el estudio.

En el primer año hace un grupo de cuatro amigas, grupo que oficia de soporte subjetivo y social, que ayuda a sostener las acciones. *“Éramos cinco, hacíamos todo juntas, íbamos a los prácticos, nos juntábamos a estudiar, hacíamos los trabajos, hacíamos todo juntas”*. Luego se van separando porque eligen distintas carreras, unas cursan bioquímica, otras hacen farmacia. Por otra parte, están *“los chicos del edificio”*, quienes estando en situación semejante, se ayudan y sostienen. La sobrevivencia, la superación de las situaciones de angustia, es entendida por esta estudiante pronto a egresar, como parte de un proceso de acompañamiento entre pares que se da por la empatía que se produce entre ellos al encontrarse en situaciones parecidas. *“Sacan fuerzas de donde no tienen”*, es la expresión de ella. El recibirse es la gran meta, van sorteando los obstáculos y renuncian a algunas actividades de tipo social para no fracasar en los exámenes parciales. *“Tu prioridad es recibirte y además tampoco vas a estar angustiándote, pasándola mal”*. Una de las claves es encontrar un compañero de estudio, *“el que va a terminar siendo tu amigo toda la vida porque terminas compartiendo todo, más si viene a vivir solo”*. A pesar de haber sufrido el desarraigo, al final de la carrera piensa su proyecto profesional en esta ciudad, sin desear el regreso al pueblo.

“Estoy tan acostumbrada a la ciudad, a lo que es el ritmo...mi pueblo es un pueblo muy chiquito...además este año tengo un ritmo de vida terrible...yo tengo miedo de que cuando vuelva a mi pueblo no sepa qué hacer...tengo pensado quedarme unos años más”.

Podemos decir que se ha dado un proceso de re-arraigo, han pasado unos años y la vida ha comenzado a armarse en este nuevo espacio. Las formas de acción propias de la gran ciudad se han internalizado, los nuevos lazos sociales, la vida independiente respecto de los padres, las posibles oportunidades laborales comienzan a imaginarse fuera del pueblo de origen.

La tercera alumna era oriunda de Villa María, una ciudad relativamente grande, pero con un ritmo distinto al de la gran urbe. Viene a Córdoba porque sus hermanos ya habían estudiado acá. El primer año convive con su hermana, cinco años mayor. Ello le facilita la llegada porque todo lo

relativo a lo doméstico estaba organizado. Aun así, reconoce que el primer año fue el período más complicado. *“Ella me guiaba, o me mandaba, hasta que bueno, poco a poco fui haciéndome sola...”* *“Fue impactante ver tanta cantidad de gente en la calle...todo el ritmo de Córdoba es así como acelerado. Villa María no es un pueblo, pero tiene un ritmo de vida más tranquilo y era todo nuevo”*

Los siguientes cuatro años vive sola. Considera que ha sido más independiente que sus hermanos, que necesitó menos de la presencia de los padres porque en la universidad privada le dieron mayor contención que a sus hermanos en la universidad nacional. *“No me hizo falta porque me sentí todo el tiempo contenida en la carrera...me sentí muy bien acá. Me encantaba siempre venir a clases y ahora que estamos terminando es como...(risas)”*

La imagen de sí misma como una persona independiente fortalecía su posibilidad de acción ante la novedad. Durante la semana, con las actividades, no extrañaba. *“Los fines de semana me quería ir siempre, me angustiaba mucho estar aquí un domingo, comer sola, pero con los años me fui haciendo más fuerte y ahora me encanta estar sola...”*

En este caso también apelaba a sus amigas, oriundas de la misma ciudad, con las cuales se reunían, si ello no era posible la situación le ocasionaba mucha angustia. *“Si no, me quedaba en mi casa, llorando porque extrañaba o me aburría, no sabía qué hacer. Me parecía que solamente tenía que estar acá para estudiar y que, si tenía tiempo libre, era para estar en mi casa”*

Al cabo de los años, ya llegando al final de su carrera, siente haber superado los obstáculos y reconoce el valor de conocer gente nueva, el aprender a vivir sola, hacer cosas por su cuenta, administrar el dinero, limpiar, ordenar, todas acciones novedosas que la han ido empoderando, dando fuerza y disposiciones para desenvolverse con soltura en la ciudad y en la universidad. Del mismo modo que la alumna anterior expresa que ya se ha hecho a la ciudad y que no desea volver a su lugar de origen. Han armado un nuevo proyecto y la independencia conquistada no quiere ser perdida.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Las migraciones implican procesos de desarraigo por la discontinuidad que se genera en la vida del sujeto. Este proceso se liga a un abandono en el que se pierden los espacios conocidos, los aromas, las formas cotidianas de hacer las cosas, el espacio propio. Dicho proceso puede tener distintos efectos en función de los recursos internos de los estudiantes como también otros factores. Son significativos, la acogida en un entorno agradable (la nueva casa, la universidad), la convicción del proyecto iniciado, el apoyo familiar, la seguridad económica y los lazos sociales generados. Los tres alumnos han sido recibidos por un familiar, no han llegado a la gran ciudad totalmente solos. Ello pudo ser un factor importante en el sostenimiento de la carrera en términos del acompañamiento afectivo en la primera etapa que es la más difícil de sortear desde el punto de vista subjetivo, social e intelectual. Reconocen el impacto del desarraigo y la sensación de pérdida del espacio hogareño como lugar de acogida y distensión. Si bien no son pérdidas definitivas las mismas los colocan en situación de duelo el que será tramitado psíquicamente de manera particular por cada uno de los migrantes, en relación con sus rasgos distintivos, a su personalidad.

Habiendo llegado al final de carrera, luego de cinco de años de vida en la nueva ciudad, se sienten cómodos en el nuevo lugar construyendo una nueva pertenencia, lo que ahora duele dejar. Las transformaciones dadas en la cotidianeidad, y la incorporación de la novedad, requieren de los sujetos una gran inversión de energía psíquica para poder manejarse en los espacios y en función de los tiempos que cambian sustantivamente si lo comparan con los lugares de origen. Las formas

de acción son otras y los jóvenes debieron ir construyendo nuevas disposiciones, en términos de Bourdieu (2007), que les permitieron, de manera progresiva, ir sintiéndose como pez en el agua.

El plan de acción proyectado ha podido ser cumplido y se sienten que ha valido la pena la superación de cada obstáculo. Tanto los desplazamientos al campus, el paso por los exámenes, la angustia de los fines de semana, así como la asunción de las tareas domésticas, han sido aprendizajes necesarios para el alcance de la independencia. Los amigos de sus lugares de origen han tenido un papel fundamental en el apoyo afectivo ante las situaciones de angustia, organizando actividades que compensen la soledad y el desamparo que produce la ausencia de la familia, especialmente los fines de semana. No nombran actividades organizadas desde la universidad que hayan operado como experiencias sustantivas ante los sentimientos de desarraigo. Los estudiantes se identifican entre ellos sufriendo las pérdidas, y de manera espontánea, despliegan redes que colaboran con el sostenimiento subjetivo que les permiten sobrellevar las transformaciones dadas por la mudanza. Dice una de las entrevistadas: *“Porque estudiar en una universidad implica un montón de cosas más que nada cuando venís del interior, que te tenés que desarraigar de tu casa, de tu familia, de valerte por ti mismo...no creo que todos estén preparados.”*

La investigación puede arrojar resultados que alimenten el diseño de políticas de inclusión en el acceso y permanencia en la Universidad propiciando acciones acordes a las demandas específicas, generando diversos mecanismos de integración en el ingreso y durante los estudios universitarios. Como proyección social se pueden enriquecer las intervenciones de la Universidad en relación con la articulación con el nivel secundario creando nuevos proyectos académicos que permitan el acompañamiento a los estudiantes en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, favoreciendo la permanencia y evitando la deserción. Por otra parte, los resultados permitirían objetivar las características que asumen los procesos migratorios impulsando espacios de reflexión, sistematización y difusión de experiencias que favorezcan el acompañamiento inicial en la carrera como así los procesos de aprendizaje, considerando también las movilizaciones subjetivas y sociales, desde prácticas que tiene como objetivo la inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertaux, D. (1997) El enfoque biográfico: su validez, sus potencialidades. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de “L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, París, 1980, pp.197–225.
- Bourdieu, P. (2007) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Gómez, S. (2012) La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. *Revista Praxis Educativa*. La Pampa: Miño y Dávila. En <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a07gomez.pdf>
- Gómez, S. (2015) Iniciarse en la universidad. Referencias familiares, elecciones y nuevas vivencias en estudiantes ingresantes. *Revista Brumario*. N° 12. https://www.21.edu.ar/descargas/institucional/brumario_no_12.pdf
- Gómez, S.; Etchegorry, M., Avaca, F., Caón, C. (2016) Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Revista Praxis Educativa* Vol. 20 (3) La Pampa: Miño y Dávila. En <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v20n3a05gomez.pdf>

Gómez, Azar, Medina (2015) Aspectos distintivos y semejantes en poblaciones estudiantiles universitarias de diferentes carreras. Primeras referencias sociodemográficas. *Educación*, 24(47), 115-133

Grinberg, L., & Grinberg, R. (1971). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Mauri Hermanos.

Grinberg, L; Grinberg, R. (1984) *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Alianza Editorial: Madrid

Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje Homo Sapiens*: Santa Fe.

Análisis de impacto de Talleres de Lectura Académica en Universidad

SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Graciela Pedrana¹
Patricia Pereira Trivel¹

1 Universidad de la República, Uruguay. gpedrana@gmail.com

RESUMEN

Las herramientas de la investigación cualitativa y cuantitativa son parte del proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de un incentivo para el estímulo de la lectura académica. Como metodología de análisis cuantitativo de las prácticas de lectura académica en la Universidad de la República, y desde un proceso de construcción teórica de las variables, el presente estudio realizó el análisis cuantitativo de posibles indicadores de lectura académica en la disciplina de Histología y Biología del Desarrollo en la Facultad de Veterinaria. Se analizaron indicadores de asociación entre la promoción de lectura en Talleres organizados de Lectura Académica en Histología, realizados durante el año 2016 y la variable oportunidad de lectura, vinculada al número de préstamos domiciliarios de la disciplina, tomando en cuenta datos aportados por Servicio Central de Informática de la Universidad (SeCIU) en lo referente a préstamos de libros en la Facultad durante los años 2015 y 2016. Asimismo, se analizó la vinculación con los 2 talleres de lectura académica realizados en el

2016, divulgados por plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) del curso y de forma oral en las actividades prácticas y teóricas. Se registró un aumento de los préstamos de libros durante el 2016 (401 préstamos en el año 2015 versus 435 en el 2016), con la misma cantidad de libros ofrecidos por la biblioteca en su colección durante esos dos años. Asimismo se registró un pico de préstamos en el año 2016 asociado temporalmente a inicio de cursos y primer taller de lectura realizado. El segundo pico registrado en el año 2016 coincide con último taller y momento previo a la realización de la última evaluación parcial. La información recabada permitirá avanzar en la toma de decisiones de instauración de más instancias de trabajo en grupo de lectura de textos académicos y propuestas que involucren su análisis ya sea en plataforma EVA, así como en formato presencial, teniendo en cuenta los diferentes enfoques y estilos de aprendizaje. A través de este análisis se busca generar información para construir una variable que sostenga a un constructo teórico, elaborando indicadores de

lectura (n° de libros préstamos de biblioteca efectuados/talleres de lectura realizados), índice de acceso a la plataforma para la descarga de materiales y análisis de lectura de materiales en la plataforma EVA del curso (Acceso continuo o discontinuo, n° de lecturas descargas realizadas), perfiles de actividad del estudiante (PAE) al perfil de participación ideal (PPI) para generar indicadores de Influencia Lectura Académica (ILA). Este análisis deberá posteriormente cruzar datos con la evaluación por portafolio digital realizada en el 2016, que estimuló a la búsqueda de libros académicos para la

realización de evidencias de aprendizajes que involucró escritura de resúmenes temáticos como exigencia de para estudiantes para exoneración de la materia. Es de esperar que a partir de nuestros resultados de análisis la institución educativa se vea beneficiada, así como los procesos de innovación y transformación de nuevas prácticas de lectura que surgen a partir de los resultados observados y que se espera repercutirán en pos de una mejor educación en nuestros cursos.

.

Palabras clave: lectura_1, alfabetización_2, indicadores_3

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de múltiples documentos constituye una de las principales fuentes del aprendizaje disciplinar en la Universidad (De Micheli and Iglesia 2010), por lo que se supone que el estudiante desarrolla habilidades para localizar, evaluar y utilizar las diversas fuentes de información para construir significados sobre un tema o dominio en específico (Carlino 2003).

En este sentido, la alfabetización académica, va más allá de adquirir la habilidad de leer, implica también contar con pensamiento crítico, comprensión del contexto en que se desarrolla la terminología que está inmersa dentro de una comunidad en un momento determinado y con un léxico discursivo específico (Marinkovich Ravena and Poblete Olmedo 2014).

En el primer año en la Facultad de Veterinaria, los estudiantes se enfrentan a desafíos al ingreso en un marco diferente a su participación previa en la etapa liceal, o Educación Media. En este sentido, uno de los factores más complejos que se han detectado en diversas universidades de la región son los cambios referidos a la lectura de textos académicos. Dichos trabajos de indagación plantean las dificultades enunciadas por los estudiantes y además de la visión de los docentes (Fernández and Carlino 2010) así como selección por textos de divulgación en comparación con textos más complejos académicos

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El inicio en la lectura de textos académicos es uno de los desafíos con los que se enfrentan los estudiantes al ingreso de la Universidad. En este sentido diversos estudios realizados en la región y en el mundo, han focalizado en la importancia de estimular la lectura, siendo considerada una actividad que contribuye a la construcción activa del conocimiento en el ámbito de disciplinas profesionales y teóricas (Carlino 2003). Por otra parte la escritura es considerada una actividad que contribuye a la construcción activa del conocimiento en el ámbito de disciplinas profesionales y teóricas (Bazerman 2009). Resulta entonces imperioso el analizar la vinculación temprana de los estudiantes con la lectura y escritura en un contexto universitario, diferente al de la educación en etapas previas al ingreso a la universidad (Carlino 2003)

El estudio de una disciplina está determinado por la forma de evaluación de los aprendizajes, siendo esta una de las influencias más poderosas sobre el aprendizaje (Biggs, 1998, Carlino, 2005). En el curso de Histología y Biología del desarrollo, la evaluación de los aprendizajes se realiza a través de evaluaciones parciales sumativas con preguntas de opción múltiple. El porqué de este tipo de evaluación está determinado por el número de estudiantes en el curso de Histología. Por otra parte, en la plataforma EVA del curso, se realiza una evaluación formativa, a través de un portafolio digital, con subida de evidencias de aprendizaje de las observaciones realizadas durante las actividades prácticas. En dicho portafolio se evidenció dificultades en cuanto al léxico discursivo y algunas carencias en cuanto al uso de términos específicos de la disciplina, denotando una falta de lectura de libros de Histología y Biología del Desarrollo. Sin embargo, ya sea por el tipo de evaluación o por el contexto en el que se enmarca la comunidad y sus formas y estilos de aprendizaje, la lectura académica en libros de textos parece no ser una práctica común.

En este sentido, en el marco de estimular la lectura académica en Histología en la Facultad de Veterinaria, en la Universidad de la República los docentes nos propusimos realizar talleres de promoción de la lectura académica durante el año 2016, preocupados además por el empobrecimiento del léxico discursivo de la disciplina. Dichos talleres se basaron en consignas de lectura de textos académicos que se brindaron a los estudiantes, con preguntas disparado-

ras para abordar los temas, tiempo para la escritura de las respuestas y puesta en común de las respuestas (Pedrana et al 2016). Este primer planteo de talleres de lectura académica se realizó en 2 instancias, en el curso de Histología y Biología del Desarrollo, dictado en el segundo semestre del año 2016.

2. OBJETIVO GENERAL

El presente estudio buscó determinar el impacto de las estrategias de apoyo a la lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Veterinaria. Se realizó un análisis cuantitativo de indicadores de lectura académica en la disciplina de Histología y Biología del Desarrollo, así como la medición del impacto de la implementación de talleres de lectura sobre dichos indicadores de lectura.

En este marco, se pretendió abordar la construcción teórica de las variables que permitan analizar el impacto de la promoción de la lectura académica sobre el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El estudio realizado fue de corte cuantitativo, realizado durante los años 2015 y 2016. Se consideró para este estudio el n° de libros de préstamo como variable dependiente. Los datos de n° de libros préstamos fueron obtenidos a partir de los registro brindados por Servicio Central De Informática de la Universidad (SeCIU) de materiales de lectura en la Facultad durante los años 2015 y 2016 El factor o variable independiente fue considerado el efecto de introducción de talleres de lectura y escritura académica en el curso de Histología 2016. Ambos talleres fueron incluidos y divulgados por la plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) del curso de Histología y de forma oral en las actividades prácticas.

Se analizó el impacto de los talleres de lectura académica realizados en el curso de Histología y Biología del Desarrollo, en la Facultad de Veterinaria, Universidad de la República en el número de préstamos domiciliarios de libros de la disciplina Histología y Biología del Desarrollo durante el año en que comenzaron a realizarse.

Se analizó la vinculación temporal de los momentos en que se realizaron las evaluaciones parciales y cuando fueron realizados los talleres de lectura académica, para determinar posible incidencia de los mismos en la solicitud de préstamos de libros académicos de Histología.

4. RESULTADOS

Se registró un aumento de los préstamos de libros durante el período agosto-diciembre en el año 2016 (435 préstamos en el año 2016 versus 401 en el 2015), con la misma cantidad de libros ofrecidos por biblioteca en su colección durante ambos años.

Tanto en el año 2015 como 2016 se observa en los meses de julio y de diciembre una disminución del n° de préstamos de libros comparando los registros de préstamos durante ambos semestres. Durante el mes de agosto en ambos años, al comienzo del semestre comienza a aumentar el n° de libros solicitados en préstamo. Por otra parte, ambas curvas se juntan al finalizar el año lectivo, en el mes de diciembre, posiblemente por la finalización de cursos y exámenes y comienzo del período de vacaciones de verano (Ilustración 1).

N° de libros de Histología en calidad de préstamo registrados en Biblioteca por sistema SeCIU

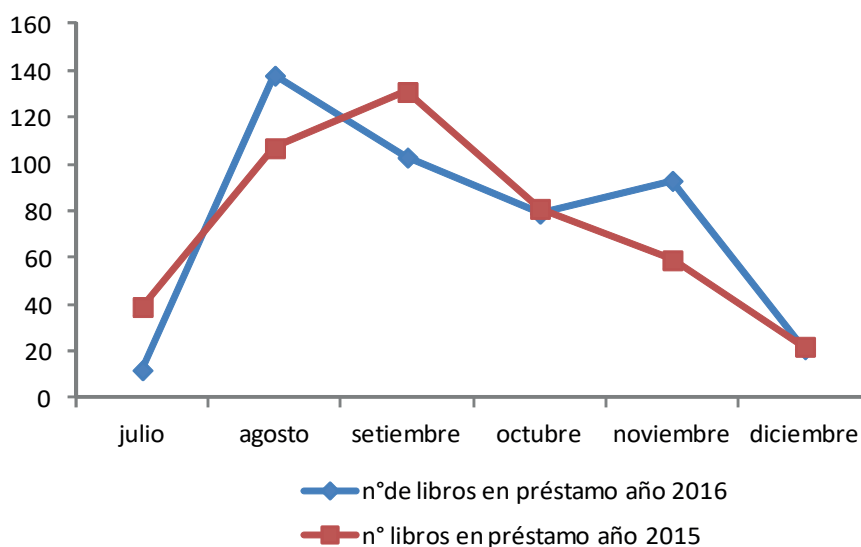


Ilustración 1: Comparación de préstamos de libros académicos de Histología y Biología del Desarrollo durante los años 2015 y 2016. En el año 2016 se observa un aumento en agosto, vinculado al inicio de cursos y 1er taller de lectura y escritura académica en Histología. Sin embargo en el año 2015 el pico de lectura se vincula a la fecha de la 1ª evaluación parcial durante el mes de setiembre.

4.1. Evolución de préstamos de libros en el año 2015

Se evidenció durante el año 2015 un aumento en el n° de préstamos, asociado temporalmente con el factor evaluaciones parciales. Uno de los resultados que llaman la atención es que los préstamos no están concentrados en los períodos de exámenes, sino durante el curso en el 2015, estando asociados a las evaluaciones parciales. Se observó un único pico de préstamos en el año 2015 en setiembre en fechas previas a la 2ª evaluación parcial (Ilustración 1).

Tabla 1 Tabla comparativa con principales eventos temporalmente asociados a los períodos evaluados con el porcentaje de préstamos de libros en Biblioteca de la Facultad de Veterinaria en el total de la generación. Se indica el porcentaje de préstamos de libros realizados (%) en el total cada generación estudiantil 2015 y 2016 y se indican los principales eventos que se asocian temporalmente con dichos porcentajes de préstamos registrados.

Año	Eventos			
	Inicio curso agosto 2015	1era evaluación parcial	3ª evaluación parcial	Fin de curso
2015	19 %	24 %	11 %	4 %
2016	Inicio curso agosto y 1er taller lectura 2016	19 %	2º taller lectura 2016 y 3ª evaluación parcial	4 %
	25 %		17 %	

4.2. Evolución de préstamo de libros en el año 2016

Durante el año 2016 se registró un pico de préstamos en el año 2016 asociado temporalmente a inicio de cursos y relacionado con la realización del 1er taller de lectura. El segundo pico registrado coincide con último taller y previa de último parcial (Ilustración 1)

4.3. Comparación de préstamo de libros en el año 2016 versus 2015

Si comparamos ambos años se observa un solo aumento en el n° de préstamos de libros durante el semestre del año 2015, seguido por una disminución posterior al único pico de préstamos. Sin embargo, durante el año 2016 se observan dos picos de aumento del n° de préstamos.

En cuanto a la tipología de libros de préstamo en comparación entre los 2 períodos, se utilizaron en ambos años manuales de texto con contenidos teóricos y prácticos. Se observa un aumento en el número de libros de texto teóricos (Brüel, A et al. 2015; Ross, M and Pawlina, W 2013).

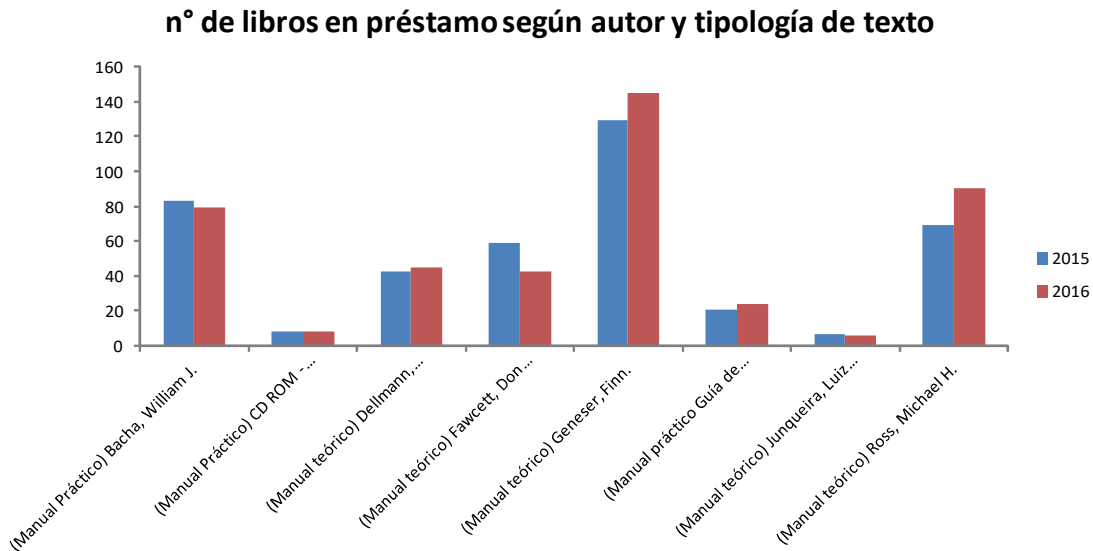


Ilustración 2: Comparación de préstamos de libros académicos de Histología y Biología del Desarrollo durante los años 2015 y 2016. En el año 2016 se observa un pico en agosto, vinculado al inicio de cursos y 1er taller de lectura y escritura académica en Histología. Sin embargo en el año 2015 el pico de lectura se vincula a la fecha de la 1ª evaluación parcial durante el mes de setiembre.

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los resultados obtenidos permitieron conocer el comportamiento de indicadores de oportunidad de lectura. Estos nos permiten plantearnos futuros estudios con la construcción de variables a través de constructos teóricos, para la elaboración de indicadores de lectura tanto en versión papel como ser el n° de libros de préstamo de biblioteca efectuados y correlaciones con los talleres de lectura realizados. Por otra parte a futuro se plantea la incorporación de textos en versiones digitales, por lo cual se podrán analizar los indicadores de descarga de libros (Acceso continuo o discontinuo a libros, n° de lecturas descargas realizadas), perfiles de actividad del estudiante (PAE) al perfil de participación ideal (PPI) para generar indicadores de Influencia en Lectura Académica (ILA).

En futuros análisis deberá posteriormente cruzar datos con la evaluación por portafolio digital, dado que el estímulo para la lectura de libros académicos puede haber sido también estimulado para la realización de evidencias de aprendizajes con contenidos más teóricos. El uso de libros, pudo estar vinculada a su vez por la evaluación por portafolio que involucró escritura de resúmenes temáticos para estudiantes que se encontraron en puntajes con rangos de exoneración.

Es de esperar que a partir de nuestros resultados de análisis se fomenten en los cursos nuevas estrategias de estímulo a la lectura y escritura académica en la Universidad. La información recabada permitirá avanzar en la toma de decisiones de instauración de más instancias de trabajo en grupo de lectura de textos académicos y propuestas que involucren su análisis ya sea en plataforma EVA, así como en formato presencial, teniendo en cuenta los diferentes enfoques y estilos de aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

A Mónica y Yamila, encargadas del curso: *“Lectura y escritura en la educación superior. Laboratorios de análisis para su abordaje desde los contenidos específicos”*, durante el año 2016, que sentó las bases para realizar los talleres de lectura en Histología, y por el curso de *“Análisis de prácticas de lectura y escritura en la Universidad”*, año 2017, por el apoyo brindado para el análisis de las propuestas de escritura y lectura académicas en Histología 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazerman, C (2009). Genre and Cognitive Development : Beyond Writing to Learn. *Pratiques*: 127–138.
- Brüel, A; Christensen, E; Trandum-Jensen, J; Qvortrup, K; Geneser, F (2015). *Geneser Histología*. 4a edición. Editorial Médica Panamericana.
- Carlino, P (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere* 6 (20).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Micheli, A; Iglesia P. (2010). Lectura en una cátedra de biología del Ciclo Básico Común de la Universidad De Buenos Aires. *Cuestiones acerca de la bibliografía. Lectura y Vida* 31(2): 88–96.
- Di Stéfano, M; Pereira M (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en Contexto*, 6: 24-37.
- Análisis de prácticas de lectura y escritura en la Universidad. Un abordaje desde las especificidades disciplinares
- Fernández, G; Carlino, P (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Ensayos e investigaciones, Lectura y vida* 31 (3) 6-19.
- Marinkovich Ravena, Juana, and Claudia Poblete Olmedo (2014). Alfabetización En Escritura Académica En Biología: Propósitos Comunicativos y Niveles de Alfabetización. *Onomázein Revista de Lingüística, Filología y Traducción* 30: 269–285.
- Pedrana, G; Bielli, A; Calvo, J; Lombide, P; Genovese, P; Viotti, H; Borlido, C; Da Rosa, G. (2016). Alfabetización académica en histología y biología del desarrollo Proyecto presentado a Comisión Sectorial de Enseñanza año 2016. Apoyo académico-disciplinar a cursos iniciales de las carreras que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje 2016.
- Ross, M; Pawlina, W. (2013). *Histología Texto y Atlas Color Con Biología Celular y Molecular* Ross. 6a edición. Editorial Médica Panamericana.
- Vega López, Bañales Faz; Valladares R.(2013) La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, 57, pp. 461-481 (ISSN: 14056666)

Tensiones en la construcción de la identidad docente en el proceso de formación magisterial y desafíos frente al cambio institucional

EJE TEMÁTICO: Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

**Guillermo
Pérez Gomar
Brescia¹**

1 Consejo de Formación en Educación (CFE/ANEP), Uruguay.

guillermoperezgomar@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio a partir de narraciones autobiográficas de estudiantes uruguayos de formación docente magisterial sobre su experiencia como tales en un instituto de Montevideo. Continúa y profundiza una investigación anterior acerca de los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus influencias en los futuros educadores.

Su finalidad es profundizar en la comprensión de los impactos que tiene la dinámica de formación en las trayectorias de los estudiantes y muy especialmente en su futura identidad profesional (Goodson, 2004). A partir de 90 autobiografías de estudiantes que cursan el tercer año de la carrera realizadas en el segundo semestre del año 2016, se analiza e interpreta la experiencia subjetiva y cómo ésta influye en la construcción de su identidad como docente, en el marco de una organización de educación terciaria. Se trata de una aproximación a cómo se aprende a ser

maestra en el proceso de formación considerando los discursos y prácticas de los formadores, la estructura de un Plan de estudios y su institucionalización en un centro educativo, desde un enfoque metodológico que revaloriza la experiencia como fuente de conocimiento (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

El análisis de las narrativas indica que existe por parte de los estudiantes una tendencia a la reproducción e interiorización de modelos y prácticas, que podrían inhibir posibilidades de transformación de la escuela y el (posible) deseo de cambio. La experiencia de formación sucede en una dinámica institucional que de acuerdo a las narrativas produce múltiples decepciones, implica sacrificios, refleja múltiples contradicciones docentes y aprendizajes que se consideran insuficientes. Lo que conlleva diferentes posicionamientos personales que de diversas formas afectan su futura identidad docente: la integración y aceptación, la rebeldía, la resistencia, la crítica,

y la disidencia (que a veces se expresa en el abandono de cursos o incluso de la carrera).

En el actual contexto de discusión sobre la transformación de la formación docente, que pretende concretar una transición hacia una institucionalidad y educación de carácter universitario, el análisis de los datos revela además algunas tensiones propias de dicho tránsito: la suficiencia/insuficiencia de la

formación inicial, la reproducción/el cambio, la práctica docente-didáctica/la teoría, infantilización del alumno-dependencia/autonomía, entre otras. Será preciso establecer con qué aspectos propios de la formación magisterial se relacionan y en que contextos emergen, a efectos de considerarlos al momento de repensar las prácticas formativas.

Palabras clave: Formación docente, Investigación autobiográfica, Identidad profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte del interés por indagar sobre cómo los estudiantes de magisterio de nuestro país construyen su identidad como futuros profesionales en el contexto de un Plan de estudios (2008), de un centro de formación en particular (Institutos Normales de Montevideo), y de una formación en transición hacia un estatus universitario. A partir de las conclusiones y preguntas que quedaron planteadas en una investigación anterior (Pérez Gomar y Caneiro, 2013) y de mi rol como docente de dicho centro, se reconocen el valor y la importancia de la experiencia de la trayectoria estudiantil en ese proceso identitario, en el marco de un creciente interés por la temática de la construcción de la identidad profesional tal como lo revelan investigaciones que muestran la importancia de su abordaje (Sancho et al, 2014).

En esa trayectoria y experiencia formativa se construyen posicionamientos personales sobre lo que significa ser docente, lo que sucede en un marco de permanentes tensiones propias de la dinámica de formación de la que son sujetos/sujetados. La visibilización de estos aspectos a partir de sus narraciones autobiográficas nos ayudan a aproximarnos a las posibilidades de constituirse como agentes de cambio para transformar la escuela (y por lo tanto la educación), siempre y cuando se manifieste ese deseo.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La actual formación docente en el Uruguay se desarrolla a partir del Plan Único de Formación Docente que data del año 2008, cuya estructura cuenta con un núcleo común (Núcleo de Formación Profesional Común) y formaciones específicas diferenciadas según se trate de formación de profesores, maestros o maestros técnicos. En el diseño curricular de Magisterio hay espacios de taller (Talleres de profundización) y actividades de observación e intervención educativa en el núcleo Didáctica y Práctica Docente, en el que se encuentran las actividades específicamente de práctica y talleres de formación de apoyo a la misma.

Se propone una duración de 4 años de estudio, con una carga horaria promedio de 37,5 horas semanales distribuidas en 10,5 horas de práctica promedio y 27 horas teóricas promedio considerando la totalidad de la trayectoria académica. Para lograr aprendizajes sólidos, a las casi cuarenta horas semanales de presencialidad habría que agregar entre veinte y cuarenta horas de estudio, lo que indicaría una dedicación esperada entre diez y trece horas diarias, incluyendo los sábados. Estos cálculos resultan necesarios para comprender razones de bajos rendimientos, así como otros efectos como el rezago, la desvinculación o la reducción de la matrícula en los estudios magisteriales.

En una investigación anterior (Pérez Gomar y Caneiro, 2013) mostramos como este Plan, que implicó sobre todo una reforma en el diseño curricular de la formación docente y en algunos aspectos del perfil de egreso, no logra interiorizar su pretendida novedad en los discursos de los estudiantes magisteriales. Entre otras cuestiones, porque existe un conjunto de regularidades que ellos denominan “sistema” (institucionalización de la educación en las escuelas de práctica y también en la formación en el Instituto), que posee una inercia y una fuerza que se impone frente a cualquier intento de generar prácticas diferentes (o bien que limita su proyección).

Frente a ello y a las contradicciones evidentes que reconocen los discursos estudiantiles entre lo que se aspira en las futuras maestras y lo que realmente se logra o es posible alcanzar, y a las contradicciones también evidentes en los docentes formadores entre sus discursos y sus prácticas, los estudiantes manifiestan cierta desesperanza y escepticismo acerca de las

posibilidades de cambio educativo en las escuelas. Asimismo, están mayoritariamente convencidos de que su constitución como sujetos de formación (maestras) obedece más a las *experiencias personales*, a su experiencia concreta en su trayectoria estudiantil que incluyen las prácticas en las escuelas, que a un discurso global que tiene que ver con lo que propone el Plan.

De ahí que resulte importante dar un paso más e indagar en dichos trayectos, porque son los que en gran medida construyen su identidad como docentes. De este modo la problemática que se plantea se refiere a *cuáles son los impactos que tiene la actual dinámica de formación en las trayectorias de los estudiantes y muy especialmente en su futura identidad profesional*, y que se desagrega en los siguientes interrogantes: ¿cuáles son sus experiencias en su etapa de formación?, ¿cómo la vivencian?, ¿qué desafíos y qué decepciones encuentran?, ¿qué posicionamientos establecen frente a ellas?, ¿cómo valoran lo aprendido?, ¿qué tensiones son posibles de identificar en dichas trayectorias?, ¿qué cambios identifican entre sus expectativas al iniciar la carrera y las actuales, casi al finalizarla?, y finalmente, ¿qué desafíos plantea todo ello al cambio institucional?

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación es identificar y comprender los principales impactos de la dinámica de formación en las trayectorias académicas y en la construcción de identidad profesional de los estudiantes de Magisterio de los Institutos Normales de Montevideo.

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos: a) Analizar la experiencia subjetiva de los estudiantes en sus trayectorias académicas; b) Identificar sus posicionamientos personales y su incidencia en la construcción de su identidad docente; c) Establecer las tensiones que experimentan en dicho tránsito.

4. METODOLOGÍA

Desde una metodología cualitativa, la presente investigación se ubica en el campo de los llamados “métodos biográficos” que apuntan a la producción de relatos de vida. Más específicamente adopta el enfoque propio de la *investigación biográfico-narrativa* (Bolívar, 2001; Clandinin y Connelly, 1995 y 2000; Gijón, 2010; Goodson, 2004; Hernández y Rifá, 2011; Rivas y Herrera, 2009; Rivas, 2010; Suárez, 2010), donde la narrativa es una forma de construir realidad, ya que no solo rescata la experiencia subjetiva sino que también, en dicho proceso dialógico e intersubjetivo, se convierte en un medio de producir conocimiento.

Durante el segundo semestre del año 2016 se realizaron 90 autobiografías narrativas por parte de estudiantes de tercer año del Plan de Estudios 2008 de Magisterio de Montevideo, pertenecientes a 5 grupos en el marco de la asignatura “Investigación Educativa”. Se propuso una pauta que estableció tres ejes amplios y generales: los factores y experiencias que incidieron en la opción de estudiar Magisterio, la narración de los hechos importantes o acontecimientos que experimentaron en estos tres o cuatro años de estudio (reflexionando sobre los posibles cambios experimentados en dicha trayectoria), y el abordaje de cómo se transformó su identidad de estudiante y cómo esto influyó en su imaginario acerca del desempeño profesional futuro.

El proceso de análisis implicó interpretar y reconstruir experiencias significativas así como su validación con los narradores, tanto buscando los puntos en común como los divergentes. Se elaboró un sistema de categorías que desagregan las principales dimensiones que se integran en cada uno de los ejes de narración biográfica, y que se refieren directamente a los

objetivos específicos.

5. RESULTADOS

En el análisis de las narrativas autobiográficas emergen varios puntos que hacen a la experiencia general de estudio en la institución y que condicionan el resto del relato. En la mayoría de los casos se alude al *sacrificio* que significa cursar esta carrera ya sea por la exigencia de tiempo, por la cantidad de asignaturas, por la diversidad de docentes y sus prácticas, por la dinámica interna institucional. Así lo relata una estudiante¹:

El mayor aporte (de la formación docente) fue generar en mí una acumulación de ganas de recibirme lo antes posible, con la finalidad de no solo desempeñar la profesión que tanto me gusta sino además huir de lo que me atrevo a llamar "locura magisterial". Dicha locura se caracteriza por dormir entre dos y cuatro horas, baños cortos que duran entre cinco y diez minutos, almuerzos de quince minutos, pequeñas siestas en los viajes en ómnibus, no visitar amigos, novios y familiares, quedarse fines de semana estudiando, no asistir a cumpleaños, casamientos. (E1)

Estas dificultades se profundizan por aspectos vinculados al género y también laborales, lo que hacen que la formación se convierta en un proceso poco entusiasmante que encuentra espacios de motivación casi únicamente en el trabajo con los niños cuando realizan las prácticas. La mayoría de las estudiantes desea terminar la carrera como forma de salir de esta dinámica que produce angustia y se traduce en problemas de salud:

Considero que es una carrera sumamente sacrificada. Desde que comencé siempre trabajé, me casé, me convertí en mamá, por lo tanto no pude dedicarme de lleno a la carrera. Pero lo importante es que nunca abandoné y aún sigo acá, con más ganas que nunca de tener mi título. (E2)

Tuve muchos días donde quise abandonar todo, teniendo algunos problemas leves de salud por cansancio y estrés, un ataque de pánico, todo esto genera Magisterio. (E3)

5.1. Estrategias para transitar

Estas vivencias producen diferentes *posicionamientos personales* frente a la trayectoria/estudio, que no son excluyentes entre sí. Su mayor potencialidad está dada porque participan de la construcción de la identidad de la futura docente. En el análisis se identifican cinco. En primer lugar, la posición de **integración** que se refiere a cómo los estudiantes aceptan las circunstancias y desarrollan estrategias de adaptación/resignación para que el tránsito por la carrera sea lo más rápido posible:

Con el tiempo, como estudiante, noto que "aprendí" a volverme indiferente frente a muchas situaciones, por una cuestión de economía mental. Sobrevivir a profesores con distintas modalidades y visiones de lo que es su tarea docente, cuestiones burocráticas que dificultan más que ayudan. (E4)

En ese proceso se pierden espacios de creatividad y libertad personal para generar un pensamiento autónomo:

Las estudiantes van dejando su tiempo para cumplir con exigencias irracionales que plantea la carrera, hasta que ese "cumplir" se empieza a hacer de manera inconsciente. Esa pérdida de libertad se vivencia con cierto confort en la mayoría de los casos, porque no solo nos sentimos acompañadas y contenidas, sino que cuanto más se reducen las decisiones que podemos tomar, más se reduce la posibilidad de equivocarse. Y se anulan las potencialidades y competencias particulares de cada persona. (E5)

Algunas estudiantes adoptan una posición que contiene rasgos de **rebeldía**: enfrentan las situaciones que entienden limitan sus posibilidades de crecimiento académico y profesional, aunque son conscientes de que ello genera costos personales entre ellos el desgano por el

¹ Los relatos se identifican numéricamente para preservar el anonimato de la fuente.

estudio. Igualmente continúan sus estudios por su fuerte motivación para culminarlos:

Me he dado contra la pared muchas veces, creyendo que plantear lo que pienso y siento respecto a la formación iba a generar algún cambio, pero la triste realidad es que no solo no lo generó, sino que siempre que me vi en la necesidad de plantear alguna cuestión me encontré con diferentes obstáculos que a la larga me terminaron agotando y quitando las ganas de decir lo que pienso. Por suerte creo que existen algunos espacios (pocos y limitados) dónde aún se escucha al estudiante. Solo hay que saber encontrarlos. (E6)

En tercer lugar encontramos una posición personal que denominamos de **resistencia**: se aceptan algunas circunstancias pero sin escapar a la crítica. Estas estudiantes entienden que existe cierto acostumbramiento al sistema de formación del cual forman parte pero no pierden la capacidad de buscar espacios de resignificación. Es una estrategia de escape y huida, que se diferencia de la anterior porque dejan de lado el conflicto que genera el enfrentamiento. En esta posición es fuerte el deseo de dejar la institución. Así lo narran:

La verdad es que tenía miedo de que el Instituto me normalizara, pero no, no ha podido, por suerte. (E7)

En esta casa de estudios no tenemos mucha cintura para crecer, para despegarnos. Oponernos o simplemente cuestionar nos deja en situaciones poco favorables y nos impide hacer lo poco o mucho que podamos hacer una vez egresados. (E8)

De algo estoy segura: una vez que me reciba no vuelvo más a este lugar, no me siento cómoda, no lo siento mi lugar. Y creo que esto se debe a todas las desilusiones y enojos que me he llevado de aquí. (E9)

Por otro lado, hay estudiantes que se posicionan desde la **crítica**: reconocen los aspectos más negativos de las trayectorias y las consecuencias que generan. En sus relatos se alude a diferentes situaciones sobre todo a las prácticas docentes que se perciben como contra ejemplo:

Me ha pasado de perder exámenes y sentirme que estaba totalmente equivocada de carrera, porque hay docentes que así te lo hacen sentir. A medida que fui creciendo y madurando dentro del Instituto me di cuenta que también a esos docentes los tomo como ejemplo a no seguir, nunca se debe de tratar a un alumno, ni hacerles sentir que tienen el poder por ser ellos los docentes. (E10)

Finalmente, la quinta posición personal es la de **disidencia**: se asocia al abandono momentáneo de los estudios o de asignaturas que se recursan más adelante o bien que directamente se da examen, porque se sienten superadas por la dinámica institucional, desmotivadas por el Plan y los docentes que lo implementan:

Comencé llena de ilusiones y ganas que poco a poco se fueron apagando. No pude acostumbrarme a la institución, no pude con el sistema. Luego de los primeros parciales abandoné, me fui muy enojada con el sistema que tenía y tiene hasta el día de hoy la institución. Para mí los estudiantes que se reciben son felices no tanto por el título obtenido sino por no tener que venir más a la institución. (E11)

5.2. Sobre las tensiones

Las trayectorias personales y los posicionamientos que construyen los estudiantes desvelan algunas tensiones propias de la dinámica institucional y del Plan de estudios. La primera es entre la **suficiencia/insuficiencia del estudio** para su formación profesional y está dada por los contenidos de las asignaturas y los desafíos que les plantean. Para la mayoría es necesario mejorar y profundizar dichos contenidos, así como priorizar asignaturas:

Me desmotiva el hecho de no sentirme desafiada intelectualmente en la mayoría de las materias. Creo que la mayoría de las estudiantes de magisterio se conforman con el nivel educativo que proporciona el Instituto y que no tienen mayor interés que el hecho de avanzar en sus carreras.

(E12)

La segunda tensión se establece entre la **reproducción/el cambio** en las prácticas pedagógicas, lo que se narra a partir de las contradicciones que experimentan entre los discursos docentes y el trabajo en el aula. Se trata de reproducir lo que aprenden o bien generar un camino propio que abra posibilidades a otras formas de ser y actuar como docente:

Lo que seguro me llevo de acá son los modelos que no voy a seguir cuando sea docente. Lo que no quiero ser, lo que no quiero generar en mis estudiantes. (E13)

¿Cuál es la coherencia en reivindicar el cambio en educación cuando todavía no podemos cambiar nuestras cabezas añidadas? ¿En qué nos aporta seguir citando a Freire entre espirales de colores si no nos abrimos a una reflexión de identidad, de nuestro rol como estudiantes de formación en educación? (E14)

Esta tensión se vincula directamente con la que se refiere a la **infantilización/autonomía** en el estudio y que tiene impacto directo en el futuro ejercicio de la profesión. Con respecto a lo primero, la dinámica de estudio se asemeja más a la de una institución de educación media que a una terciaria/universitaria. Esto significa:

Hago referencia a la actitud escolar o liceal que nos exigen. A esto me refiero al conteo de inasistencias, a la cantidad de materias que tenemos en forma anual, a la obligatoriedad de concurrir siempre a todas las materias. (E15)

Aspectos que inciden en las posibilidades de construcción de autonomía como estudiantes, tal como se narra a continuación:

En cuanto a la formación en general creo que se busca homogeneizar a las estudiantes, que aprendamos a mantener las formas y la dinámica de la misma institución. A eso se le da muchísimo valor por sobre lo académico. Pienso que el verdadero rol de magisterio es que en los 4 años interioricemos ciertos patrones de conductas al grado que se nos vuelvan algo natural. (E16)

La última tensión que observamos se refiere a la relación **teoría/práctica**, entre lo que se aprende en las clases del Instituto y lo que se aprende en las prácticas en las escuelas. De acuerdo a las narraciones, existen distancias entre ambos espacios formativos:

Con el pasar del tiempo en el Instituto la realidad de lo que significa magisterio empezó a cambiar. La relación de la teoría con la práctica es bastante distante, es difícil encontrar similitudes del "mundo ideal" presentado en el Instituto con la realidad de la escuela, del sistema educativo y/o con la práctica docente. (E17)

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los resultados indican que la trayectoria de estudio de la carrera magisterial está llena de obstáculos y desafíos que hacen que sea una experiencia con pocas gratificaciones. A través de las narraciones autobiográficas se observa que ello obedece tanto a la propuesta del Plan de estudios como a la propia dinámica institucional, de la cual forman parte los agentes involucrados muy especialmente los docentes. Las estudiantes asumen diferentes posicionamientos personales que impactan en la construcción de su identidad profesional como futuras maestras. Si bien en este proceso participan diferentes factores, la mayor incidencia está dada por los contra ejemplos docentes que vivencian en dicho tránsito.

Las tensiones que se identifican son parte del proceso identitario y desvelan relaciones de poder en esta experiencia. Se observa la necesidad de profundizar en el estudio de algunos problemas educativos a través de los contenidos de las asignaturas, de vincularlos a las prácticas pedagógicas y de desarrollar espacios y dinámicas formativas que apunten a desarrollar y profundizar la autonomía de los estudiantes. Todo esto a efectos de potenciar las posibilidades de generar nuevas prácticas en las escuelas que rompan con dinámicas de

reproducción e interiorización de modelos, que si bien son parte constitutiva de la formación docente también pueden inhibir el cambio educativo.

Frente al camino de transformación de la formación docente este estudio avanza en un campo de investigación con poco desarrollo en el país. Sostiene la importancia que posee la experiencia como estudiante en la construcción de su identidad docente y por lo tanto las implicancias que tiene al momento de repensar el modelo de formación inicial, el rol de los formadores, la dinámica institucional, las visiones sobre el conocimiento y el aprendizaje que subyacen a las prácticas formativas, la participación de los estudiantes en su formación, las relaciones en las prácticas pedagógicas entre lo que se dice que habría que hacer y el sentido que ello tiene, y cómo los estudiantes integran o resisten rutinas pedagógicas de cara a convertirse en el estilo de maestro que quisieran ser. Por último, quedan planteadas algunas interrogantes: ¿cuál es el rol que tiene la formación de los futuros maestros en la generación de propuestas de cambio en las escuelas?, ¿de qué formas vincular más directamente la formación teórica y la práctica?, y ¿cómo impulsar buenas experiencias personales de formación inicial que minimicen el abandono y el rezago, que colaboren en la construcción del deseo por el aprendizaje y la transformación educativa, y que permitan una trayectoria que sea mayoritariamente gratificante?

AGRADECIMIENTOS

A las estudiantes del curso “Investigación Educativa” de los grupos de tercer año D, E, G, H e I del año 2016 de formación magisterial de Montevideo, que compartieron y me confiaron sus experiencias, vivencias, decepciones, sacrificios y esperanzas y sus deseos de ser las mejores educadoras posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia investigación narrativa. En Larrosa, J., y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, D., y Clandinin, F. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J., y Perez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 14, nº3. Consultado agosto 16, 2016 en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=897>
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., y Rifá, M. (Coord.) (2011). *Investigación biográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gomar, G., y Caneiro, M. (2013). *Los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus impactos en los estudiantes. Una aproximación a sus relaciones en los Institutos Normales de Montevideo*. Montevideo: IPES/ANEP.
- Rivas, J.I., y Herrera, D. (Coord.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, I. (2010). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X., y Fraga, L. (Coord.) (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>

Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Qué tan satisfechos están los egresados universitarios de su formación profesional

Addy Rodríguez-Betanzos
UQRoo. México
(addrodri@uqroo.edu.mx)

RESUMEN

En la educación superior los objetivos y desafíos que principalmente se sitúan son la calidad educativa y la efectiva inserción de los egresados al mercado laboral para que éstos se desempeñen exitosamente en el mismo. Sin embargo, no es algo que se logre fácilmente pues éstos, en ocasiones, enfrentan numerosas dificultades al momento de insertarse en la vida profesional, lo que implica retos más desafiantes para las Instituciones de Educación Superior (IES). Además, dichas dificultades que los graduados enfrentan en la obtención de un empleo son de todo tipo de índole, ya sea de formación profesional, de la misma profesión, problemas personales e incluso socio económicos. Por consiguiente, el interés de

este trabajo de investigación se ubica en el ámbito de la relación educación-evaluación de la calidad a través de la satisfacción, pero desde la perspectiva y punto de vista del egresado acerca de su formación. Interesa saber, por un lado, qué tan satisfecho está el egresado de su formación profesional y la relación que esto guarda con el empleo o los empleos que hasta ahora haya obtenido. Por el otro, identificar los problemas que enfrentan y los factores que han influenciado la obtención de un empleo. El propósito de esta ponencia será analizar si existe relación entre la formación profesional de los profesionistas, los problemas que enfrentan y los factores que influyen en la obtención de un empleo.

Palabras clave: UNIVERSIDAD_POLITICAS EDUCATIVAS_FORMACION PROFESIONAL

1. INTRODUCCIÓN

América Latina es la tercera región del mundo que mejor desempeño muestra en crecimiento de estudiantes de educación superior. Sin embargo, la educación superior se enfrenta al desafío de la calidad educativa a través de lograr la efectiva inserción de los egresados al mercado laboral para que éstos se desempeñen exitosamente en el mismo. Empero, no es algo que se logre fácilmente. En contraste a la expansión de la educación superior, las tasas de crecimiento de la economía mundial han sido relativamente bajas, con la incapacidad del mercado laboral de absorber a las personas que, año con año, demandan ingresar en él, incluyendo a los egresados universitarios. Por ello, con el propósito de conocer la relación mercado laboral y egresado universitario; se presentan los resultados de investigaciones educativas realizadas en torno al seguimiento de egresados, específicamente un tema poco estudiado como lo es conocer el grado de satisfacción del egresado respecto de su formación universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El mercado laboral para los egresados universitarios

Diversas investigaciones educativas, como las de Glen y Weave (1982) concluyen que la educación tiene efectos positivos sobre la satisfacción laboral, dado que el nivel educativo genera prestigio laboral, el cual contribuye a la relación directa entre formación de capital humano y los beneficios no monetarios del trabajo. Por ello, Rodríguez (2007) propone reorientar estratégicamente las políticas de planeación universitaria en función de las necesidades del mercado de trabajo. En ese sentido Burgos y López (2010) en su estudio de caso diseñaron un indicador de pertinencia construido con seis variables que caracterizan objetivamente al mercado laboral.

Duque, *et. al* (2012) concluyen que son los docentes quienes tienen mayor repercusión en la percepción de la calidad de los egresados, ya que éstos valoran los conocimientos, actitudes y habilidades de los docentes como parte de la calidad en la formación, siendo el personal administrativo de la universidad irrelevante para las consideraciones de calidad en la educación. Parra (2012) demuestra que todos los actores institucionales importan y plantea un modelo basado en los estudios de gestión de la calidad, identificando las variables que intervienen en la valoración positiva de los alumnos hacia su IES. Pereira (2014) elaboró y validó empíricamente una escala para medir la calidad global percibida por los egresados. García, Gil y Berenguer (2015) abordan la necesidad de las IES de analizar la satisfacción desde una perspectiva mercadológica ya que las universidades compiten en un mercado que cada vez se expande más. Román, Franco y Gordillo (2015) realizaron un trabajo con el objeto de identificar niveles de satisfacción de quienes egresan para que a partir de los resultados, puedan establecerse planes de mejora. Los resultados señalan que existen importantes áreas de oportunidad, que se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas y los sistemas de trabajo, valoradas con mayor insatisfacción. De Gasperin, *et. al* (2015) concluyen en que hay un sentimiento elevado de satisfacción sin embargo, se encuentran sin empleo el 11% de ellos debido a múltiples factores sociales. Segura y Chávez (2016) en su investigación mixta sobre las percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chapingo” indican que éstos indicaban que su formación profesional les permitiría acceder a otros espacios muchas veces negados a los demás miembros de sus comunidades de origen.

Enfoques teóricos sobre egreso y satisfacción universitaria

Las principales teorías que denotan a la satisfacción como el efecto de la culminación de un proceso cognitivo, afectivo y evaluativo, se remontan en principio a las teorías motivacionales. Las principales teorías que se basan en la satisfacción son: Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, la Teoría de la gestión de la calidad o mejora continua de Deming, la Teoría Existencia, Relación y Crecimiento, la Teoría Bifactorial y finalmente la Teoría del Ajuste al Trabajo.

La teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow sostiene que la más alta necesidad del hombre es la de autorrealización y por lo tanto su logro genera mayor nivel de satisfacción, siendo el ámbito profesional el

lugar por excelencia donde se busca satisfacer esta necesidad. Por parte, la Teoría Existencia, Relación y Crecimiento comparte grandes similitudes con la presentada por Maslow con la diferencia de que en esta se incluye a la frustración como etapa. La teoría Bifactorial parte del supuesto de que en todo puesto de trabajo existen dos aspectos muy importantes: lo implícito en el puesto mismo, es decir todo lo que los empleados hacen en términos de actividades y tareas de trabajo. La teoría del Ajuste al Trabajo se refiere a la interacción del individuo con el ambiente, de modo que se convierte en un proceso en el que intervienen sus esfuerzos y el grado en el que el ambiente contribuye a su desarrollo para lograr sus actividades. La satisfacción no se deriva únicamente del grado en que se cubren las necesidades de los trabajadores, sino del grado en que el contexto laboral atiende, además de las necesidades, los valores de dichos trabajadores.

Los aportes teóricos que comúnmente se utilizan en la mayoría de los estudios de seguimientos de egresados y se agrupan en dos escuelas de pensamiento: el pensamiento clásico y el pensamiento crítico – radical –. El pensamiento clásico funda las bases para la incursión de la ciencia económica en la educación a través de la Teoría del Capital Humano (TCH) que deriva en un enfoque conocido como la funcionalidad técnica. A su vez, enfoques como la teoría del acoplamiento o la teoría de la movilidad profesional fueron presentadas en un intento por explicar los cambios en la ocupación de trabajo, expone que los cambios radican en la adecuación cada vez más precisa a los puestos de trabajo mientras se obtiene mejor información sobre las posibilidades laborales.

En la teoría Credencialista, lo esencial que es que los individuos utilicen los títulos escolares como legítima arma aceptada socialmente para las contrataciones o remuneraciones. Esta corriente teórica ligada a la teoría de la Devaluación de los Certificados argumenta que, al existir muchos profesionistas demandantes de empleo, el título profesional se deprecia, de tal forma que cada vez se requieren más títulos para ocupar un mismo puesto, creando así un “inflación en las credenciales”. Por último, y desde la perspectiva en donde la educación sirve más como un medio de selección y asignación de empleo más que como un indicador de crecimiento económico, se puede ubicar a la teoría de la Fila. Los exponentes de esta teoría consideran que existe un mercado laboral en desajuste de oferta y demanda; por lo tanto, esta situación permite a los empleadores elegir a aquellos que cuentan con un mayor nivel educativo desplazando hacia la fila a aquellos trabajadores con menores niveles educativos.

3. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se observa en muchas de las investigaciones, la falta de inclusión de un enfoque teórico con la finalidad de justificar sus resultados; éstos no presentan un análisis profundo acerca de la satisfacción del egresado con su formación profesional, las problemáticas y sus razones, se limitan únicamente al análisis de datos, así como a explicar las encuestas realizadas.

Se encontró que el único enfoque teórico que ha sido utilizado y del cual han derivado modelos para estudiar la calidad por medio de la satisfacción es la teoría de la gestión de la calidad. Se recomienda tener presentes dos perspectivas diferentes, la psico-social – la teoría de la Jerarquía de las necesidades y la teoría de Existencia, Relación y Crecimiento – y la económico-administrativa – la Teoría Bifactorial y la Teoría del Ajuste al Trabajo –retomando únicamente el concepto de satisfacción como unidad de medida.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, G.M., Quejada, R. & M. Yañez. (2012). Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: El problema de la Teoría del Capital Humano y señalización. En *Revista de la Educación Superior*. Vol XLI(3), No. 163. Julio-Septiembre. Pp. 51-66
- Burgos, B., & López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. En *Revista de la Educación Superior*, 39(4), Octubre-Diciembre. Pp.19-33.
- De Gasperin, R., Gutiérrez, L. M., Salazar, E., A., Pérez & N. I., (2015). Nivel de logro y satisfacción del Sistema de Enseñanza Abierta. En *Memorias del encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 3(3). Extraído el 12 de mayo de 2017 de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/27>
- Duque, O., Edison, J., Chaparro, P., & Cesar, R. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. En *Criterio libre*, 10(10), 159-192.

- Ferreira, M.; Avitabile, C.; Botero, J.; Haimovich, F. & S. Urzúa. (2017). Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe. Washington: Banco Mundial
- García, M., Gil, I., & Berenguer, G. (2015). Dimensionalidad del servicio universitario: una aproximación desde un enfoque de marketing. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 26-49.
- Glenn, N. D., y Weave, C. N. (septiembre de 1982). Evidence on education and job satisfaction". *Social Forces*, 61(1), 46-55.
- Maneiro, N., Mejías, A., Romero, M., & Zerpa, J. (2008). Evaluación de la calidad de los servicios, una experiencia en la educación superior venezolana. En *EDUCERE*, 12(43), 797-804.
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, 3(1), 1-12.
- Olaskoaga J., Marúm E., Rosario V. & Pérez D. (2013). Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias. México: ANUIES, Dirección de medios editoriales.
- Parra, E. (2014). Medición de la satisfacción de usuarios. Extraído el 12 de mayo de 2017 de: http://gicuv.univalle.edu.co/03_revisión_dirección/revisiónNo5/documentos/5.%20Informe%20Satisfacci%F3n%20-%20T%E9cnico.pdf
- Pereira, M. (2014). Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados. Extraído el 12 de mayo de 2017 de: <http://ruc.udc.es/handle/2183/12349>
- Rodríguez, E. (2007). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad.
- Román, J. C., Franco, R. T., & Gordillo, A. E. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados. En *Revista internacional Administración & Finanzas*, 8(3), 103-112.
- Segura, C.M. & Chávez, M.E. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chapingo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 21, Núm. 71, 1021-1045.
- Valenti, G., & Varela, G. (2004). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios*

Análisis de las dificultades en el aprendizaje de Genética veterinaria

SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Felipe Saravia Faraut¹

Claudia Borlido Castro²

Silvia Llambi Dellacas²

¹ Facultad de Veterinaria-UDELAR, Uruguay, felipesaravia1414@gmail.com

² Facultad de Veterinaria-UDELAR, Uruguay

RESUMEN

Este trabajo surge de la problemática observada por docentes del Área de Genética de la Facultad de Veterinaria-Udelar sobre las dificultades de aprendizaje que existen de los contenidos ofrecidos en el curso dictado en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria (plan 1998). Los objetivos incluyen realizar un análisis de las dificultades que encuentran los estudiantes al momento de cursar Genética general, identificando los contenidos o metodologías de evaluación que presentan una mayor dificultad. Para poder contestar las incógnitas se utilizaron como fuentes de información las respuestas de los estudiantes en los exámenes correspondientes a los periodos ordinarios de la materia, en el transcurso de un año, realizando un análisis cuantitativo y cualitativo. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes del área y encuestas a los estudiantes que cursaron la materia en el año 2016, de manera de poder contrastar la percepción que tienen ambos actores con respecto a las dificultades que tiene el aprendizaje de la materia. Al analizar las entrevistas con los docentes y las encuestas a los estudiantes, surgen dos ejes principales que generan una problemática, por una parte las unidades temáticas en las que predomina el contenido teórico como: citogenética y alteraciones cromosómicas en animales domésticos, alteraciones estructurales, patologías cromosómicas en animales domésticos, mutación génica, aspectos de la genética oncológica (temática

2); organización y regulación del genoma eucariota, herramientas biotecnológicas para la manipulación de genes, transgénicos y marcadores moleculares (temática 3), pero también surge que los estudiantes tienen dificultad a la hora de resolver situaciones que impliquen actividades de lectoescritura, como por ejemplo contestar preguntas abiertas. El análisis estadístico realizado con los datos obtenidos de los exámenes corroboró lo antes mencionado, ya que de éste surge que existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos entre los temas mencionados anteriormente y el resto. También surge que, a la hora de analizar la metodología, los estudiantes obtienen un 28,4% del total de puntos que pueden obtener en las preguntas abiertas (sin discriminar por tema) seguido por un 36.9% en la resolución de situaciones problema y un 50.9% en la múltiple opción. Es importante señalar que cuando se preguntan los temas problemáticos con preguntas abiertas, los estudiantes obtienen aproximadamente solo el 15% de los puntos posibles. Como conclusión principal se puede considerar que la mayor dificultad se observa en las unidades temáticas 2 y 3, y a la hora de responder los exámenes, las preguntas abiertas son las que obtienen menor puntaje promedio. Una de las causas posibles son las dificultades en lectoescritura que repercuten en la comprensión de unidades más teóricas y en la posibilidad de desarrollar una respuesta en las preguntas abiertas.

Palabras clave: aprendizaje, genética veterinaria, metodología

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje

El aprendizaje debe entenderse como un proceso de adaptación al medio y los requerimientos de este (Davini, 2008), de ahí se desprende que si este proceso no transcurre de forma eficiente el individuo, o el conjunto de estos, no será capaz de desarrollar las aptitudes que se espera tenga incorporadas para desenvolverse de forma adecuada en su ambiente, o por lo menos no en el grado que se espera.

Este proceso depende por un lado de la capacidad y la disposición del individuo a incorporar nuevos conocimientos pero también de una adecuada interrelación con el resto de los factores que conforman su entorno social (Davini, 2008), quienes deberían ser capaces de administrarle de forma adecuada los insumos para desarrollar el mencionado proceso. Algunos autores (Gardner 1988; DeVries 1997; Bateson 1998; Bandura 1989; Greeno 1997; Perkins 1993; Argyris 1993; entre otros) mencionan que lo individual y lo social son aspectos que se integran en un sinergismo que hace que los factores integrantes de dicho proceso se potencien unos a otros.

La dinámica del desarrollo del proceso antes descrito no es única y puede darse de distintas maneras. Perkins y Salomon (1998) mencionan y resumen de forma sistematizada estas interacciones de seis maneras:

- a) *«La mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya ese aprendizaje».*
- b) *«La mediación social activa en el grupo de pares».*
- c) *«La mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales».*
- d) *«Las organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje».*
- e) *«Aprendizaje del conocimiento social».*
- f) *«Aprendizaje para ser un aprendiz social».*

Cabe mencionar que no se puede considerar que el desarrollo de la incorporación de los distintos conocimientos requieran el mismo esfuerzo y que los diferentes individuos pueden tener variaciones en su capacidad o en el tiempo requerido para realizar dicho proceso. La no comprensión de esta realidad puede llevar a que la incorporación del saber de las distintas áreas de conocimiento provoque diferentes dificultades al querer transcurrir por el proceso del aprendizaje y esto lleve a la generación de las denominadas «resistencias» a aprender (Davini, 2008).

El universo de posibilidades y combinaciones de aptitudes o conocimientos que puede adquirir un individuo es demasiado amplio como para sistematizar las diferentes dificultades que pueden encontrarse en el desarrollo de este proceso, pero a pesar de esto es útil reconocer distintos niveles de intensidad y complejidad para adquirir conocimiento. Esto último es un poco más posible de realizar y se pueden tomar como referencia tres niveles básicos mencionados por Davini (2008, 9) tomando los conceptos de Bateson (1998):

- a) *«Aprendizajes de baja intensidad»*, en la que no se requiere mayor comprensión, como la adquisición de hábitos y rutinas.
- b) *«Aprendizajes de intensidad media»*, en los que se requiere la comprensión de significados que se aprenden y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones.
- c) *«Aprendizajes de alta intensidad»*, en los que se requieren el análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de distintas alternativas de acción posibles, la toma de decisión o la elaboración de soluciones, incluyendo cuestiones de valoración o compromiso ético.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado se puede interpretar que la incorporación de diferentes metodologías, tecnologías, etc. pueden ayudar a que todos los individuos sean capaces de realizar el proceso del aprendizaje de forma eficiente.

El aprendizaje de la genética veterinaria

El avance del conocimiento científico ha demostrado un crecimiento exponencial en el correr de la historia y el avance de la genética no está exento de esta realidad, todo lo contrario. La genética como área de conocimiento cada vez cobra más importancia dentro de la carrera veterinaria ya sea como insumo para seleccionar especímenes de alto rendimiento, analizar la generación de resistencias a los fármacos así como la interacción entre estos y el organismo de diferentes especies, entender el origen de ciertas patologías con base genética, etc.

La velocidad de este proceso no siempre está a la par del avance de la metodología utilizada para lograr el aprendizaje de los conceptos que se consideran necesarios en esta disciplina, que como menciona la Dra. Silvia Llambí en su *«Propuesta de plan de desarrollo académico del área genética de la Facultad de Veterinaria-Udelar (Octubre 2013)»* *«La genética es una disciplina que se caracteriza por tener un vocabulario complejo encontrándose en continuo avance debido a la revolución de la biotecnología y bioinformática. En esta disciplina en los últimos años, los recursos informáticos han permitido procesar en forma automatizada pero con concepción lógica un gran volumen de conocimiento (...).»*

«Es por eso que no podemos ni debemos estar ajenos a ello y menos dejar de transmitir esos avances a nuestros estudiantes». En concordancia con esto, es que actualmente el área se encuentra adecuando y reformulando los materiales que se utilizan en el curso. En este sentido, en el último año se generó un *«Cuaderno de actividades prácticas»* para la unidad V del curso de Biología Molecular y Celular (BMC) del primer año de la carrera.

El presente trabajo pretende generar insumos, con el respaldo que aporta el análisis de las situaciones a través del método científico y con la experiencia que posee el Departamento de Educación Veterinaria (DEV), que les permita a los docentes de genética, contar con elementos para plantear mejoras en los cursos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Cuando desde el área encargada de dictar un curso, se realiza un proceso de evaluación del mismo, se hace necesario contar con insumos y datos objetivos para encarar los lineamientos que se plantearan, con el fin de mejorar la calidad de las actividades brindadas.

En el departamento de Genética y Mejora Animal, existe la creencia de que ciertas áreas del conocimiento brindado en el curso pueden generar mayores dificultades que otras, y esto, lleva a pensar que una evaluación que posea mayor cantidad de estos contenidos pueda dar resultados con menor puntaje, que una evaluación que contemple un menor número de estos. Unas de las problemáticas que hacen necesaria la realización de este trabajo es generar insumos para confirmar o dar por tierra estas creencias y luego, a raíz de esto, plantear medidas enfocadas a mejorar esta situación.

Por otro lado, también surge la idea de que no solo los temas evaluados pueden afectar los resultados, sino que también las distintas metodologías utilizadas para evaluar estos temas pueden influir en el resultado final obtenido, haciendo necesario identificar cual o cuales metodologías generan mayor dificultad por sí mismas y las razones por las cuales esto sucede.

También, en los últimos tiempos se ha observado que el nivel de aprobación, tanto en el curso como en el examen de la asignatura, ha descendido e incluso, el curso ha pasado de ser uno de los más «accesibles» del semestre, a ser un curso catalogado como difícil y es importante analizar si esto es una «impresión» del estudiantado o si realmente el nivel de dificultad ha aumentado, sin que los docentes lo perciban de esa manera.

3. OBJETIVO GENERAL

De la problemática antes mencionada surge que es necesario realizar un análisis de las dificultades que encuentran los estudiantes al momento de realizar el curso de Genética general perteneciente al área II de la carrera de Medicina Veterinaria y sus respectivas evaluaciones.

3.1. Objetivos Específicos

-Identificar las áreas temáticas dentro del curso de Genética General que generan mayor dificultad para los estudiantes.

-Analizar si las áreas temáticas que presentan dificultades son comunes para el conjunto de los estudiantes o si existe algún tipo de estratificación entre ellos que posea relación con estas dificultades.

-Identificar las razones por las que estas áreas temáticas se presentan con mayor dificultad que otras.

-Realizar propuestas de mejora o incorporación de materiales didácticos para el apoyo en las áreas temáticas detectadas con mayores dificultades para su aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

Para poder contestar las preguntas que surgen de la problemática antes mencionada, se realizó un análisis tanto cuantitativo como cualitativo utilizando tres fuentes de información principales:

Las respuestas de los estudiantes en los exámenes correspondientes a periodos ordinarios realizados en el periodo de un año (desde el 15-07-2015 hasta el 29-07-2016), interpretando los datos obtenidos desde dos perspectivas, por un lado analizando las diferencias en los puntajes obtenidos en las diferentes unidades temáticas, para lo que se realizó una distribución de los contenidos temáticos brindados en el curso basado en el que utiliza el departamento de Genética y Mejora Animal (ver cuadro 1). Por otro lado, se realizó un análisis entre las diferencias en los puntajes obtenidos entre las diferentes metodologías con la que se evalúan los conocimientos independientemente de la temática que evalúan, considerando para esto, que el formato que se utiliza para diagramar los exámenes y evaluaciones parciales se mantienen en forma muy similar en los distintos periodos, constando de un módulo de diez preguntas múltiple opción con una respuesta correcta de tres posibles que totalizan aproximadamente el 30% del puntaje de la evaluación, dos preguntas en la que se evalúan principalmente contenidos teóricos en las que los estudiantes deben ensayar la redacción de respuestas abiertas que suman un 30% del puntaje total y la resolución de dos situaciones problemas divididas en varios subítems que contemplan tanto contenido teórico como práctico y que implican el 40% del puntaje total de la prueba.

La realización de una encuesta entre los estudiantes que realizaron el curso de Genética General en el año 2016, en el que se les realizó tres preguntas: - **¿Cuál de las unidades temáticas dadas en el curso le resultó de mayor dificultad?** (aquí se presenta como opciones las unidades temáticas mencionadas en el cuadro 1); - **Con respecto a las evaluaciones parciales, ¿qué tipo de pregunta le resultó de mayor dificultad?** (aquí se brindan como opciones las tres metodologías antes mencionadas); - **¿Ha tenido dificultades al realizar las evaluaciones parciales? ¿Qué cuestiones de las pruebas le resultaron más difíciles?** (en este ítem los estudiantes redactan una respuesta en pocas palabras y se analiza de punto de vista más cualitativo que cuantitativo).

Cuadro 1: Distribución temática

UT1	UT 1a	Conc. básicos de la herencia Mendeliana y no Mendeliana: Genes Individuales; Alelos; Conc. de Fenotipo Relación de Dominancia: Transmisión y Segregación Independiente. Alelos Múltiples.
------------	------------------	---

Transmisión y Segregación Hereditaria	UT 1b	Genes Letales y Semiletales: Consejo Genético; Penetrancia y Expresividad. Interacción Génica: Complementación; Epístasis; Relaciones Alélicas. Genética del Sexo: Bases Moleculares y Citogenéticas; Mecanismos; Genes Ligados, Influidos y Limitados por el Sexo. Ligamiento y Mapeo Génico. Herencia Poligénica: Caracteres semi-cuantitativos.
UT2 Alteraciones Génicas y Cromosómicas en Animales de Interés Pecuario.		Citogenética y Alteraciones Cromosómicas en Animales Domésticos. Alteraciones Estructurales: Las translocaciones, inversiones y su relación con problemas reproductivos; Sub-fertilidad. Patologías Cromosómicas en Animales Domésticos (Intersexos). Mutación Génica: Elementos móviles Aspectos de la Genética Oncológica
UT3 Organización del Material Genético.		Organización y regulación del Genoma Eucariótico. Herramientas Biotecnológicas para la Manipulación de Genes: Métodos de Secuenciación. Tecnología del ADN Recombinante y su Aplicación en la Medicina Veterinaria. Animales Transgénicos: Inyección de Genes. Marcadores Moleculares: Metodologías para su identificación y su relación con la Práctica Veterinaria.
UT4 Genética de Poblaciones y su Proyección en Mejoramiento Animal	UT 4a	Cálculo de Frecuencias Alélicas y Genotípicas: Equilibrio génico. Procesos Sistemáticos: Mutación, Migración y Selección. Procesos Dispersivos: Deriva Génica. Tamaño efectivo poblacional. Endogamia
	UT 4b	Diversidad y conservación de recursos genéticos. Marcadores Genéticos y su Aplicación en la Selección Asistida: Genética Cuantitativa Proyectada al Mejoramiento Animal.

La realización de entrevistas semi-estructuradas con los docentes del área para conocer su perspectiva de la problemática, en las que se les preguntó: -¿Considera usted que existe alguna dificultad al momento que los estudiantes adquieran los conocimientos en la asignatura?; -Considerando la distribución temática utilizada en este trabajo ¿cuál o cuáles de las unidades temáticas considera usted que genera/n mayor dificultad y por qué considera que esto sucede?; ¿considera usted que alguna de las metodologías utilizadas para la evaluación genera mayor dificultad? ¿cuál/es? ¿por qué?; -Considerando las preguntas anteriores ¿cuánto cree usted que influye el tema que se evalúa y, cuánto considera que influye la metodología con la que este se evalúa, en la dificultad que enfrenta un estudiante a la hora de ser evaluado?

5. RESULTADOS

Para plantear los resultados obtenidos en principio se desglosarán según la forma de obtención de los datos para luego realizar un análisis y una conclusión de forma integral de los mismos.

5.1. Respuesta de los estudiantes en los exámenes

A la hora de analizar los resultados de los exámenes, desde el punto de vista de la temática evaluada a partir del análisis estadístico, surge que, si tomamos en cuenta solo la evaluación por medio de las preguntas múltiple opción, se observa que existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos en las unidades temáticas 3 y 4b con respecto al resto, pero con la particularidad de que la UT3 presenta un puntaje promedio menor al del resto de las unidades, mientras que las UT4b presenta el puntaje promedio mayor entre todas estas.

Cuando se realiza el mismo análisis con los resultados de las preguntas abiertas o las situaciones problemas, se observan diferencias significativas entre todas las unidades temáticas. Pero, cuando se realiza una comparación entre los puntajes obtenidos en estas, es claro que las UT2 y 3 son las que presentan menor puntaje promedio (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: promedio de los datos obtenidos en los periodos ordinarios de examen

U.T.	\bar{X} de % de correctas en M.O	\bar{X} Preguntas Abiertas /15pts	\bar{X} Sit. Problema /20pts
1a	52,85%	4,85	8,93
1b	50,26%	5,61	5,74
2	52,03%	2,08	6,2
3	42,26%	2,53	S/D
4a	53,45%	4,77	7,72
4b	54,54%	5,74	8,26
	50,90%	4,26 (28,4%)	7,37 (36,9%)

Por otro lado, cuando se analizaron los resultados comparándolos según la metodología utilizada, todas las metodologías presentaron diferencias significativas entre sí, pero, de los datos queda claro que la metodología en la que se obtiene menor porcentaje de respuestas correctas es en las preguntas abiertas (ver cuadro 3)

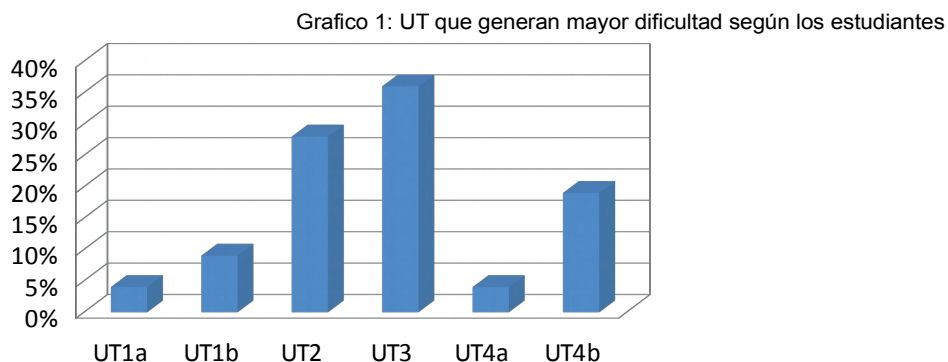
Cuadro 3: frecuencias totales por metodología

	V	X	total	% de correctas
M.O.	3471	3186	6657	52,10%
Preg. Ab	210	1017	1227	17,10%
Sit. Prob	372	1183	1555	23,90%
	4053	5386		

*en el caso de las preguntas abiertas y las situaciones problemas se consideró como «respuesta correcta» en aquellos casos que se obtuvo al menos el 70% de los puntos totales de la pregunta.

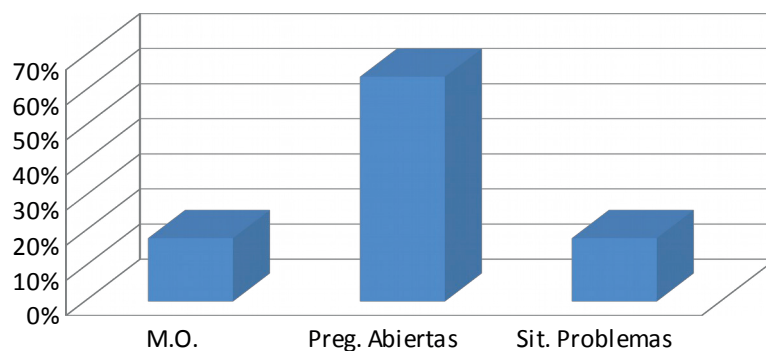
5.2. Encuesta a los estudiantes

De la primera pregunta: «¿Cuál de las unidades temáticas dadas en el curso le resultó de mayor dificultad?» se obtiene que (gráfico 1), según la percepción de los estudiantes la unidad temática que presenta mayores dificultades es la UT3 (36%), seguida por la UT2 (28%) y la UT4b (19%).



En cuanto a la segunda pregunta: «Con respecto a las evaluaciones parciales, ¿qué tipo de pregunta le resultó de mayor dificultad?» vemos que la metodología que genera mayor dificultad, según los estudiantes, es la de preguntas abiertas (64%), mientras que las otras dos metodologías no poseen diferencias entre ellas (18% c/u).

Grafico 2: Metodologías que generan mayor dificultad según los estudiantes



En la tercera pregunta: «¿Ha tenido dificultades al realizar las evaluaciones parciales? ¿Qué cuestiones de las pruebas le resultaron más difíciles?», gran parte de los estudiantes contestaron que lo que les generó mayores inconvenientes fueron las preguntas abiertas, tanto por la dificultad a la hora de redactar la respuesta, como al momento de interpretar la preguntas. También, muchos mencionaron que les resultó difícil interpretar las letras de las situaciones problemas o los encabezados y las opciones de las preguntas de múltiple opción. Por otro lado, en cuanto a la dificultad en los temas, mencionaron que les parecieron más difíciles los temas del segundo parcial (que contemplan las UT3; 4a y 4b), resaltando la dificultad de entender las fórmulas utilizadas para resolver las situaciones prácticas de la UT4b.

5.3. Entrevistas a los docentes

En la primera pregunta: «¿Considera usted que existe alguna dificultad al momento que los estudiantes adquieran los conocimientos en la asignatura?», los docentes contestan que existe un problema que cada vez se hace más visible en los estudiantes, en cuanto a que estos no manejan el idioma con fluidez y esto se suma a que la asignatura tiene una suerte de «idioma propio». También se señaló que la asignatura maneja conceptos abstractos y aunque estos estén demostrados no son tangibles, lo que le genera una dificultad al estudiante a la hora de asimilar algunos conceptos. Por último, cabe señalar que algunos docentes consideran que existe una problemática, pero entienden que no es única de la asignatura.

En la segunda pregunta: «Considerando la distribución temática utilizada en este trabajo ¿cuál o cuáles de las unidades temáticas considera usted que genera/n mayor dificultad y por qué considera que esto sucede?», casi todos los docentes señalaron que observan dificultad en la UT1a en la parte de las leyes de Mendel y genética mendeliana y en la UT1b en la parte de las excepciones a las leyes de Mendel (como ser ligamientos entre otros). Algunos docentes también señalaron como problemáticas a la UT2 y otros la UT3, ambas de parte teórica, lo particular es que, si bien todos coincidieron en que genética Mendeliana generaba problemas, no la señalaron como la más problemática, sino que señalaban otras y consideraban genética Mendeliana como en un segundo escalón en cuanto a la dificultad que genera.

En la tercera pregunta: «¿considera usted que alguna de las metodologías utilizadas para la evaluación genera mayor dificultad? ¿cual/es? ¿por qué?», todos coinciden que las preguntas abiertas generan mayor dificultad y que cuando se evalúa el mismo tema con otra metodología, como puede ser preguntas de forma orales, los estudiantes demuestran un conocimiento, aunque sean mínimos de los conceptos evaluados. En modo de autocrítica señalan también que esto puede ser en parte porque durante el curso no se los ejercita a los estudiantes en esta metodología, aunque también con las múltiples opciones se puede ver que hay veces que no entienden lo que se les pregunta.

En la cuarta pregunta: «Considerando las preguntas anteriores ¿cuánto cree usted que influye el tema que se evalúa y cuánto considera que influye la metodología con la que este se evalúa en la dificultad que enfrenta un estudiante a la hora de ser evaluado?», Casi todos los docentes coinciden

que lo que más influye es la metodología. Esto se puede observar en que el puntaje obtenido en las preguntas abiertas es mucho menor con respecto a las otras metodologías, aunque si los estudiantes no poseen el conocimiento la metodología no influye, mientras que si estos poseen el conocimiento tratan de contestar la pregunta, aunque sea de forma parcial. Por último, los docentes también plantean que puede haber una relación entre la temática que se evalúa y la metodología utilizada, haciendo recurrente una metodología para cierto contenido evaluado.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Al analizar los datos obtenidos se hace claro que la resolución de situaciones relacionadas a la capacidad de redacción son las que generan mayor dificultad. Si bien existen temáticas que pueden generar un mayor grado de dificultad a la hora de assimilarlas, la principal problemática se debe a la influencia de la metodología de evaluación, como ser las «preguntas abiertas», en las que tanto la percepción de los estudiantes, como las de los docentes y los datos estadísticos obtenidos del análisis de las evaluaciones, la resaltan como el principal inconveniente. No obstante, dejando de lado la metodología, también se puede señalar que existen diferencias en cuanto a la dificultad de las distintas unidades temáticas, siendo las más problemáticas la UT2 y la UT3, aunque en un segundo plano también es llamativa la dificultad que generan los temas relacionados a la Genética Mendeliana, leyes de Mendel y sus excepciones. En el caso de las UT2 y UT3, manejan conocimientos de corte principalmente teórico en los que se requiere la lectura de mayor cantidad de materiales para generar un «fundamento teórico» adecuado para las mismas.

Por último, de las observaciones que se realizaron en el desarrollo de este trabajo surge que podría existir una relación entre las unidades temáticas que generan mayor dificultad y la metodología con la que se las evalúa y, aunque del mismo no surgen datos estadísticos que puedan confirmar dicha hipótesis, esta observación puede dar pie a una nueva línea de investigación en la materia.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece tanto al Departamento de Educación Veterinaria como al Departamento de Genética y Mejora Animal por la colaboración a la hora de brindar los materiales y los recursos tanto materiales como humanos para llevar adelante esta investigación. También al Departamento de Bioestadística, en particular al Dr. Fernando Vila, por el asesoramiento a la hora de analizar estadísticamente los datos obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires. (pp 33-51)
- Llambí, S. (2013). Propuesta De Plan De Desarrollo Académico del Área Genética de La Facultad De Veterinaria-Udelar.
- Salomón, G.; Perkins, D. N. (1998). Review of Research in Education, 23, 1-24.

Articulación de funciones universitarias

La articulación de funciones en los ambientes multirreferenciales de aprendizaje

EJE TEMÁTICO 6 ARTICULACIÓN DE FUNCIONES

Primer Autor Casnati¹

Segundo Autor Cuadro²

UdelaR Regional Noreste, Uruguay, anacasnati@gmail.com

RESUMEN

Actualmente, frente al surgimiento del aprendizaje en red, a distancia, en comunidades de aprendizaje, la educación aparece “descentrada” de sus escenarios habituales: las aulas en las instituciones educativas y las modalidades establecidas por años de ejercicio. Así, el ambiente trasciende la idea de espacio físico e involucra diversas relaciones que generan otros significados donde el ambiente se configura como un espacio de construcción significativa de cultura. Esto significa para Ospina (1999) que el ambiente de aprendizaje constituye una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y riqueza de la vida. Ardoino (1998) considera la multirreferencialidad, como propuesta que contribuye a superar la dificultad de comprender la complejidad de la realidad desde un abordaje que reconoce el carácter heterogéneo del objeto proceso de análisis. El abordaje multirreferencial no tiene la pretensión de agotar el estudio de un objeto proceso multidimensional donde se reconocen sus opacidades y por lo tanto su naturaleza compleja. Los saberes no están constituidos por contenidos disciplinares, en esas áreas se incluyen concomitantemente relaciones sociales, expresiones estéticas, emocionales

y afectivas, además de lo biológico, los factores económicos, que reflejan las condiciones socio-histórico-culturales de los sujetos y grupos sociales. En los Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje (AMA) (Casnati, Galeffi, 2014) intervienen en forma explícita o implícita perspectivas simbólicas, culturales, éticas, políticas y pragmáticas, entre otras, que no están sujetas a los fundamentos lógicos y metodológicos de los esquemas disciplinares. A partir de 2012 en los Centros Universitarios de Rivera y Tacuarembó se han implementado AMA que han articulado las tres funciones universitarias a través grupos integrados por estudiantes de diferentes disciplinas e instituciones de educación terciaria, orientados por docentes de los AMA. En ellos a partir de la mediación tecnológica, se busca aprender, acompañar y aprovechar las experiencias en comunidad para generar espacios de reflexión que faciliten la comprensión de la compleja realidad enfatizando el relacionamiento con diferentes comunidades. Los AMA son concretos y/o virtuales y los conocimientos son descifrados, decodificados, traducidos, compartidos, comprendidos y esto se puede demostrar a partir de diferentes investigaciones que describen y exponen.

Palabras clave: Educación universitaria, TICs, Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

El ambiente puede ser definido, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, como “un compendio de valores sociales, naturales y culturales existentes en un lugar en un momento determinado que influyen en la vida material y psicológica del ser humano”. Actualmente, frente al surgimiento de los ambientes virtuales de aprendizaje, aprendizaje en red y comunidades de aprendizaje, la educación aparece “descentrada” de sus escenarios habituales: las aulas en las instituciones educativas y las modalidades establecidas por años de ejercicio. Desde la perspectiva ambiental de la educación, a las posturas ecológicas, psicológicas y sistémicas de la teoría del currículo, incluyendo ciertos enfoques de la etología y la prosémica, existen contribuciones que colaboran a delimitar el concepto. El ambiente aparece como resultado de la interacción del sujeto con su medio y puede ser catalogado como un concepto dinámico a partir de las relaciones con el saber. Los sujetos que aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción así como sobre la de los otros en relación con ese ambiente que los circunscribe. De esa forma, el ambiente trasciende la idea de espacio físico e involucra diversas relaciones, inclusive el tiempo, que genera otros significados. A partir de esa perspectiva, el ambiente se configura como un espacio de construcción significativa de cultura. Esto significa para Ospina (1999) que el ambiente puede ser considerado como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y riqueza de la vida.

Ardoino (1998) considera la multirreferencialidad, como propuesta que contribuye a superar la dificultad de comprender la complejidad de la realidad desde un abordaje que reconoce el carácter heterogéneo del objeto proceso de análisis. La heterogeneidad de los fenómenos sociales se advierte al observar la evolución de la sociedad contemporánea por lo que es necesaria la conjunción de diversas miradas, la contribución de diferentes disciplinas para responder interrogantes e interpretar los fenómenos, evitando la homogeneización y la reducción en la comprensión. El abordaje multirreferencial no tiene la pretensión de agotar el estudio de un objeto proceso multidimensional donde se reconocen sus opacidades y por lo tanto su naturaleza compleja. Los saberes no están constituidos apenas por contenidos disciplinares, en esas áreas se incluyen concomitantemente relaciones sociales, expresiones estéticas, emocionales y afectivas, además de lo biológico, los factores económicos, que reflejan las condiciones socio-histórico-culturales de los sujetos y grupos sociales. Estas perspectivas, desde la concepción de Ardoino (1998), constituyen diferentes referenciales que no puede ser sintetizadas a riesgo de mutilar la realidad, a partir de un abordaje disciplinar, aun cuando contenga elementos de diversas disciplinas.

En consecuencia en los Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje (AMA) intervienen en forma explícita o implícita perspectivas simbólicas, culturales, éticas, políticas y pragmáticas, entre otras, que no están sujetas a los fundamentos lógicos y metodológicos de los esquemas disciplinares. En los Centros Universitarios de Tacuarembó (CUT) y Rivera (CUR) integrantes de la Regional Noreste, se constituyen grupos integrados por estudiantes de diferentes disciplinas e instituciones de educación terciaria y orientados por docentes donde se busca aprender, acompañar y aprovechar las experiencias en comunidad para generar **espacios de reflexión** que facilitan la comprensión de la compleja realidad enfatizando el relacionamiento con diferentes instituciones del medio. Por tanto la multirreferencialidad se ve favorecida como resultado de la integración de grupos de estudiantes y docentes con conocimientos disciplinares y formaciones diferentes. Como resultado de las interacciones entre estudiantes universitarios y de Formación Docente, alumnos de los Espacios, profesores y maestros, se percibe una articulación intencional entre procesos de aprendizaje en el sentido amplio de producción inmaterial de conocimiento, desarrollo de competencias personales y profesionales, de creación de alternativas para solucionar problemas cotidianos y trabajo tanto en la producción como en la reproducción o reaprovechamiento de bienes materiales y servicios.

En estos AMA, se reconoce también el valor de la información/conocimiento y sus consecuentes demandas en sentido del acceso, disposición asequible de información, así como la producción de conocimiento significativo. En estos Ambientes se realizan actividades intensivas de aprendizaje a través de procesos de producción/intercambio de saberes/ prácticas, difusión de información, desarrollo de técnicas y tecnologías, construcción de ethos, éticas y estéticas significativas para las comunidades implicadas. Los AMA pueden ser concretos y/o virtuales y los conocimientos son descifrados, decodificados, traducidos, compartidos, comprendidos, internalizados para la construcción de subjetividades y cultura. Se amplían así las esferas y dimensiones de la vida social que son tomadas como base para esa interacción con el conocimiento.

Teniendo en cuenta esta conceptualización las actividades desarrolladas por los AMA en el CUT y el CUR abordan diversas problemáticas, generan diferentes propuestas que responden a distintos contextos, lo que es presentado en el siguiente apartado.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Las observaciones y resultados que aquí se presentan resultan de la praxis en Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje (Casnati, Galeffi, 2014) que surgen a partir de la implementación de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en la Educación Pública uruguaya desde 2007 hasta la actualidad. Con el plan nacional: Plan Ceibal (PC) el aprendizaje mediado telemáticamente posibilita el uso de la herramienta telemática en el proceso de aprendizaje además de contribuir a promover la inserción de las TDIC en la vida cotidiana en Uruguay. Las características del proyecto abarcan los siguientes ítems: a) universalidad del uso de tecnología en la educación pública; b) provisión de computadores para todos los estudiantes de enseñanza básica y meda y c) libre acceso a las TDIC para todas las familias del país.

Paralelamente en este escenario surge un proyecto universitario, con dos objetivos fundamentales: contribuir a la formación de los estudiantes universitarios comprometidos con la realidad del país y colaborar con el desarrollo de esa política pública, generando espacios inter/ transdisciplinarios de formación e intervención. Profesores universitarios orientan grupos de estudiantes de diferentes carreras para trabajar en mediación telemática en escuelas públicas y comunidades de todo el país. La tarea consiste en acompañar y aprender desde la experiencia para generar espacios de reflexión en el propio territorio y en salas de clase donde se realiza el análisis de cada situación y se trabaja sobre los problemas que surgen con los actores de las comunidades. Los grupos integrados de manera inter-multi-transdisciplinaria por docentes y estudiantes, pertenecientes a distintos servicios universitarios y a diversas áreas de conocimiento generan formas de aproximación e integración a los territorios adecuadas a los contextos.

Complementando esta observación, Barbero (1998) refiere que los campos de experiencia adquieren relevancia porque en estos espacios se producen modificaciones semejantes a las que ocurren actualmente tanto en ámbitos financieros, productivos y de participación ciudadana. Es justamente la reflexión sobre estos procesos lo que genera los conceptos que dan significación a la construcción del sujeto que aprende. Es ese sujeto que aprende el mediador / traductor del proceso en el que él mismo está inmerso y realiza un análisis de la situación y lo evidencia en su discurso.

La construcción teórica del proceso de los AMA comienza a desarrollarse en el campo como experiencia interinstitucional de trabajo en red conectada especialmente con escuelas

urbanas y rurales de los departamentos de Rivera y Tacuarembó con estudiantes de universitarios y de formación docente. Las tareas planificadas incluyen a las maestros de clase, maestras Dinamizadoras del Plan Ceibal, profesores de Formación Docente que comparten las actividades de implementación de talleres junto al equipo universitario en calidad de referentes y como facilitadores en la apropiación de la tecnología XO¹.

A partir de las observaciones en las distintas instituciones, se planifican actividades de intercambio de estudiantes, con la intención de mejorar el proceso de apropiación tecnológica entre pares y fomentar la creación de conocimiento de forma colaborativa. De esta manera desde 2009 a 2016 en los Centros Universitarios de Rivera y Tacuarembó los AMA generan planes anuales específicos en escuelas y comunidades de ambos departamentos. Entre los desafíos a superar, la tarea que demanda más tiempo para su comprensión, es la traducción y discernimiento de los enunciados particulares de cada disciplina científica, sumado al cuidado con el aprendizaje del lenguaje coloquial de cada comunidad regional. Una vez superada esta etapa que requiere discusión y reflexión a través de correos electrónicos y reuniones presenciales de los estudiantes con sus respectivos docentes, se acuerda el uso de un lenguaje y expresiones que facilitan la comprensión y aplicación de conocimientos en consonancia con las prácticas específicas de cada área del conocimiento. A partir de ese momento los estudiantes se reconocen dentro de un Ambiente Multirreferencial de Aprendizaje (AMA) universitario donde se crea así la primera condición individual y grupal de un proyecto telemáticamente mediado.

En esta praxis en los AMA, la construcción de nuevo conocimiento amplifica la red de aprendizaje colaborativo. Involucrar a otros integrantes de la comunidad social escolar además de padres y familiares y formar a los estudiantes universitarios en Investigación y Extensión, contribuye de manera integral a sistematizar la producción de conocimiento. Asociar el uso de las TDIC al entorno familiar, educativo y productivo constituye una estrategia de todos los involucrados. Estudiantes, docentes y maestros establecen esta estrategia con la intención de consolidar una red de aprendizaje y construcción de conocimiento que en definitiva contribuye a la comprensión de ciertos problemas de la ruralidad contemporánea en el Uruguay. Los estudiantes reunidos en el equipo interdisciplinario desarrollan sus aprendizajes colectivos junto a la comunidad fortaleciendo la responsabilidad universitaria en una investigación netamente participativa. Las relaciones creadas en esta red se consolidan a medida que el tiempo transcurre y se trabaja en equipo con igualdad de responsabilidades. La participación en este tipo de actividades genera reflexiones que contribuyen a dar consistencia a estos Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje.

Los grupos disciplinares que participan de la experiencia pertenecen a la Licenciatura en Recursos Naturales; Tecnicatura en Madera, Higienista en Odontología y Licenciatura en Enfermería del Centro Universitario de Rivera (CUF/UdelaR), junto al Instituto de Formación Docente (IFD) y estudiantes de Profesorado del CERP del Norte con sede en ese departamento. Los estudiantes del departamento de Tacuarembó corresponden a la Licenciatura en Educación Física; Tecnólogo en Operador de Alimentos, Técnico en Administración, Docencia en Geografía, Ingeniería Forestal, Técnico en Desarrollo, docencia en Filosofía.

Los nombres que identifican a los AMA son: *Caqueiro* (Rivera), *AMA Tacuarembó*, e intentan comunicar las características específicas de las comunidades y los territorios donde ocurren los intercam-

¹XO- Denominación coloquial de las laptop suministradas por el Plan Ceibal

bios. A partir de la orientación docente, los estudiantes describen tipologías generales del lugar geográfico, su economía, la comunidad social, tipos de inserción laboral de las familias, empresas productivas del entorno escolar y familiar y definen problemas, ventajas y situaciones referidas a las nuevas industrias y al desarrollo local. También elaboran un mapa con datos vinculados a la producción agropecuaria local; recogen las opiniones de los niños sobre el trabajo que desarrollan sus padres; los comentarios de los padres sobre sus propios trabajos; el tiempo que dedican a esas tareas y los informes de las maestras sobre estos temas. Para esto precisan conceptos sobre las relaciones productivas en la comunidad integrada a un proceso histórico cultural e afinidad local.

Sus indagaciones incluyen la discusión de aspectos teórico metodológicos sobre Extensión, apropiación tecnológica, comunidad, formación, aprendizaje colaborativo, interdisciplina, responsabilidad universitaria, robótica y programación, historias de vida, diabetes, dengue y salud. En este marco logran organizar una cartografía de la nueva realidad educativa uruguaya con propuestas metodológicas que surgen en el encuentro con la vida cotidiana y que se generan a partir de los intercambios educativos en los AMA.

3. OBJETIVO GENERAL

De acuerdo al relato previo el objetivo es demostrar la forma en que se articulan las funciones de enseñanza, investigación y extensión en los Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje en los Centros Universitarios de Rivera y Tacuarembó pertenecientes a la Regional Noreste de la Universidad de la República en un contexto de masificación de las TDIC en la educación uruguaya.

4. METODOLOGÍA

a. Estrategias de abordaje

Las actividades, si bien se categorizan en relación al proceso de incorporación de las XO, en general tienen objetivos más amplios vinculados a los procesos de inclusión social, al fortalecimiento de las redes sociales preexistentes y las relaciones familia - escuela, escuela - comunidad, padres - hijos. En cada caso buscan promover el uso de la XO y la reflexión crítica sobre su incorporación en la vida cotidiana. Por lo tanto, en todas las actividades se integra el uso de la XO y luego se reflexiona sobre los beneficios y riesgos asociados. Particularmente se ha trabajado sobre el acceso a Internet, el servicio de *call center*, los procedimientos de gestión de reclamos de Ceibal y se han elaborado guías de navegación, atendiendo las preocupaciones de las familias (en especial, el acceso a contenidos pornográficos). Fundamentalmente se pueden destacar las siguientes actividades relativas a:

- Identidad local comunitaria donde se especifican actividades relacionadas con la identificación de elementos significativos y representativos de las comunidades, con el propósito de trabajar cuestiones vinculadas al sentido de pertenencia e identidad. Para el desarrollo de estas actividades se utilizan algunas aplicaciones de la XO (Scratch, Etoys, Grabar, robótica y programación). Las mismas permiten producir blogs, videos, performances con robots que recogen relatos y narrativas de actores locales.
- Producción de contenidos locales- Aquí se destacan el Manual “Conviviendo con la Diabetes” y “Los relatos de vida” publicados y distribuidos en las bibliotecas públicas de Tacuarembó y los videos producidos. Creación de folletería e instructivos a cerca del uso y

cuidado con las XO. Publicación y distribución del Libro “e-tic” sobre uso de plataformas educativas en la educación. Realización de jornadas y congresos: 1. Encuentro Binacional de TDIC en Educación, EBITE en sus tres ediciones. 2. Organización de la 1er. Olimpiada Binacional Escolar de Programación y Robótica. 3. Organización de la 1er Muestra Binacional de Danza Robótica.

b. Tipos de actividades

Las actividades de los AMA se identifican como de sensibilización, observación, capacitación y/o apoyo técnico, de investigación propiamente dicha y de reflexión para producción de conclusiones. Para estos propósitos las actividades corresponden a tres categorías: talleres, instancias de capacitación y contactos informales. La fase de evaluación constituye un proceso continuo, pues se instrumenta permanentemente durante el proceso de trabajo, haciendo partícipe a la población involucrada en las actividades, así como a los grupos del Proyecto. Para esto, se instrumentan registros, tales como encuestas, y espacios de intercambio con el propósito de conocer el proceso del AMA en el territorio. Asimismo, los docentes y estudiantes de los grupos realizan una evaluación al final de la experiencia, analizando los logros y dificultades que se presentan en el desarrollo de las intervenciones. También se realizan talleres de evaluación dirigidos específicamente a maestras/os y padres o adultos referentes de los niños. Al finalizar las actividades anuales se identifican dos etapas: a) La primera es la conclusión de actividades y la devolución realizada en la propia comunidad, con los actores implicados en el trabajo de campo. b) La segunda consiste en la valoración y análisis conjunto entre docentes y estudiantes respecto a las intervenciones realizadas por los AMA durante el año en el territorio.

5. RESULTADOS

En el análisis de los AMA como espacios de aprendizaje para la articulación de funciones desde la interdisciplina se reconocen diferentes dimensiones que es preciso comprender. En primer lugar se describen las funciones y características que los docentes de los AMA desarrollan al plantear una propuesta de trabajo anual. Luego se describen los ejes que orientan la metodología de trabajo en los AMA. Posteriormente se fundamentan las opciones metodológicas, la interdisciplina y la dimensión del territorio que en la Regional Noreste adquiere características propias por formar parte de un área de frontera seca contigua a la vecina República Federativa de Brasil.

5.1. Roles docentes en los AMA

Los docentes que coordinan los AMA, deben realizar múltiples actividades: brindar conocimientos referidos a la Sociedad de la Información, las TDic, Metodologías de Investigación, además de las temáticas específicas vinculadas al territorio y la población con la que van a trabajar. La investigación se promueve y fomenta, generando propuestas para relevar información en el campo y luego elaborar un proyecto de investigación anual. La extensión se observa cuando los estudiantes acompañados de su docente, construyen en acuerdo con la comunidad una propuesta que intenta resolver o acercar posibles soluciones a los problemas vinculados directa o indirectamente con las TDic. Estas tres funciones: de enseñanza, investigación y extensión son acompañadas de tareas de gestión con los lugares de intervención, de planificación y de apoyo constante a los estudiantes que transitan por los AMA sustentando las prácticas en el diálogo, promoviendo la articulación intersectorial. En este sentido es que la integralidad no es entendida únicamente como la articulación

de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios. La tarea docente universitaria en los AMA, se encuentra tensionada al tener que vincular la posibilidad educativa en relación con las particularidades de un problema en el encuentro con determinados habitantes de un territorio. Cada coyuntura territorial desafía a la construcción de nuevos diseños posibles, lo que requiere asumir una flexibilidad que facilite el diálogo de saberes disciplinares previos, el aprendizaje de prácticas que no son las propias y la incorporación de las miradas de otros; todo esto sin la estructuración de un currículum general suministrado previamente. Para suplir esta carencia se describen algunos ejes que orientan a los docentes de los AMA.

5.2. Ejes que orientan a los docentes de los AMA

- Se reconoce un saber local y se consideran las prioridades y problemas de los actores en territorio. Un aspecto fundamental es que las propuestas articulen los objetivos del AMA manera integral. Una perspectiva integral implica atender a la multidimensionalidad de la complejidad de la vida cotidiana de los habitantes del territorio con la que se presenta la realidad, los problemas y las necesidades de las personas.
- Se desarrollan acciones integrales en un territorio de frontera lo que implica propiciar/promover el uso de las TDIC en una trama de sentidos significativos para los integrantes de los AMA.
- Al conjugar las funciones universitarias de enseñanza, extensión e investigación esto implica muchas veces el desafío de aplicar los conocimientos adquiridos teóricamente e intentar convertirlos en herramientas para operar con y a partir de la realidad. Se investiga y se trata de comprender los procesos de apropiación de las TDIC a partir de su implementación masiva en la cotidianeidad de los actores con quienes se trabaja y por lo tanto asumen una importancia central los sentidos de uso. Se considera que estos sentidos de uso enfrenta al docente con el desafío de reflexionar permanentemente acerca de las posibilidades y los límites de las acciones en territorio. En colectivo, se apuesta a contribuir con los aprendizajes diversos produciendo conocimiento sobre mediación telemática promoviendo procesos significativos y sostenibles de reflexión e inclusión tecnológica como forma de contribuir a la inclusión social de habitantes que han sufrido históricamente una discriminación geográfica. Los AMA de la Regional Noreste potencialmente suponen un aporte relevante en los procesos de transformación de la Universidad pues la vincula con temas de gran relevancia social en un territorio de frontera. Así habilita la reflexión sobre las posibilidades formativas de la enseñanza en el marco de una apuesta universitaria orientada a la creación y el diseño de espacios de formación donde se aborden problemas complejos desde un enfoque interdisciplinario. Ante esta situación, el rol docente, en estos espacios se ve interpelado. Quedan así definidos tres puntos que se desean profundizar:

1. *Articulación de saberes*

La interdisciplina supone entre otras cosas la posibilidad de cuestionar el conocimiento disciplinar a instancias del trabajo con otros desde un problema común. Los aportes disciplinares específicos exigen que el principal reto del trabajo interdisciplinario sea la construcción de un lenguaje común que cuestione los conceptos y puntos de partida para la comprensión de un problema. En estos cinco años de evolución de los AMA en la Regional Noreste esto ha ido evolucionando exigiendo un abordaje crítico con capacidad reflexiva capaz de articular diferentes niveles organizativos y de

gestión donde los espacios de encuentro para el trabajo común y la construcción de acuerdos juegan un rol protagónico.

2. Participación y cooperación de los actores

Esta opción metodológica supone docentes y estudiantes universitarios partícipes de todo el proceso de trabajo construido junto a los actores en territorio y por tanto es central el papel activo y co-responsable en el desarrollo de las actividades donde los resultados son fruto del trabajo conjunto. Esto deja planteado el desafío de la inclusión de los actores sociales locales en los procesos de gestión y planificación desde sus experiencias y saberes con respecto a un problema que pasa a ser común. Se considera que es necesario continuar profundizando acerca de las posibilidades y límites de las investigaciones realizadas, específicamente en el área de Educación de Adultos, Programación y Robótica como apuestas de acción de procesos significativos y sostenibles

3. La praxis formativa de los estudiantes

Pensar experiencia formativa de estudiantes en el marco de los AMA implica asumir, en relación a la interdisciplinariedad, el doble desafío docente de convocar a reflexionar el aprendizaje desde la articulación de funciones y luego implementarla en el territorio. En este sentido el rol refiere a un docente que acompaña y coordina propuestas que funcionan como aula abierta: ambiente por tanto se trabaja y se produce el aprendizaje a partir de la práctica y la reflexión sobre esa práctica. Desde este punto de vista las propuestas en las relaciones de saberes se basan, apoyan y sustentan en emergentes que pueden ser considerados por los acuerdos y marcos conceptuales que encuadran las actividades. Las características propias de esta modalidad hace que se requiera flexibilidad para trabajar en la incertidumbre y la complejidad así como un esfuerzo por sostener los marcos conceptuales y objetivos acordados, que organizan la intervención como marco conceptual. Se asume el desafío de la articulación desde el trabajo con otros. Todo esto ofrece por un lado mayor colaboración, otra mirada, pero también es necesario depositar confianza en otros integrantes con los que se construye en colectivo. La capacidad reflexiva a partir de la experiencia se ensaya permanentemente en instancias formativas donde queda legitimado el lugar y espacio para la reflexión sobre lo vivido. Las instancias de reflexión y trabajo en colectivo ayudan a tomar la distancia necesaria del trabajo de campo y a reconocer cual es el lugar de cada uno.

6- CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los AMA en la Regional Noreste de la UdelaR contribuyen a la construcción universitaria a partir de los siguientes atributos:

1. El conocimiento es construido y transmitido indirectamente como se transfiere una información.

“La idea es que los propios actores nos muestren a nosotros cómo es el territorio, qué es lo que más les gusta, qué cosas son las que menos les gusta y qué cosas cambiarían de su barrio o localidad para desde ahí extraer en un diálogo las necesidades y potencialidades del mismo”-Propuesta de trabajo, estudiante 2011.

2. La construcción de conocimiento resulta fundamentalmente en acción simbólica y por lo tanto, en aprendizaje; cada sujeto es un agente proactivo. Al respecto la misma estudiante prosigue: *“Esta modalidad intenta superar el obstáculo de imponer una demanda y habilita a ésta sea construida en un diálogo con la comunidad para así lograr un sentir “parte de “; lo que se espera contribuya a un trabajo en conjunto y genere una participación activa por parte de las personas. A esto se suma una reflexión sobre el propio trabajo en equipo desde un “nosotros” desde la intervención para así ir*

generando una real praxis, enriquecida por la interdisciplinariedad". La estudiante entiende la interdisciplinariedad como *"una relación de reciprocidad, mutualidad que presupone una actitud diferentes a ser asumida frente al problema del conocimiento, esto es, sustituir la concepción fragmentaria por la unitaria del ser humano"*

3. El conocimiento se vincula necesariamente al contexto donde se desarrolla la praxis educativa.

"El presente proyecto pretende rescatar el valor de la soberanía alimentaria y la producción de alimentos en tiempos en donde predominan pautas y hábitos de consumo que siguen una orientación contraria". Estudiante de Tacuarembó, 2013.

"Se pretende realizar un análisis del entorno geográfico de la escuela, utilizando la herramienta informática en pro del conocimiento conjunto y de una discusión que lleve a proponer mejoras en la organización del entorno natural y los recursos existentes". Estudiante de Rivera, 2012.

El significado es intrínseco al proceso cognitivo de cada sujeto a partir de procesos intra, inter y trans subjetivos.

Estos procesos implican la posibilidad de múltiples perspectivas del lugar de la praxis.

."Estoy en el proyecto de Foto reportaje, para llevar esta herramienta de comunicación a los estudiantes de primer año. Está siendo una experiencia enriquecedora por el aporte que recibo de los demás compañeros. Me está sirviendo este trabajo interdisciplinario para conocer otros enfoques y conocimientos que se pueden aplicar a un problema."- Declaración de una estudiante, 2013.

6. El aprendizaje es impulsado por situaciones-problema de gran interés y significado para los integrantes de la situación educativa.

"Las dificultades que afrontamos con mi grupo consistieron en problemas con el aprendizaje de conceptos. Son niños muy dispersos, algunos tímidos y no se integran a las dinámicas que proponemos. La profesora de informática nos advirtió que es un grupo especial, lo cual nos predispone a nuevos planteamientos en la planificación de actividades." Declaración de una estudiante, 2013.

7. Los significados construidos a partir de los procesos intra e intersubjetivos pueden y deben ser compartidos pero también son socialmente negociados.

"Como grupo desde un comienzo apuntamos a generar las condiciones necesarias de fortalecimiento del equipo de trabajo, para así partir de una base sólida, habilitando al trabajo en equipo y al trabajo interdisciplinario. Esto nos permitió consolidar con la comunidad en donde se intervino, un espacio, en donde se generaría la apropiación, la integración, la motivación y el intercambio fluido". Informe del Grupo 2012.

8. Las herramientas telemáticas aumentan el potencial de los procesos cuando se introduce el análisis y la reflexión.

"Nuestra metodología de trabajo requiere de una constante reflexión crítica, a fin de realizar los ajustes necesarios sobre la marcha. La forma de trabajo en el equipo permite la construcción colectiva de conocimientos, poniendo en juego las necesidades e intereses de todos los que participamos, de modo que es un proceso compartido y bidireccional. Entendemos a la XO como instrumento de la educación en un proceso transformador del aprendizaje y las maestras dinamizadoras de Ceibal, son un pilar importante para concretar nuestro plan de acción. Trabajar directamente con ellas facilita el ingreso a territorio y asegura el compromiso con el proyecto". Reflexiones del grupo Tacuarembó, 2014.

Las relaciones de colaboración y aprendizaje en los AMA presentan estas características demostradas a través de los textos extractados y observadas, vinculadas a los procesos cognitivos e intercambio de saberes entre pares. Se produce una sincronía de interacción donde se pueden visualizar dos momentos significativos: un momento sincrónico de diálogo vital presencial. A partir de ese momento surge otra situación de sincronía en el ambiente virtual, en la tentativa de resolver un

problema. De esta forma el conocimiento nuevo se produce en forma compartida. En el transcurso de una fase reflexiva de construcción de teoría que soporta la práctica, una forma de comunicación asincrónica sirve de sustento. Con la ayuda de los foros virtuales (EVA, Facebook, EDMODO), los integrantes de los grupos contribuyen para obtener resultados conclusivos también en forma asincrónica. Así, la construcción de conocimiento y las relaciones de saber son procesos sociales colectivos que tienen un carácter individual de reflexión y subjetivación que son validados a partir, muchas veces de los espacios asincrónicos de comunicación. Indudablemente los AMA inauguran nuevas posibilidades de hacer docencia, posibilitan un acercamiento mayor con comunidades alejadas del epicentro académico universitario montevideano y tensiona los conocimientos científicamente validados frente a los problemas y dificultades cotidianas de los habitantes de la región Noreste del Uruguay. Desde el equipo de trabajo y en el análisis de la experiencia acumulada, surge el reconocimiento de que el medio ideal para el desarrollo de los AMA, son los espacios educativos generados en los Centros Universitarios de la UDELAR, donde se observa una impronta diferente de la que se puede constatar en otros servicios de Montevideo. En los Centros Universitarios se forman estudiantes provenientes de diversos departamentos y localidades de nuestro país, al igual que ocurre en cualquier otro servicio de la UDELAR, pero la diferencia se da en que en estos centros se vinculan varios servicios a la vez logrando una construcción inter – transdisciplinaria. Además, es notorio el hecho de que la institución se adapta a las limitaciones, posibilidades, desafíos y necesidades de sus estudiantes, construyendo junto a ellos un camino de innovación, el cual busca siempre motivar a los estudiantes a la continuidad. Este hecho es más evidente en los casos de los Centros Universitarios que se encuentran en zona de fronteras abiertas, como es el caso de Rivera y Tacuarembó, donde se entrecruzan no sólo diferencias y similitudes curriculares, sino también se manifiestan diferentes lenguajes, dialectos y culturas, caso de los estudiantes de Rivera y Santana do Livramento.

AGRADECIMIENTOS

- Angeriz, E.; Casnati, A.; Cuadro,M.; Viera,J. (2017) Procesos de aprendizaje creativos en programación y robótica. Rev. Tópos Para un debate de lo educativo.. en http://www.dfpd.edu.uy/ceerp/ceerp_norte/descargas/topos8.pdf Centro de Profesores del Norte
- Ardoino, J. (1998) Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas formativas. En: BARBOSA, J. (Coord.). Referencialidade nas ciências da educação – São Paulo: UFSCar p. 24-41.
- Casnati, A. (2016) El kamby: del pixel a la escoba de chilca. Rev. Tópos, v.: 7, Disp.en http://www.dfpd.edu.uy/ceerp/ceerp_norte/descargas/topos7.pdf
Lugar de publicación: Centro de Profesores del Norte .
- Cisneros, M.; Casnati, A. (2014) Flor de Ceibo como estrategia de construcción universitaria. Virtual Educa Peru. Disp. en <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2014/Area%20Tematica6/VE14.034.pdf>
- Casnati, A.; Galefii,D. (2014) -La interactividad en ambientes multirreferenciales de aprendizaje. Revista Intercambios, v.: 2 1 1, p.: 48 – 58. Montevideo ; CSE.
- Cisneros, M.. Casnati,A.(2014)-Relaciones horizontales en la educación universitaria uruguaya. Memoria de Trabajos de Difusión Científica. Universidad de Buenos Aires. Disp. en <http://www.oei.es/congreso2014/memoria-riactei/1022.pdf>;
- Cuadro,M.; Casnati, A.,Justo,C. (2012) Reflexiones sobre la praxis desde la frontera: prácticas de horizontalidad en Caqueiro ; Anuario Flor de Ceibo disp. en: <http://www.flordeceibo.uy>

La orientación educativa y la elaboración de estrategias de enseñanza- aprendizaje

EJE: ARTICULACIÓN DE FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Autores:

Mg. Blanca Franzante Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) Argentina

(blancafranzante@hotmail.com)

Dra. Cs. Liset Perdomo Blanco y Dr. Cs. José Perdomo Vázquez. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) Cuba

Comunicación oral

Resumen

Es oportuno en los albores del centenario de la Reforma universitaria de 1918, acontecimiento que dio inicio a la conformación de una identidad común a las universidades de Latinoamérica, referir a las misiones y principios de la Universidad que se sustentan en la misma. Misiones estructuradas en tres ejes fundamentales de acción como son la docencia, la investigación y la extensión, cuestiones que se consideran temas de debate permanente.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se propone en el marco del eje articulación de las funciones universitarias, compartir una experiencia que entrelaza:

a- La función de investigación a través del desarrollo de:

-un proyecto de investigación binacional en línea, Argentina- Cuba: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las

prácticas de profesores en la UCU-FCCyE (Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación) y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Resolución CSU 84/15; -la formación doctoral de uno de sus miembros cuyo tema de tesis incluye “La orientación educativa para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje”;

b-la relación entre la función de docencia, investigación y extensión:

A través de la transferencia de algunos de los resultados que surgen del trabajo de campo e impactan en las prácticas docentes. Se considera al respecto que “La superación continua de los docentes y sobre todo de quienes intentan transformar sus prácticas, convierten a la misma y a la investigación educativa en factores que contribuyen a la solución de problemas y a la vez generan nuevas miradas para el perfeccionamiento de

herramientas y enfoques en el tratamiento del encargo social de la universidad” (Franzante y otros, 2016, pp.s/n)

A partir de ello, entre otras acciones se propuso la implementación de “Seminario- taller: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior”. Cuyo contenido fundamental es la función orientadora de los actores institucionales, especialmente de los docentes, a partir del proceso sustantivo que dirigen: la docencia enmarcada concretamente en el aprendizaje de sus alumnos para lo cual resultan imprescindibles las estrategias de aprendizaje

Cabe agregar que ambos proyectos mencionados , se sustentan en un enfoque cualitativo poniendo énfasis en el contexto de descubrimiento, lo cual facilita captar el significado que los

propios sujetos, docentes y estudiantes, atribuyen a sus acciones para “comprender desde dentro” la relación que se establece en el fenómeno que se pretende abordar.

Se asume junto a Bisquerra (2005), que la orientación es un “proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital” (pp.6) . Como núcleo central de la orientación educativa a los alumnos se propicia preparación a los docentes a través de talleres con los profesores sobre la formación de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras claves: Orientación Educativa, Estrategias de aprendizaje

1- INTRODUCCIÓN:

La presente comunicación relata la experiencia de docentes investigadores de la Universidad de Concepción del Uruguay- Argentina- y de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas- Cuba, distantes entre sí a más de 6.000 km. Ello no ha sido un impedimento para un trabajo en su mayoría “en línea”¹, gestado en intercambios realizados en el marco del Encuentro Universidad 2014 en La Habana, los cuales facilitaron una puesta en común sobre intereses e inquietudes compartidos relacionados tanto con la práctica áulica como investigativa.

de trabajo continuo, y permite afirmar que es posible investigar en contextos diferentes y distantes, siempre que se reúnan determinados requisitos, para que los impedimentos tecnológicos y las distancias geográficas no limiten el desarrollo de nexos e intercambios entre los docentes- investigadores. Especialmente considerando que, cuando existe un motivo se vencen obstáculos. El ser humano, en su complejidad es capaz de cumplir tareas que en ocasiones sobrepasan sus posibilidades. Con el presente trabajo se pretende reflexionar en torno a una experiencia de trabajo que estimula la discusión hacia la concreción de la relación entre orientación educativa, estrategias de aprendizaje y su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la propuesta de acciones para la continuación del trabajo iniciado.

¹ Término empleado para sustituir la expresión inglesa: “on line”

2- PROBLEMÁTICA PROPUESTA

Resulta oportuno para iniciar este apartado, mencionar los trabajos de investigación que permitieron identificar como problemática las estrategias de enseñanza- aprendizaje y proponer, entre otras actividades el Seminario- Taller sobre “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el nivel superior” como un espacio para abordar la misma:

- El primero tiene como objeto de estudio: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”.
- Durante el desarrollo del mismo surge el segundo proyecto cuya temática refiere a: “La orientación educativa (OE) para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje”.

Las tareas del trabajo de campo en ambos proyectos, son registradas, analizadas y luego sistematizada permitiendo, por un lado, el conocimiento de las potencialidades y carencia de los contextos, de los posible participantes y la determinación de los códigos de comunicación. Por otro, proponer acciones que favorezcan las buenas prácticas en actividades de co- formación.

Se habla de co- formación, en tanto los investigadores forman parte del cuerpo docente, y la propuesta es favorecer espacios de reflexión sobre las prácticas áulicas donde el acento esté centrado en el estudiante.

3- SUSTENTOS TEÓRICOS

Teniendo en cuenta lo expuesto, se realizará un breve recorrido sobre los conceptos teóricos que sustentan los proyectos de investigación y por ende la propuesta de actividades de formación continua.

Los estilos docentes y modelos pedagógicos

Con el término estilos docentes nos referimos a los objetivos, aspectos didácticos y pedagógicos, contenidos, estrategias que de acuerdo al grupo- clase el docente implementa para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de abordar los contenidos. Dicho estilo, no es una práctica aislada e individual, por el contrario es el resultado parcial de un recorrido que el docente ha transitado y que se relacionan además con “los recursos pedagógicos con que se cuenta, con los ejercicios de poder que se desarrollan en la práctica educativa y con diversos grados de comprensión teórica de ésta”. (Hernández Floresça, G. 2002)

Complementando lo reseñado se puede considerar junto a Estela Cols (2011), que la noción de “modelo” involucra una “trama de concepciones y significados acerca de la enseñanza, compartida por un conjunto de actores que integran una práctica” junto a actuaciones y procederes; y “estilo”- “una impronta o sello propio de cada docente construye dentro de la trama de significados compartidos que ofrecen los modelos de enseñanza” (pp13)

Las estrategias de aprendizaje

En término general se considera junto a Jorge Visca (1993), que las estrategias son procedimientos que se utilizan para resolver una determinada situación, los mismos incluyen todas las acciones que se planifican intencionalmente para alcanzar un objetivo. En este sentido, en el ámbito educativo, se refiere a las estrategias de aprendizaje como aquellas que utilizan el estudiante y “pondrá en juego para resolver una determinada situación o de aprendizaje de determinado concepto, principio, hecho o procedimiento”. (Bixio,2005:67)

Para que el estudiante pueda apropiarse de contenidos, conceptos principios, necesitará de Otro, que oriente y promueva el proceso de enseñanza- aprendizaje, preferentemente un docente, que favorezca el desarrollo de estrategias de aprendizaje que le permitan el aprender a aprender.

En este sentido se considera que el docente como orientador y la OE como objeto de dicha orientación ocupan un lugar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orientación Educativa

En el espacio universitario puede considerarse a la OE como un proceso de acompañamiento continuo al estudiante, que incluye los momentos del acceso: su ingreso y adaptación al primer año; la permanencia: en tanto desarrollo de la carrera y la formación inicial; del egreso: relacionado con su futuro profesional. Luego, como graduado: a través de la orientación de acciones de formación y actualización continua sobre todo en su desempeño profesional.

Este proceso de OE, tal como se desprende de la literatura sobre el tema, incluye diferentes programas tendientes a colaborar con los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, estrategias de aprendizaje, entre otras, que le permitan encontrar su propio estilo de aprender a aprender.

Formación docente continua

Pensar el concepto de formación en términos de formar “se”, “adquirir una cierta forma”, para ejercer el rol docente, para intervenir de tal o cual manera, para modificar, mejorar o transformar el quehacer docente, implica una búsqueda dinámica y permanente de “encontrar formas” para ejercer la profesión. “Pero esa búsqueda es personal, de acuerdo a los objetivos, ideales, posicionamiento de cada sujeto, aun reconociendo que en estos procesos hay un “otro” que orienta, que cumplen la función de mediador” (Franzante y otros, 2012) En palabras de Gilles Ferry (1997), lo que se trata de hacer como formador es justamente permitirle a aquél que se forma encontrar su forma, transformarse con su propia dinámica, su propio desarrollo. Lo que no quiere decir que lo haga solo, pero tampoco desde afuera. El modelo de “reflexión y análisis” propuesto por el autor nos remite entonces a un proceso donde el docente revise y cuestione su quehacer y, por lo tanto, sea capaz de interrogarse sobre las prácticas y producir un conocimiento sobre las mismas y un conocimiento sobre sí, implicado en ellas.

A su vez, Marta Souto (2010), señala que se debe pensar la formación en el marco de la educación permanente, continua, como un campo de problemáticas

atravesado por “lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo” Y, a su vez, mantener una posición activa de “hacer pensante” que vincule el hacer, el pensar y el saber lo que se piensa y hace”. (Souto, M: 2010:87)

Estos conceptos sustentan teóricamente el objetivo de la presente comunicación.

4- OBJETIVO GENERAL

Para el presente trabajo se propone:

“Relatar experiencias de formación a partir de la articulación de la docencia investigación y extensión”

5- SUSTENTOS METODOLÓGICOS

Tal como se ha planteado en el ítem anterior, la experiencia que se narra surge de dos proyectos de investigación. Desde los aspectos metodológicos ambos responden a un enfoque cualitativo, bajo las premisas de:

- comprender “desde adentro”; en palabras de Vasilachis de Gialdino (1992), “comprender las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación en ellas a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (pp. 57).
- registrar, analizar y sistematizar los diferentes momentos, actividades, propuestas, o sea explicitando el camino recorrido llamado “historia natural de la investigación” “que fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos” (Gallart, 1992:138)

El diagnóstico

La metodología de investigación propuesta lleva a plantear bajo el mismo enfoque cualitativo las técnicas de recolección de información. Entre ellas se pueden mencionar: observaciones áulicas y de espacios institucionales donde se despliegan interacciones entre estudiantes y/o con docentes, narrativas docentes, grupos de discusión con estudiantes, conversaciones virtuales y sesiones de retroalimentación.

Las mismas permitieron realizar un diagnóstico, que en términos de Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005) facilitó el reconocimiento sobre el tipo de ayuda necesitan los estudiantes, los docentes y los profesionales que puedan brindarla. En este sentido agregan estos autores que la estructura de la función orientadora del profesional de la educación, su carácter sistémico y el dominio de determinados contenidos de la OE, se tornan necesarios para una buena planificación de las acciones a seguir.

6- RESULTADOS: IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN EN ESPACIOS DE CO-FORMACIÓN

Retomando lo señalado, se puede agregar que la transferencia de algunos de los resultados que surgen del trabajo de campo que aquí se presenta e impactan en las prácticas docentes, permitieron diseñar entre otras, la siguiente actividad:

-“Seminario- taller: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior””; cuyo contenido fundamental es la función orientadora de los actores institucionales,

especialmente de los docentes, a partir del proceso sustantivo que dirigen: la docencia enmarcada concretamente en el aprendizaje de sus alumnos para lo cual resultan imprescindibles las estrategias de aprendizaje.

Dicha fundamentación se expresa en objetivos que tiendan a generar espacios de reflexión acerca del papel de orientador del docente en la elaboración de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Ello permitió relacionar el conocimiento disciplinar con posibles estrategias de enseñanza- aprendizaje favoreciendo la comprensión y análisis de diferentes situaciones áulicas.

Entre los temas que se trabajan se pueden mencionar: el abordaje conceptos teóricos como: enseñar, aprender, estrategias de aprendizaje y OE. Como así también las estrategias de aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aula universitaria.

El tema de las TIC se incluye como necesidad en cualquier espacio de formación de docentes por el papel protagónico que juegan en la gestión de la información. Es este uno de los elementos que requiere de constante perfeccionamiento y adaptación a los cambios de los recursos tecnológicos que influyen en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje.

La propuesta metodológica de implementación ha sido y es, la de Seminario-taller como un espacio de co-formación, donde los aportes de los especialistas se ven enriquecidos con la interacción y análisis de la experiencia áulica de los participantes.

A su vez los aportes en “la clase” son planteados de manera de “mostraciones”, en tanto las estrategias son incluidas como parte de la clase, luego se reflexionan sobre las aplicadas y, especialmente, se trabajan nuevas propuestas de acuerdo a la disciplina de cada docente.

El seminario se desarrolla en 6 encuentros de 2hs, y 30min cada uno.

Los resultados de la actividad hasta el momento han permitido:

- Intercambio de propuestas entre los docentes a través del correo electrónico.
- Planificación, a partir de la evaluación de los docentes, de nuevas estrategias de formación y superación del docente.
- Proyección de acciones con los estudiantes como son talleres disciplinares (por ejemplo: talleres de oratoria)
- Identificación de nuevas necesidades de los docentes para poder rediseñar los talleres en futuras ediciones.

Voces de la evaluación de los docentes sobre la experiencia:

Fortalezas:

Temas de interés para docentes, contenidos actualizados

Clases preparadas, creativas y dinámicas

Transmisión de experiencias del desempeño profesional

Interacción entre docentes y pares.

Tareas prácticas y estrategias implementadas y “mostradas”

Guías y sugerencias de estrategias disciplinares

La forma de evaluar

Humildad de los docentes

Lugar a la participación y la reflexión

Buena compilación bibliográfica
Horario de realización, puntualidad y gratuidad

Debilidades:

Pocas clases
Carga horaria corta
Falta de mayor cantidad de trabajos prácticos.
Aula (reducido espacio)
Evaluación planteada desde el inicio.

Temas propuestos por los docentes para continuar:

- Similares relacionadas con metodología, didáctica para el nivel superior.
- Capacitación pedagógica universitaria con mayor carga horaria
- Continuar con los mismos docentes profundizando en estrategias y otras temáticas.
- Fomentar talleres de discusión. Mesas de café.
- Actividades similares que repercutan en la calidad de la educación de la institución,
- Técnicas de comunicación oral (como para charlas, comunicación con el personal)
- Más cursos relacionados con la capacitación docente y la relación docente-alumno.

Para intentar dar solución a las demandas de los participantes, y para llevar a la práctica inferencias que surgen del debate de los autores de esta presentación tanto de forma presencial como por la modalidad "en línea" se sugiere la propuesta del:

- Programa de formación "Actualización Académica": "Una alternativa para la formación docente continua de docentes en la Educación Superior" (Sin implementar)

El programa tiene entre sus objetivos, el proponer acciones de formación que beneficien tanto la reflexión de las prácticas docentes como la investigación y el proceso de extensión en la educación superior. Como así también la socialización de experiencias y buenas prácticas.

Lo interesante y productivo del intercambio entre profesionales de contextos universitarios diferentes radica en la síntesis que se puede hacer sobre las experiencias y vivencias que se derivan de los estilos docentes y que no siempre se recogen en la literatura.

La temática propuesta versa sobre las problemáticas de la educación superior, curriculum, la investigación educativa y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7- CONCLUSIONES: a modo de cierre para otras aperturas...

La experiencia desarrollada en la Universidad de Concepción del Uruguay-Argentina, con la dirección del Seminario- taller: "Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Superior" ha demostrado la actualidad, pertinencia y necesidad de estimular las estrategias de enseñanza-aprendizaje, mediante la orientación

educativa de los docentes lo cual se beneficia con la utilización de otras miradas de contextos diferentes.

El empleo de las amplias posibilidades que permite la comunicación entre especialistas y docentes de universidades distantes, que comparten el mismo propósito de formación en temas actuales sobre orientación educativa y estrategias de aprendizaje, generan nuevas alternativas de superación e intercambio profesional de manera que se aprovechen las experiencias, estilos y buenas prácticas tanto para la superación como para la investigación educativa.

El caso concreto de un grupo reducido de docentes- investigadores de la UCU y de la UCLV que intercambian experiencias sobre el desarrollo de estrategias de orientación educativa, para potenciar la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, permite avizorar nuevos proyectos de trabajo en el campo de la formación continua.

Bibliografía citada:

- Bisquerra, Rafael (2005): "Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. III N° 6, México
- Bixio, Cecilia (2005); "Enseñar a aprender". Ed. HomoSapiens. Rosario.
- Cols, Estela (2011), "Estilos de enseñanza". Ed. HomoSapiens. Rosario
- Del Pino Calderón, Jorge L. y Recarey Fernández, Silvia (2010); "Diagnóstico individual y grupal, orientación y prevención en el contexto escolar". En García Batista (comp.) Módulo II "Fundamento de las Ciencias de la educación". Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Franzante, Blanca y otros, (2012); "Informe final de investigación; "Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos" Res. 1595/10. UADER.
- Ferry, Gilles (1997); "Pedagogía de la formación". Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Ed. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Franzante, Perdomo Vázquez y Marclay (2016) "Estrategias de enseñanza - aprendizaje en el contexto universitario". Ponencia presentada en: Primer Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad". Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- Hernández Floresça, Glória (2002): "Estilos docentes e significados dos processos educativos". Decisão 5. Formação de Formadores. Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e o Caribe CREFAL. México.
- Souto, Marta (2010); "Elucidación crítica sobre la formación docente" *Revista Itinerarios educativos 4 - 4 - 2010- UNL*. Argentina
- Vasilachis de Gialdino, Irene: Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Visca, Jorge (1993); "Clínica psicopedagógica. Epistemología convergente". ED. Del Autor. Buenos Aires.

La implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad en las Universidades Nacionales

ARTICULACIÓN DE FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Alejandro Martínez¹
Adrián Sancci²
Ricardo Faraldi²
Mónica Larrosa²
María Laura Pepe²
Florencia Pera²
Verónica Spósito²

1 Universidad Nacional de La Matanza, Argentina (UNLaM),
decanoce@unlam.edu.ar

2 Universidad Nacional de La Matanza, Argentina

RESUMEN

Las universidades se encuentran en una creciente necesidad de gestionar sus recursos de manera mucho más eficiente, basadas en información y en función a sus propios atributos, lo que obliga a conceptualizarlas como sistemas abiertos en constante interacción con el medio que las rodea. Articular los engranajes de estas inmensas estructuras organizativas requiere que todos sus elementos, -relacionados entre sí y funcionando como una totalidad-, se ensamblen a la perfección, corrigiendo defectos, encontrando oportunidades de mejora y actualizándolos conforme a los avances tecnológicos. Según Miraval (2016), “estamos viviendo en el país y en el mundo un nivel de exigencia competitiva global creciente y entornos de alta variabilidad. Esto

significa que para llevar a cabo la gestión del sistema empresa deben aplicarse técnicas y metodologías de orden superior con el fin de ser sustentable tanto económica como socialmente, ambos conceptos de convivencia imprescindible. La Calidad es el efecto de un sistema condicionado por múltiples factores y por lo tanto la incorporación de los mismos a la decisión es una necesidad que no admite dilataciones”. Las universidades nacionales no escapan a esta cuestión y, más aún, siendo sus recursos de origen público, su responsabilidad es todavía mayor. Una de las alternativas más trascendentales que está siendo utilizada para esta difícil tarea es la implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) basados en la familia de

Normas ISO 9000. La versión 2015 de la Norma ISO 9001 trajo, por cierto, algunas modificaciones importantes que pueden ser perfectamente aplicadas para la mejora de la gestión universitaria. Si además se fusiona la articulación con una inteligente utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, conforme la amplitud de los Sistemas de Gestión de la Calidad a implementar, se logrará una sinergia muy significativa para la integración de funciones, en tanto apuntalan, coordinan y sistematizan el manejo de los recursos, tanto humanos

como económicos. Uno de los principios clave de la gestión de la calidad que permite esta composición integral, por así decirlo, es el enfoque a procesos, dado que, conforme menciona la Norma ISO 9000:2015, "el SGC consta de procesos interrelacionados. Entender cómo este sistema produce los resultados permite a una organización optimizar el sistema y su desempeño", logrando así resultados coherentes y previsibles mediante un sistema de procesos alineados, el uso eficiente de los recursos y la reducción de las barreras interdisciplinarias.

Palabras clave: Gestión Universitaria, Sistemas de Gestión de la Calidad, Norma ISO 9001:2015

1. INTRODUCCIÓN

No resulta difícil entender que las Universidades Nacionales son sistemas complejos que deben ser abordados con herramientas que permitan su gestión de manera eficiente, con el agravante de que al ser organismos del orden público, la responsabilidad en su manejo es todavía superior. Son muchas las aristas que deben ser analizadas metodológicamente para poder hacer un seguimiento efectivo, ya sea para corregir errores como para realizar mejoras. En este marco, es importante profundizar acerca de la importancia de implementar Sistemas de Gestión de la Calidad en las universidades públicas argentinas. Haciendo un análisis de los resultados obtenidos en la Universidad Nacional de La Matanza a lo largo de estos últimos 10 años, en los que se ha trabajado con esta metodología en diversos sectores de dicha Casa de Altos Estudios, se observa que se ha logrado articular las funciones de los distintos espacios, entendiendo a la universidad en su totalidad como un sistema con partes interdependientes que necesitan funcionar armoniosamente para adaptarse a su entorno y sobrellevar las problemáticas del contexto en el que se encuentra emplazada. Uno de los aspectos clave para lograr esta articulación tiene que ver con la gestión por procesos, aspecto fundamental de los Sistemas de Gestión de la Calidad basados en la Norma ISO 9001, dado que en vez de considerar las funciones de cada sector en particular, se integran los procesos de manera sistémica, y se verifica su cumplimiento más allá del sector involucrado. Esto permite sobrevolar compartimentos estancos y detectar, por encima de ellos, las trabas vinculadas a los aspectos burocráticos que muchas veces surgen en el seno de este tipo de organismos de orden público y con dimensiones innegablemente vastas.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Para poder contextualizar la problemática que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior enfrentan en la Argentina, sobre todo las públicas, deben tenerse en cuenta los cambios que se han producido en los últimos años en lo referido al Sistema Universitario Argentino. Estos tienen que ver tanto con la expansión institucional como con la expansión de la matrícula. El incremento en los últimos 50 años de la cantidad de Instituciones Universitarias, tanto de Gestión Estatal como de Gestión Privada, ha sido verdaderamente significativo, siendo muy notorio el incremento en la oferta institucional. Respecto a la expansión en la matrícula, según CONEAU (2012) “En 1960 Argentina contaba con 159.643 estudiantes universitarios. La expansión de la matrícula universitaria fue constante y en el año 2009 realizan estudios en las instituciones de educación superior universitaria argentina 1.650.150 estudiantes”. Sin lugar a dudas, una parte significativa de este incremento se debe a la creación de estas nuevas Universidades que permitió el acceso a la Educación Superior a una gran cantidad de población que se veía imposibilitada de concurrir a las universidades tradicionales de la región metropolitana. En la República Argentina “las instituciones de gestión estatal tienen un grado de autonomía tal que les permite construir por ellas mismas su propia estructura organizacional y su gobierno, siempre dentro de ciertos parámetros establecidos por la Ley de Educación Superior” (Martínez, 2013), eso las hace incluso más responsables de los mecanismos que empleen para gestionarse de manera eficiente.

A continuación se detallan datos de las principales universidades de índole estatal, a fin de comprender la situación de las Universidades Públicas Argentinas.

Cuadro 1: Alumnos, Ingresantes y Egresado

Institución	ALUMNOS			INGRESANTES			EGRESADOS		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
UNLaM	34.634	34.662	36.338	5.668	5.463	6.237	1.838	2.160	1.983
UBA	351.200	328.361	319.866	56.908	54.682	51.697	18.124	16.676	17.129
CORDOBA	107.364	107.542	108.373	21.311	21.066	22.318	6.513	6.802	6.910
CUYO	31.397	31.755	31.587	6.688	6.549	6.816	2.348	2.231	2.361
SAN MARTIN	12.587	12.782	12.971	3.661	3.839	3.803	762	864	1.137
LA PLATA	108.934	9.227	109.803	19.393	21.672	21.374	5.870	6.007	6.094
LOMAS DE ZAMORA	35.024	34.107	34.434	7.366	7.136	7.512	2.711	2.521	2.515
LUJAN	17.073	17.242	18.339	3.975	3.768	5.519	937	926	888
UTN	82.416	83.090	80.052	18.436	18.329	16.616	4.590	4.981	4.757
TRES DE FEBRERO	11.458	12.208	12.451	5.533	5.960	5.703	251	233	490
Tot. Universidades Nacionales	1.391.214	1.394.782	1.388.587	292.662	302.135	301.841	70.398	70.299	76.923

Fuente: Elaboración Propia.

Datos extraídos de Anuario estadísticas universitarias - Argentina 2011/2012/2013

Cuadro 2: Presupuesto asignado

Institución	PRESUPUESTO ASIGNADO (en millones de \$ argentinos)		
	2011	2012	2013
UNLaM	217	283	366
UBA	3.076	3.865	4.769
CORDOBA	1.211	1.511	1.907
CUYO	696	875	1.092
SAN MARTIN	201	313	510
LA PLATA	1.202	1.522	1.949
LOMAS DE ZAMORA	244	289	370
LUJAN	210	280	348
UTN	1.280	1.509	1.890
TRES DE FEBRERO	102	166	213
TOTAL Univ. Nac.	16.770	21.399	27.290

Fuente: Elaboración Propia.

Datos extraídos de Anuario estadísticas universitarias - Argentina 2011/2012/2013

Cuadro 3: Presupuesto por alumno y por egresado

Institución	PRESUPUESTO POR ALUMNO (\$ argentinos)			PRESUPUESTO POR EGRESADO (\$ argentinos)		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
UNLaM	\$ 6.266	\$ 8.165	\$ 10.072	\$ 118.063	\$ 131.019	\$ 184.569

UBA	\$ 8.759	\$ 11.771	\$ 14.909	\$ 169.720	\$ 231.770	\$ 278.417
CORDOBA	\$ 11.279	\$ 14.050	\$ 17.597	\$ 185.936	\$ 222.141	\$ 275.977
CUYO	\$ 22.168	\$ 27.555	\$ 34.571	\$ 296.422	\$ 392.201	\$ 462.516
SAN MARTIN	\$ 15.969	\$ 24.488	\$ 39.318	\$ 263.780	\$ 362.269	\$ 448.549
LA PLATA	\$ 11.034	\$ 164.951	\$ 17.750	\$ 204.770	\$ 253.371	\$ 319.823
LOMAS DE ZAMORA	\$ 6.967	\$ 8.473	\$ 10.745	\$ 90.004	\$ 114.637	\$ 147.117
LUJAN	\$ 12.300	\$ 16.239	\$ 18.976	\$ 224.120	\$ 302.376	\$ 391.892
UTN	\$ 15.531	\$ 18.161	\$ 23.610	\$ 278.867	\$ 302.951	\$ 397.309
TRES DE FEBRERO	\$ 8.902	\$ 13.598	\$ 17.107	\$ 406.375	\$ 712.446	\$ 434.694
TOTAL Univ. Nac.	\$ 12.054	\$ 15.342	\$ 19.653	\$ 238.217	\$ 304.400	\$ 354.770

Fuente: Elaboración Propia.

Datos extraídos de Anuario estadísticas universitarias - Argentina 2011/2012/2013

Analizando los datos expuestos, puede inferirse la necesidad de gestionar de manera eficiente ya que los recursos monetarios asignados a cada una de las Universidades Nacionales, son muy limitados. Esto sin duda representa un desafío si se quiere brindar una formación de calidad para los profesionales del futuro, por lo que dichas Instituciones deberán divisar aquellas mejoras que puedan realizarse para reducir costos y eliminar ineficiencias.

Hasta los años '80, el modelo de organización burocrático fue utilizado por la Administración pública tradicional, pero a principios de los años '90 surgen nuevas ideas que se conocieron como la Nueva Gestión Pública. Esta plantea un nuevo modelo de organización denominado postburocrático, el cual tiene como eje principal el logro de resultados y gestión por proyectos y/o programas considerando que el ciudadano es quien valorará los resultados obtenidos, y es por esto que se debe focaliza el esfuerzo en satisfacer sus necesidades o requerimientos de una manera eficiente. El gerenciamiento cumple un rol fundamental en este nuevo modelo considerando una mayor flexibilidad para la alta dirección y para las estructuras. "Se plantea un cambio en la "mirada organizacional" desde un enfoque con visión funcional-vertical, en el cual no aparece los ciudadanos; en segundo lugar, no se ven los productos (bienes y servicios) generados, así como tampoco se percibe el flujo de trabajo, y ello es así para ir hacia otro enfoque con un "concepto horizontal y mirada integral de la organización enfocada como un sistema" (Ardoino, 2016)

Debido a la particular idiosincrasia de las organizaciones estatales, se requieren estrategias y herramientas específicas para lograr desestructurar estas grandes burocracias estancadas, con poca comunicación y sin demasiada flexibilidad y recurrir al enfoque de la organización como un sistema y el enfoque de la gestión por procesos, puede ser de gran ayuda a tal fin. "Desde corrientes de pensamiento que plantean la necesidad de revalorizar lo público y reorientar la acción del Estado hacia un rol con capacidades de coordinación y regulación, se rescata el uso de algunas de estas herramientas, como la Planificación Integral (estratégica, táctica y operativa), la Gestión por Procesos, la Gestión por Resultados y los nuevos principios de Calidad y Transparencia para modernizar la administración pública" (Ardoino, 2016).

3. OBJETIVO GENERAL

Este trabajo pretende entender las Universidades Nacionales como un sistema y profundizar en la detección de herramientas que contribuyan a mejorar sus componentes particulares y la articulación entre ellos. Asimismo se necesita comprender que la implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad en la Gestión Pública tiene bemoles que la diferencian rotundamente de la implementación en el ámbito privado. No obstante ello, se desea proporcionar su-

gerencias funcionales y puntuales que permitan contribuir a la gestión universitaria de manera más eficiente.

4. METODOLOGÍA

Lo expuesto en este trabajo es parte de un proyecto de investigación en la Universidad Nacional La Matanza, en el Conurbano Bonaerense de la República Argentina. Allí se han venido en los últimos años realizando Certificaciones de Sistemas de Gestión de la Calidad basados en la Norma ISO 9001:2008. En la actualidad se están actualizando dichos sistemas certificados a los requerimientos específicos de la nueva versión de la norma, publicada en el año 2015. Como parte de este proyecto se están realizando estudios sobre las mediciones particulares de cada sector para observar si han beneficiado a la articulación de funciones. El análisis se realiza considerando los procesos y no las funciones sectoriales, lo cual está brindando interesantes resultados.

5. RESULTADOS

La calidad de los procesos resulta ser un factor clave para la gestión universitaria, y sobre todo para las Universidades Nacionales, en tanto sean tan limitados los recursos con los que cuenta para hacer frente a la masividad del alumnado. Tener presente la inmensidad de su organización es fundamental, puesto que en ella convergen “grandes cantidades de personas, demasiadas para tener un contacto estrecho cara a cara unas con otras, y dedicadas a un complejo de labores, relacionándose entre si para establecer y llevar a cabo sistemáticamente unos fines en que todos han convenido” (Piffnery, 1970). Una organización es tan eficiente, como eficiente sean sus procesos y esto requiere asegurar el cumplimiento de los objetivos estratégicos a través del ordenamiento, un profundo análisis de la estructura organizativa, los sistemas de información y procedimientos de gestión estén o no formalizados, capacidad de liderazgo, entre otros.

Estudiando los resultados de sectores certificados en la Universidad Nacional de La Matanza encontramos, por ejemplo, en el Departamento de Alumnos:

Cuadro 4: Estadísticas 2015

TRÁMITE	CANTIDAD	EN TERMINO	FUERA DE TERMINO
Alumno regular	8376	8376 (100%)	0
Materias aprobadas	3262	3017 (92,5%)	245 (7,4%)
Analítico parcial	506	475 (93,9%)	31 (6%)
Constancia C.I./Aptitud Básica	1889	1880 (99,5%)	9 (0,4%)
Legalización de programas *	661	639 (96,7%)	32 (3,2%)
Título de grado *	839 de 970	806 (95,7%)	33 (4,2%)
Analítico de grado *	852 de 985	817 (95,6%)	35 (4,3%)
Título de pregrado *	163 de 392	133 (81,6%)	30 (18,4%)
Analítico de pregrado *	145 de 344	134 (95,2%)	11 (4,7%)
Constancia de título en tramite	1169	936 (80%)	233 (20%)
Equivalencias *	24 de 61	13 (54%)	11 (46%)
Homologación	48	41 (85,4%)	7 (14,5%)

Fuente: Departamento de Alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza

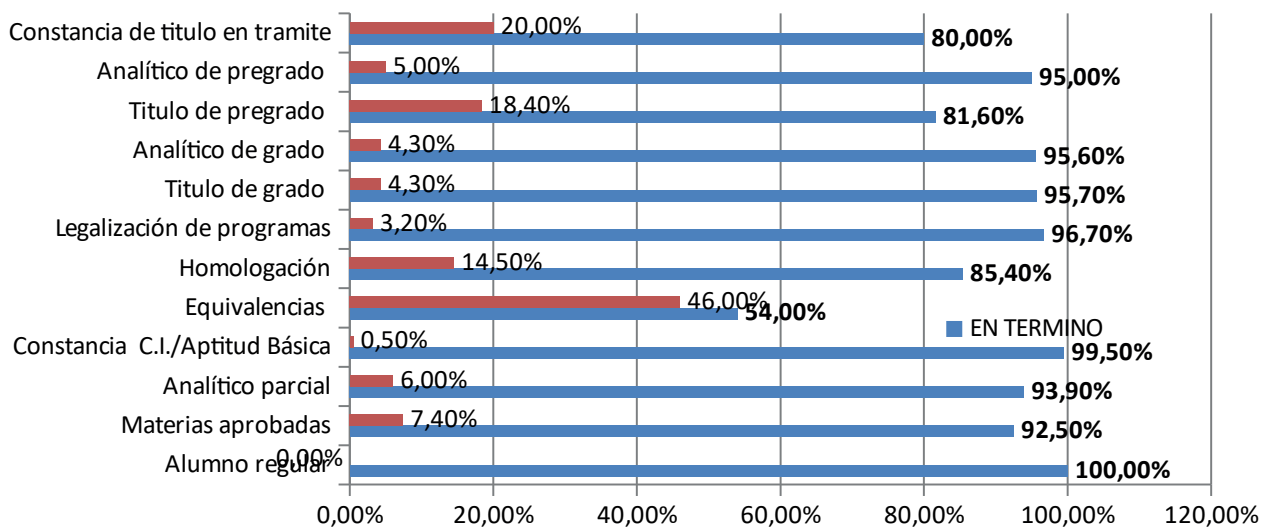


FIGURA 1: Estadísticas 2015. Departamento de Alumnos-UNLaM

Cuadro 5: Estadísticas 2016

TRÁMITE	CANTIDAD	EN TERMINO	FUERA DE TERMINO
Alumno regular	8831	8831 (100%)	0
Materias aprobadas	3338	3234 (96.88%)	104 (3.12%)
Analítico parcial	537	527 (98.14%)	10 (1.86%)
Constancia C.I./Aptitud Básica	1857	1857 (100%)	0
Legalización de programas *	579 de 649	571 (98.62%)	8 (1.38%)
Título de grado *	818 de 1168	805 (98.41%)	13 (1.59%)
Analítico de grado *	832 de 1188	818 (98.32%)	14 (1.68%)
Título de pregrado *	201 de 403	201 (100%)	0
Analítico de pregrado *	181 de 357	181 (100%)	0
Constancia de título en trámite	1119	1069 (95.53%)	50 (4.47%)
Equivalencias *	48 de 58	36 (75%)	12 (25%)
Homologación	57	49 (85.96%)	8 (14.04%)

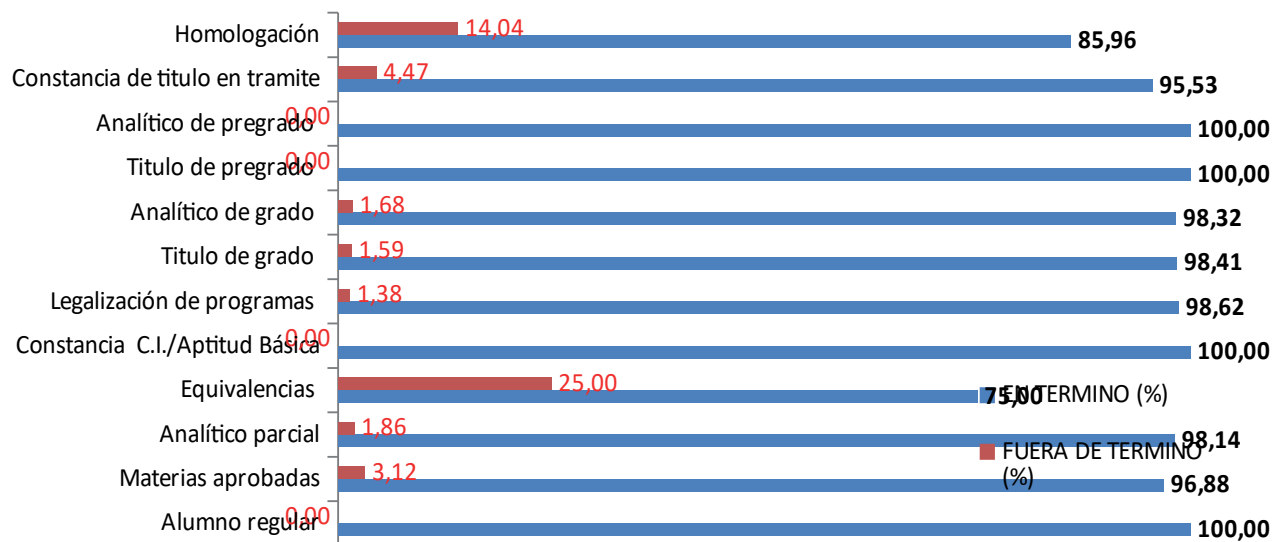


FIGURA 2: Estadísticas 2016. Departamento de Alumnos-UNLaM

Aquellos trámites donde se observa un asterisco (*) no son realizados en su totalidad dentro del departamento, es decir que deben articularse con otros sectores. Involucrándose con el Sistema de Gestión de la Calidad implementado, se han debido realizar “Actas Acuerdo” en las que los otros sectores implicados se han debido comprometer a entregar en plazos establecidos sus respectivas partes de los procesos. Así, esta modalidad acortó plazos de entrega que beneficiaron a los alumnos y agilizó la gestión.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Hay un claro cambio de enfoque, impensado tiempo atrás, donde la burocracia administrativa no permitía trabajar más allá de los compartimientos estancos en los que cada sector se abocaba a sus rutinas. El pensamiento sistémico y la gestión por procesos obliga a pensar en partes articuladas con un fin determinado, y en procesos con entradas y salidas específicas, que se necesitan sin importar quién deba generarlas. Quizás estemos en presencia de un cambio de paradigma en la visión de la gestión pública, más allá de que esté muy arraigada la idiosincrasia clásica de la gestión pública. Cada vez es mayor la cantidad de organismos públicos que están implementando estas normas. “Podemos entender que un Estado eficiente es aquel que, manteniendo el equilibrio en las cuentas públicas, genera mejores condiciones para el bienestar y el compromiso de la ciudadanía con las instituciones políticas” (Ardoino, 2016). Las instituciones de Educación Superior no están ajenas a ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, Jorge José; Chayer, Hector M.; Herrera, Juan Carlos (2016). *Gestión por procesos y por resultados en la administración pública: una experiencia exitosa*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo Editorial Consejo.
- Anuario estadísticas universitarias - Argentina 2011, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. ISSN 1850-7514. Diciembre 2011.
- Anuario estadísticas universitarias - Argentina 2012, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. ISSN 1850-7514. Diciembre 2012.
- Anuario estadísticas universitarias - Argentina 2013, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. ISSN 1850-7514. Diciembre 2013.
- CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2015). “Calidad en la Educación Superior. - 1a ed.”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/estudios/20anios_CONEAU.pdf

- CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2012). "La Coneau y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011". Con colaboración de Chidichimo Gabriela; edición literaria a cargo de Lafforgue Jorge. - 1a ed. - Buenos Aires http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf
- International Organization for Standardization, (2015), *Norma Internacional ISO 9000. Sistemas de gestión de la calidad: Fundamentos y vocabulario*, Ginebra, Suiza: Secretaría General de ISO.
- Martínez, Daniel E. (2013). *Gestión en la Universidad Pública: aportes del modelo departamental basado en la descentralización académica con centralización administrativa* - 1ra Ed. Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de La Matanza.
- Miraval, F. (2016), *Gestión de la calidad según norma ISO 9001:2015*, Buenos Aires, Argentina: Dunken.

Explorando la extensión universitaria y la evaluación en Argentina y Uruguay. Un mapeo de las instituciones públicas

EJE TEMÁTICO: ARTICULACIÓN DE FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Romero, Flavia,¹

González Márquez, María Noel²

Tomatis, Karina Lorena³

1. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
flaviaromero10@gmail.com
2. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR. Uruguay.
3. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

RESUMEN

La presente publicación retoma los resultados de investigación del proyecto “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento” que se desarrolló durante el período 2013- 2017 en el marco de las redes de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, la cual estuvo originalmente integrada por las Secretarías de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) y la Universidad de la República (Uruguay). El conocimiento construido a través de este encuentro de universidades es invaluable si consideramos que los equipos de cada institución participante se encuentran en la

gestión de la extensión universitaria; lo que indica que estas reflexiones y aprendizajes son puestos a jugar en los modos de gestionar la extensión universitaria.

La investigación se centró en explorar las modalidades de evaluación de la extensión en un primer momento, con el fin de reconstruir un escenario general que diera cuenta de las características y condiciones en las universidades de los países participantes. La relevancia de esta caracterización está dada por los escasos estudios publicados que explicitan una mirada sobre los modos de evaluar en distintas universidades, y el poder avanzar hacia algunas conclusiones del lugar que este aspecto representa para las instituciones.

Para lograr este objetivo se definieron instrumentos exploratorios que unieran las prácticas evaluativas con las concepciones

de extensión, dando cuenta de esa particular relación en cada institución y a su vez entre instituciones. Este instrumento derivó en la decisión metodológica de realizar un “mapeo” de instituciones y prácticas evaluativas extensionistas. El mapa tiene como finalidad la orientación y el (re)conocimiento.

En los resultados que presentaremos nos encontraremos con algunos elementos de la extensión universitaria y la evaluación para pensar hasta dónde llega su permeabilidad como función, su ductilidad institucional para articularse espacial y organizacionalmente

con otras áreas o tareas que se desarrollan al interior de las universidades, en lo que entendemos consecuencia de la jerarquía que se le otorga.

De este modo, en las páginas de esta ponencia se intenta compartir una investigación que se pone en el difícil (y por eso mismo interesante) rol de pensar la extensión universitaria desde la investigación, en un intento de dar cuenta de las marcas comunes que podemos encontrar en los países del sur.

Palabras clave: Extensión universitaria, Evaluación, Mapeo

1. INTRODUCCIÓN

Estas páginas retoman parte de los resultados de la investigación “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento” que se desarrolló durante el período 2013- 2017 en el marco de las redes de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, el cual estuvo originalmente integrado por las Secretarías de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República (Uruguay).

La conformación del equipo de trabajo con miembros representantes de las secretarías de extensión o servicio central de extensión determinó desde un principio sus acciones. Estuvo presente en el momento de idear su conformación y se mantuvo en la definición de una problemática que a los equipos de gestión se les plantea regularmente como un talón de Aquiles: la evaluación en la extensión universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La evaluación de la extensión se planteaba desde el primer momento con un peso preponderante, que permitía direccionar la toma de decisiones durante el transcurso de las prácticas, reflexionar sobre ellas y su relación con otros actores sociales, y constituirse en una línea palpable y concreta que contribuía a profundizar la “jerarquización de la extensión” entre las funciones de la universidad; preocupación en la que las universidades habíamos convergido. Sin embargo, en los últimos años su envergadura y complejidad no se tradujo en relevancia a la hora de reflexionar sobre sus características y condicionantes. Esto hizo evidente la necesidad de un estudio complejo (epistemológico y en términos de praxis) que permitiera un análisis compartido sobre la evaluación.

Siendo parte de equipos de gestión de la extensión en nuestras universidades nos vimos en una doble desafío: pensar estas complejidades y reflexionar sobre su lugar en las prácticas extensionistas para transformar las instituciones en sus modos de evaluar; y multiplicar esas reflexiones en quienes llevan adelante diversas propuestas en ámbitos sociales, ya que sin la construcción de ese puente entre los ámbitos de gestión y los extensionistas, toda intencionalidad de transformación como universidad, y su posible incidencia en la transformación social, se vería truncada.

Es notable el lugar de esta preocupación compartida, como un síntoma de la necesidad de pensar regionalmente un proceso en torno a cómo las diversas concepciones de extensión y las distintas modalidades de evaluación son puestas en juego para pensar “lo social”, y qué contribuciones realizan éstas a la construcción del conocimiento en general.

Así, el vínculo entre extensión, investigación y decisiones de gestión se plantean como ineludibles a la luz de un proceso de jerarquización de la función extensionista que se propugna en la última década, y particularmente en la temática de la evaluación:

“La investigación posibilita el reconocimiento de problemáticas de los sujetos que llevan adelante prácticas en territorio así como el vínculo de estos con las prácticas establecidas institucionalmente en torno a la evaluación. Recuperando estas voces y poniéndolas al servicio de los decisores, se posibilita la construcción de políticas situadas.” (Almada et al, 2014:219)

Para emprender esta tarea, se hizo imprescindible reconocer cuáles eran las nociones de

extensión sobre las cuales las universidades sentaban sus bases, que no sólo se reflejan en el plano discursivo (que también fue analizado), sino también en el modo de estructuración institucional que le da viabilidad a las mismas y en las acciones que se desarrollan. Atender a la particular configuración de todos estos elementos se torna fundamental para poder leer las prácticas evaluativas en contexto.

3. OBJETIVO GENERAL

Parte de los objetivos de este proceso investigativo se centró en el mapeo -objeto del presente trabajo- de las universidades de Argentina y Uruguay con el fin de poder dar cuenta del escenario en el que se encuentra la extensión en términos institucionales para hacerle frente a ciertas ideas sobre la evaluación.

4. METODOLOGÍA

La metodología seguida para esta instancia de investigación involucró abordajes cuantitativos y cualitativos a partir de la construcción de un instrumento general de relevamiento, que nos permitió poder identificar datos de relevancia a fin de construir el mapeo institucional de la situación de la extensión en las universidades públicas de Argentina y Uruguay. Para ello, realizamos un relevamiento de la información de las páginas web oficiales, formularios y documentos publicados desde los espacios universitarios vinculados a la extensión.

Consignamos entonces las miradas explícitas sobre la extensión universitaria, las formas de nominación de la extensión, la jerarquización de esta función al interior de las instituciones universitarias, las principales actividades desarrolladas en los espacios de extensión, los instrumentos y tipos de evaluación y, por último, destacamos el tipo de convocatorias (internas y externas) publicadas en los sitios oficiales de las Universidades públicas de Argentina y Uruguay.

El relevamiento realizado ha sido elaborado sobre la base a un total de 42 universidades (41 universidades argentinas y 1 uruguaya).

5. RESULTADOS: EXPLORAR Y MAPEAR

La evaluación entendida como proceso de reflexión sobre la acción invita a indagar sobre las formas del hacer cotidiano, aportando a la pregunta y resignificación de saberes teóricos y prácticas instituidas con la intención de *desnaturalizar para transformar*.

A estos fines, investigar acerca de la evaluación en extensión permite cuestionar la forma que elegimos para interrogarnos sobre los procesos que construimos como universidad en vinculación con otros sectores de la sociedad y el Estado. Sistematizar experiencias y discursos, nos permiten acercarnos a parámetros e indicadores contruidos en y para el proceso de intervención, para emitir juicios sobre la base de definiciones particulares de la extensión y del rol que le toca jugar a los saberes universitarios en la vinculación con los otros. Tal como mencionamos en páginas anteriores, para poder realizar esta tarea es preciso reconstruir un escenario que, a pesar de ser percibido como contradictorio, no había sido indagado en profundidad para reconocer sus características.

Con este sentido es que la idea de *exploración y mapa* se hicieron presentes desde el ini-

cio. Por un lado, esta decisión refleja en términos simbólicos una delimitación geográfica que nos permite presentar la realidad que vivimos y viven institucionalmente nuestros colegas en las universidades públicas de Argentina y Uruguay. Una exploración que se realiza en instituciones geográficamente distantes, con realidades que responden a particularidades regionales que no pueden desdibujarse bajo la intención de crear una gigantesca categoría que las aglutine. Ciertamente, pensar las condiciones de producción y desarrollo de la extensión, sin tener en cuenta estas distancias (en sus múltiples sentidos) sería una contradicción profunda.

Poder saber el escenario general en el que nos encontramos nos permite tener una primera aproximación y también un punto de partida común para el análisis crítico de la realidad que intentamos analizar y transformar.

Mapear es dibujar, es definir, es re-definir, es borrar líneas prefijadas y construir algunas nuevas, provisorias siempre, porque el territorio se modifica y porque el mapa es una visión de mundo en el que se entrecruzan miradas técnicas, políticas e históricas.

La extensión en las universidades públicas que analizamos en esta investigación se encuentra delimitada en un espacio fronterizo, que entendemos como una zona difusa de intercambios, en continua construcción y que se modifica históricamente.

“Podría entonces pensarse la extensión como un espacio de frontera en tanto plantea una dinámica de entrecruzamientos, de incertidumbres, de horizontes confusos donde se encuentra la universidad con distintos actores, movimientos y organizaciones sociales. La extensión trabaja justamente en los “bordes” atravesada: en las prácticas comunitarias y territoriales por las lógicas institucional académicas que parecen no poder decir nada sobre “lo concreto” y, en la universidad, luchando desde un discurso que, al estar cercano a la intervención y al activismo, no cumple con los requisitos suficientes del ascetismo y rigurosidad científica.”
(Carignano, 2017: 40)

Así, la idea de frontera deja de ser una metáfora vinculada al mapa para pasar a ser una característica de esta función que se refleja en la dificultad de explorarla, justamente porque la extensión no sólo *tiene fronteras* con las que colinda, sino que también es la *frontera misma*.

Es compleja, en el sentido etimológico del término que proviene del latín *complexus* y remite a algo que está tejido en conjunto. Es complejo porque no es lineal y por tanto impredecible e irreproducible a voluntad. Esencialmente indisciplinada.

Frente a estas características podríamos preguntarnos, ¿cómo mapear algo así? ¿cómo encontrar dimensiones que nos permitan dar cuenta de esta diversidad pero al tiempo nos posibiliten construir escenarios de los países del sur? Sin caer en la intención de hacer un análisis comparado profundo, la mirada acerca de las características compartidas fue más impactantemente obvio de lo esperado. Las condiciones que se expresarán en el apartado que vendrá nos permiten vernos y ver nuestras instituciones en varias de sus dificultades y potencialidades.

Los resultados de nuestra investigación nos invitan a pensar hasta dónde llega la permeabilidad de la función extensionista (como elogio y como reclamo), su ductilidad institucional para articularse espacial y organizacionalmente con otras áreas o tareas que se desarrollan al interior de las universidades, en lo que entendemos en un punto como consecuencias de la jerarquía que se le otorga.

Darnos a la tarea de explorar permitió la elaboración de un mapa, que nos permite pensar la universidad en su conjunto, revisar sus límites y potencialidades, evaluar sus desafíos y repensar sus horizontes.

A continuación presentamos el análisis de las dimensiones trabajadas.

5.1. Formas de nominar la extensión universitaria

La tarea de conceptualizar la extensión universitaria es expresión de las definiciones políticas de las universidades y los universitarios, por las disputas de sentidos que se dan en las prácticas de intervención social, y reflejo del camino que cada institución ha trazado en su historia, en relación a las vinculaciones con el medio.

La finalidad de la extensión es mayoritariamente (30 de 41) asociada a la inclusión social, la resolución de problemas sociales o el acceso a la cultura. Otras asociaciones son con el trabajo conjunto con otros actores de la comunidad (13), el desarrollo local y regional (10), la "Transferencia" (7), con las funciones de investigación y enseñanza (7), con la interdisciplinariedad (4).

Estas conceptualizaciones recuperan las formas de nominar que desde los países del Mercosur se ha acordado, en particular en Argentina, Brasil y Uruguay, con eje en contribuir a la solución de problemas sociales, desde metodologías participativas y articulando investigación y enseñanza¹. Ello da cuenta de una mirada regional que conjuga tanto prácticas, trayectos institucionales, como un horizonte hacia donde construir la extensión.

5.2. La jerarquía institucional

Al adentrarnos en la estructura organizacional de las universidades encontramos formas institucionales con distintas jerarquías. En cuanto al lugar que se le brinda a la extensión universitaria, hay una marcada tendencia de brindarle el lugar de "secretaría", en el mayor rango institucional establecido para las funciones universitarias.

Cuando indagamos hacia el interior de las áreas encontramos dos aspectos que tensionan: por un lado, la complementación en la nominación con otras actividades; y por el otro las incumbencias o tareas específicas que se desarrollan.

En el primer caso, si bien es mayoritaria la nominación de "secretaría de extensión", podemos encontrar una dispersión importante con otras actividades: deportes, cultura, comunicación, bienestar estudiantil, entre otros; dando muestra de cómo la secretaria o área recoge otras actividades que no encuadran en investigación y enseñanza. También nos encontramos, en una medida muy poco significativa, con instituciones que realizan actividades extensionistas sin recuperar esa nominación.

En el segundo caso, aproximadamente la mitad de las universidades, encuadra actividades organizadas por la propia universidad destinada a público en general: cultura, capacitación o formación a la comunidad en general, gestión de becas, subsidios y convocatorias propias. En segundo lugar, con menor peso, se incluyen incumbencias centradas en necesidades y desarrollo de actividades de la propia comunidad universitaria, las cuales no implican actividades extensionistas estrictas, como es el caso de bienestar estudiantil, medios audiovisuales y radiofónicos, editoriales e imprentas.

5.3. Convocatorias concursables/institucionales y modalidades de evaluación

Para adentrarnos específicamente en lo relativo a la tarea de los espacios institucionales y las modalidades de evaluación de la extensión, indagamos sobre convocatorias concursables entendiendo que nos permite identificar aquellos elementos instituidos, productos históricos de las prácticas y acuerdos de los actores universitarios, además de que este tipo de instrumentos

¹ Para profundizar sobre las definiciones de extensión propuestas por los órganos supra-universitarios de Argentina, Brasil y Uruguay se puede consultar una producción realizada en el marco de la investigación mencionada en Tomatis (2017).

nos permiten disponer de pautas ordenadas y formalizadas sostenidas desde políticas “perdurables” de extensión, donde cristalizan los acuerdos.

En la exploración pudimos reconocer que aproximadamente la mitad de las universidades no realizan convocatorias propias o al menos no las hacen públicas en sus sitios institucionales².

En el caso de las universidades que realiza convocatorias concursables, predomina el proyecto como dispositivo de intervención, dando cuenta de acciones específicas con un tiempo de desarrollo de duración acotada. Le siguen con un peso relativo menor, un tercio de las convocatorias, los llamados a programas³. En el espectro de las mismas encontramos con peso escaso convocatorias a becas de extensión con carácter formativo, actividades en el medio, innovación tecnológica y subsidios para capacitación.

En el caso de las universidades que sí presentan convocatorias propias, en su mayoría publican referencias sobre la evaluación, con un notable peso de la evaluación con la finalidad de la aprobación de las propuestas, es decir, lo que se denomina evaluación *ex ante*⁴. Con un peso significativo menor, se relevaron universidades que implementan, a su vez, una evaluación de monitoreo o evaluación en proceso. Por otra parte, no todas las instituciones que dicen realizar evaluaciones *ex ante* efectúan también evaluaciones al final del proceso, más allá de que en su mayoría se completa el proceso con esta instancia, las cuales pueden estar centradas en una rendición económica de fondos o implicar un análisis del cumplimiento de los objetivos del proyecto o programa inicial.

En esta instancia encontramos algunas referencias sobre quienes participan de la evaluación. En su mayoría son evaluadores internos, es decir, pertenecientes a la universidad; en menor medida participan evaluadores externos universitarios y con menor peso aún de la comunidad no universitaria.

5.4. Convocatorias concursables externas

El presente apartado se encuentra realizado en torno solamente a las universidades argentinas, exceptuando de su análisis a la universidad pública uruguaya, dado que en las convocatorias externas la fuente de financiamiento identificada proviene de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Reconocemos que en ámbito de la extensión se realizan una diversidad de intervenciones específicas que se encuadran en convenios con organismos públicos o instituciones privadas, pero su relevamiento no está al alcance de esta exploración.

De las convocatorias identificadas en el periodo de análisis, son cinco las que tienen una fuerte difusión desde las mayoría de las universidades, siendo el programa más extendido y con más proyectos en funcionamiento el Voluntariado Universitario⁵, que se mantiene bajo el

2 Sería interesante retomar en próximas investigaciones un análisis más exhaustivo que nos permita comprender si estas ausencias son sinónimo de la inexistencia de convocatorias de las propias instituciones o una dificultad comunicativa de los llamados a convocatoria u otras tareas desarrolladas.

3 Entendemos a los programas como un conjunto de tareas articuladas en torno a una temática de relevancia para la institución, con un desarrollo de actividades en territorio de duración intermedia.

4 La evaluación *ex ante* decide la aprobación y el financiamiento de las propuestas presentadas en la convocatoria, es decir, antes de su implementación. Esta práctica es uno de los mecanismos de evaluación en los programas sociales, desde la década del sesenta a la actualidad, bajo el criterio de que “los recursos presupuestarios no son infinitos por lo tanto se necesitan mecanismos que permitan seleccionar un conjunto posible de acciones que puedan ser financiadas en función de lo disponible” (Bonicatto, 2017). Por otra parte, en las universidades es una práctica recurrente la de concursos o selecciones en distintas funciones que valora pertinencia y calidad.

5 El Programa de Voluntariado Universitario fue creado en el año 2006 y tiene como objetivo fortalecer la función social de las Universidades públicas e Institutos Universitarios nacionales integrando el conocimiento académico a las problemáticas de la comunidad. Las convocatorias son anuales y financian propuestas con participación de estudiantes y docentes

ala de dependencias de extensión centrales.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El trabajo aquí presentado resume algunos de los principales elementos considerados en el mapeo institucional de la Extensión Universitaria. Se trata de una exploración que se complementa con otros abordajes realizados en el marco de un proyecto investigativo más amplio. A pesar de sus limitaciones este “mapa” permite ubicarnos, darnos coordenadas y límites para pensar la extensión en la región, como dijimos desde las particularidades de Argentina y Uruguay.

Tanto las definiciones de extensión que se dan las universidades, como los marcos institucionales disponibles para darles vida, los mecanismos que de implementación de prácticas y las formas en que son evaluados, muestran diversidades de suma relevancia para analizar en profundidad y al mismo tiempo continuidades propias de trayectorias institucionales próximas.

El entender la extensión como una herramienta para “la inclusión social, la resolución de problemas sociales o el acceso a la cultura”, en conjunto con la comunidad y desde la articulación de las funciones universitarias nos marca un horizonte común en las universidades en términos discursivos, lo que expresa un “modelo” de extensión. En ello no desconocemos que los recorridos se encuentran con contradicciones, tensiones y también desafíos.

En estos recorridos diversos las formas institucionales que adoptan las universidades son importantes, aunque en muchos casos son reparticiones que involucran otras esferas de la gestión universitaria. Como expresión más clara nos encontramos con las tareas o áreas de incumbencia, donde la diversidad es importante encontrándose desde la promoción de actividades “culturales” o la asignación de becas hasta el desarrollo de complejos programas territoriales y multiactorales. Asimismo, un elemento de tensión lo marca la lógica de proyectos imperante como elemento que configura la mayoría de las políticas extensionistas analizadas.

Estos elementos (definiciones, marcos institucionales, acciones y su evaluación) relacionados en un todo complejo y muchas veces en transformación son un escenario difícil de cristalizar como dato. Sin embargo, construir información que de cuenta de procesos de cambio, que permita intuir avances, retrocesos, cambios de rumbo, es imprescindible.

En términos de evaluación, es donde encontramos tal vez la menor diversidad, con una lógica fuertemente atada a la de financiamiento de proyectos con su mayor esfuerzo en evaluaciones ex ante. Si bien se registran experiencias de evaluación en proceso o evaluaciones que involucran a los colectivos no universitarios, en términos de espacios universitarios de promoción o desarrollo de la extensión de carácter central son excepcionales.

En este sentido, cabe detenerse aquí en la cuestión de quién evalúa. El relevamiento realizado deja bastante claro la escasa problematización del papel de los colectivos no universitarios en las prácticas evaluativas.

A pesar de esta aparente “homogeneidad” de prácticas evaluativas es claro que la diversidad de definiciones y áreas de incumbencia permite advertir que no hay herramientas “únicas”, sino que se impone la construcción de sistemas de monitoreo y evaluación, que permitan lecturas múltiples y complementarias. En este tipo de procesos es claro que no hay un “dato” que nos informe de algo si no es leído en un contexto mayor que contemple los marcos institucionales y las intersecciones de tiempos diversos (González, Grabino y Santos, 2017)

Este último elemento nos lleva a una de las cuestiones centrales de nuestra investigación. Entendiendo que la evaluación constituye uno de los principales elementos de cualquier política, la extensión universitaria en su versión crítica presenta particularidades para la que es necesario construir institucionalmente formas alternativas o creativas en directa coherencia con

definiciones o propuestas extensionistas que apuestan a cambios en las modalidades pedagógicas universitarias y transformaciones sociales.

Resulta fundamental entonces que exista equivalente nivel de discusión y desarrollo de cada uno de los momentos del hilo que conecta las definiciones de extensión, los marcos institucionales, las acciones concretas y su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Almada, J., Carignano, M.; Romero, F., Tomatis, K. (2014). Extensión, investigación y gestión: desafíos en la construcción de vínculos regionales. *Revista Integración y Conocimiento. Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del Mercosur*, 2. Consultada 17 de julio de 2017, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9378>
- Bonicatto, M. (2017). *De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión universitaria*. En Santos, C. Romero, F. Moratti Serrichio, F. Almada, J. Tomatis, K. Bermúdez, L. Carignano, M. Bonicatto, M. González, M. Grabino, V. Calvo, V. (Eds.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 89-100) Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carignano, Marcela (2017). *En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad*. En Santos, C. et. al. (Eds.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 39-54) Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tomatis, K. (2017). *Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur*. En Santos, C. et. al. (Eds.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 15-28) Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gonzalez, M., Grabino, V., Santos, C. (2017). *Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República*. En Santos, C. et. al. (Eds.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 111-128) Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN: REPENSANDO LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

EJE TEMÁTICO 6: Articulación de funciones universitarias

Sassi, Viviana
Civaroli, Georgina

Dpto Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina,
vivisassi@hotmail.com

RESUMEN

Desde el año 2014 conformamos red de trabajo con la Universidad de la República (Udelar - Uruguay). Actualmente participamos del proyecto "EN RED: Experiencias y prácticas que promueven la Democratización de la Educación Superior".

En nuestro intento por comprender espacios formativos caracterizados como democratizantes, seleccionamos una experiencia centrada en una forma particular de producir conocimiento desde la posibilidad de escucha de la demanda social como construcción de diálogo. La cátedra Gestión y Extensión Agropecuaria, objeto de investigación, se encuentra en construcción. Lo novedoso está en el proceso de articulación y transformación que ambas materias están viviendo al intentar constituirse en una. El bagaje conceptual y metodológico de

cada uno de estos módulos que hacen a la asignatura provienen de distintas líneas: Gestión más centrada en lo económico y la productividad, y Extensión en lo social y en la promoción de los sujetos. Lo interesante es cómo está impactando la incorporación de la mirada social sobre una concepción propiamente de gestión de las empresas agropecuarias.

Los cambios que se van generando nos hablan de posicionamientos que rompen con la mirada clásica de la universidad y su función social. El sentido que cobra la extensión, así como se piensan las prácticas de enseñanza y de evaluación, la construcción de los saberes, propenden a la democratización de los mismos y a la construcción de lo común.

En la actualidad, la legitimidad y hegemonía de la producción de saberes,

históricamente tarea de la Universidad, se encuentran en crisis. Frente a las nuevas demandas se espera que la misma revise sus prácticas fortaleciendo las actividades de docencia/formación, investigación y extensión, flexibilizando las estructuras académicas para introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente. La creación de lo nuevo se enlaza con la construcción de saberes donde la teoría se integra re-significada por los sucesos de lo cotidiano y estalla en el cruce entre el concepto y la vida. De ese diálogo emerge un nuevo

conocimiento situado, contextualizado en el que se reconoce y revaloriza tanto la igualdad como la diferencia de saberes científicos-humanísticos y populares-sociales, necesarios para refundar la relación Universidad - Sociedad.

Presentamos algunos avances en el análisis de estas nuevas formas de enseñanza y de producir saberes, su impacto sobre los perfiles profesionales y la circulación del conocimiento disponible, en tanto nos ofrecen pistas para resignificar el sentido tradicional de la universidad.

Palabras Claves: Educación superior – democratización del conocimiento – Extensión universitaria

1. INTRODUCCIÓN

En la Baja Edad Media europea, y con orígenes diversos, surgen las Universidades como instituciones abocadas a la educación superior. Durante la modernidad, con la conformación de los Estados nacionales, y la emergencia de la burguesía, las mismas van a demostrar una mayor vinculación con los circuitos económicos y políticos, siendo un canal de ascenso para la nueva clase social, “en el saber es dónde la burguesía cree poder encontrar las modalidades funcionales, ya sea para su propia reproducción y selección interna, ya para el propio control que ejercerá sobre el orden social”. (Bonvecchio, 1999, p. 29).

Bajo la concepción del “templo del saber”, la Universidad va a centrar su trabajo en la producción y transmisión del conocimiento validado y legitimado por una comunidad académica, generando un particular modo desde el que se piensan y se realizan las prácticas tanto al interior como en su vinculación con el afuera. Punto culminante de las instituciones de formación, asumió también una segunda función, menos evidente, pero cuya combinación con la primera fue una condición constitutiva del espacio universitario: la formación para el saber de alto nivel ha sido concebida desde el siglo XVIII, en efecto, como inseparable de la formación del saber mismo. (Renault, 2008, p. 31 - 32).

Incluso, una tercer función, concebida como la natural combinación de las dos anteriores (enseñanza y producción de saber), y que viene a avalar su prestigio e impronta social, se define por una acción unidireccional de proyección al pueblo de la cultura universitaria. Desde una concepción clásica, la vinculación de la universidad con el medio social se define por un modelo de comunicación predominantemente unidireccional, donde el emisor es el sujeto universitario quien elabora los diagnósticos, identifica los problemas y los modos de resolverlos, y en quien recae la toma de las decisiones frente a un destinatario-beneficiario pasivo. Es la universidad, entonces, quien establece los saberes culturalmente promovibles, incluso sobre áreas que caen por fuera de su competencia (López, 2010).

En la actualidad, y como consecuencia de los cambios producidos en los últimos años, la sociedad ha cuestionado dicho lugar al revalorizar los conocimientos producidos en otros espacios que van desde las actividades concretas de las profesiones hasta los conocimientos locales, orales y cotidianos así como las tradiciones, entre otros.

En este sentido, la legitimidad y hegemonía de la producción de saberes, históricamente tarea de la Universidad, se encuentran en crisis. Frente a las nuevas demandas sociales se espera que la misma revise sus prácticas fortaleciendo las actividades de docencia/formación, investigación y extensión, flexibilizando las estructuras académicas para introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente. La interdisciplina y la articulación entre las tres funciones universitarias son herramientas imprescindibles para poder captar y responder a los “nuevos” problemas que cada contexto histórico le plantea a las disciplinas científicas, permitiendo así la problematización de los perfiles profesionales hegemónicos y la superación del conocimiento disponible, para lo cual es necesario identificar los modos en que en cada unidad académica se capta esta tensión y los canales favorecedores de la interdisciplina y de la articulación de funciones. (Pronunciamiento de Córdoba, 2009, p. 4).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Atentos a las nuevas realidades, que se constituyen en desafíos para la Educación Superior, principalmente con miras a construir una sociedad más justa, cuidado del medio ambiente y la incorporación crítica de las nuevas tecnologías, es que nos propusimos investigar sobre experiencias y prácticas que promueven la Democratización de la Educación Superior.

Si bien el derecho a la educación superior se ha constituido en un tema prioritario en las agendas de las políticas educativas en la mayoría de los países latinoamericanos, lo específico del dispositivo universitario no necesariamente se adecúa a tal cometido. Es por ello que consideramos valioso recuperar experiencias que rompiendo con la mirada clásica sobre la universidad, nos permitan repensar su función en el contexto actual.

A tal fin seleccionamos la cátedra *Gestión y Extensión Agropecuaria*, ubicada en el 4to año de la carrera Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional del Sur (UNS). La misma se encuentra en transformación de un tiempo a esta parte - a partir del recambio del plantel docente - al intentar articular las dos vertientes que la componen, ya que el bagaje conceptual y metodológico de cada uno de estos módulos provienen de distintas líneas: Gestión más centrada en lo cuantitativo, lo económico y la productividad, y Extensión en lo cualitativo, en lo social y en la promoción de los sujetos. Dicha integración se visualiza en la resolución del trabajo final en el que se abordan situaciones reales para el diagnóstico y asesoramiento de productores de la zona. Lo interesante es cómo está impactando la incorporación de la mirada social sobre una concepción propiamente de gestión de las empresas agropecuarias.

“... y así fue hasta hace 3 años que arrancamos con Cecilia empezamos a plantearnos algo más integrado. Si bien son contenidos bastante diferentes, pero estamos intentando hacer una coordinación. Entonces el planteo que hemos hecho es: seguimos dando nuestros contenidos por separado, pero por ejemplo, empezamos a dar algunos contenidos de extensión desde los primeros meses. Y si bien los primeros meses son prioritarios de gestión, ya hay conceptos, por ejemplo el enfoque de agricultura familiar, y extensiones agrarias, era importante que lo empezaran a tener desde las primeras clases para que empiecen a identificar como hacer un diagnóstico en ese tipo de empresas” (Entrevista realizada a Galassi, 2016).

La asignatura tiene como objetivo brindar herramientas pedagógicas y metodológicas para gestionar las empresas agropecuarias, para ello se proporciona una visión integrada teórica y práctica de las interrelaciones de las variables tecnológicas, económicas y sociales que componen la empresa agropecuaria.

El trabajo práctico final, en el que converge la actividad de los dos módulos, consta de tres etapas: Diagnóstico, Planeamiento y Planeamiento Transicional. El mismo tiene como punto de partida una entrevista personal con un productor de la zona, para la realización de una encuesta técnico-económica y social donde recabarán la información de la empresa agropecuaria necesaria para la propuesta de asesoramiento.

“...hasta hace 2 años el ejercicio para el trabajo final se hacía a partir de información que se le daba desde la cátedra. La cátedra de gestión le daba un caso típico y sobre ese caso típico tenía que hacer el análisis. Bueno ese caso típico tenía como

veinte años, así que calculo que los chicos tomarían los datos del año anterior y los repetirían. Eso fue un gran cambio” (Entrevista realizada a Galassi, 2016).

3. OBJETIVO GENERAL

Nuestros objetivos apuntan a, por un lado fortalecer la interacción y producción de conocimiento desde la red de instituciones universitarias de los países del Mercosur existente, en torno a experiencias que promueven la democratización de la Educación Superior; y por otro, generar conocimiento válido acerca de las prácticas pedagógicas democratizantes que posibilite la revisión de las modalidades de enseñanza naturalizadas en la educación superior.

4. METODOLOGÍA

Para indagar sobre experiencias centradas en una forma particular de producir conocimiento desde la posibilidad de escucha de la demanda social como construcción de diálogo, nos posicionamos desde una lógica de estudio cualitativa con estudio de casos. El criterio de selección de los mismos fueron cátedras universitarias que tienden a la democratización del conocimiento, es decir, a la construcción colectiva del mismo.

5. RESULTADOS

En el análisis del trabajo de campo fuimos encontrando rasgos que nutren nuestro primer criterio de selección, tales como el sentido que cobra la extensión, como se piensan las prácticas de enseñanza y de evaluación, y la construcción de los saberes.

Del análisis de estos rasgos encontramos que la experiencia seleccionada conlleva una particular concepción sobre la función de la universidad, principalmente centrada en la extensión, pero que articula con docencia e investigación, propende a la democratización del conocimiento y a la construcción de lo común.

a) La cátedra objeto de investigación piensa a la extensión de manera novedosa y emancipatoria, como un proceso de acompañamiento y de escucha de la demanda social. El trabajo del asesor comienza con un diagnóstico en el que va a indagar sobre “qué hace y por qué hace lo que hace” el productor, con una actitud de respeto hacia sus saberes, sin intentar imponer un punto de vista, sino considerando lo que éste puede y/o quiere hacer.

“... el acompañar es una actitud. No es ir con una receta, con un proyecto cerrado, sino llevar una idea, un diagnóstico pero corroborar en la práctica a través del intercambio junto con el productor de su realidad, y ver si el diagnóstico previo se condice con la realidad del productor. Eso es acompañar, y entender por qué hace lo que hace” Y, en este sentido entienden que “la extensión es un proceso de acompañamiento por parte de un profesional agropecuario, agrónomo, veterinario o forestal, al productor o productores y a su grupo familiar para poder desarrollar proyectos que mejoren la producción pero también la calidad de vida y los recursos cuidando al medio ambiente” (Entrevista realizada a Galassi, 2016).

Las funciones de la universidad son contempladas desde la posibilidad de una mutua retroalimentación, se piensan de modo articulado, sin desmedro de una sobre otra. Durante la primer clase de la experiencia analizada la cátedra sostiene que la extensión, tal como ellos la entienden, transforma las prácticas de enseñanza “...va ligado al concepto de enseñanza en educación, se habla de lo pedagógico, y nos vamos a meter en lo que son las herramientas metodológicas como por ejemplo trabajo en grupo, estrategias de intervención, que tienen que ver con las metodologías concretas del trabajo de extensión”. (Observación 1)

En este sentido, las acciones y/o proyectos de extensión sirven de insumo tanto para la docencia como para la investigación, ya que a partir de los mismos se generan trabajos para presentar en Congresos y construye conocimiento que atrapa distintos saberes, que luego se convierte en contenido a ser enseñado acerca de temáticas que tradicionalmente no eran consideradas.

“... estamos tratando de hacer algo más integrado. Por el lado nuestro, acá de Economía y Gestión, Paula, está terminando su doctorado y ella incorporó la parte social, incluso ha tomado tesis y está viendo la parte de incorporar a los productores para trabajar en el grupo, eso que a todos nos encanta, entonces Esteban. a partir de esas tesis ahora presentó un PGI en que participamos todos, que va a ser al principio del año que viene, ya va a estar.” (Entrevista realizada a Saldungaray, 2016)

b) Numerosos trabajos sobre lo “democrático” en el nivel Superior, han centrado sus estudios en la igualdad de oportunidades y de posibilidades de acceso, permanencia, egreso y reingreso. Abrevando en esta perspectiva, nos interesó indagar en cómo se piensan y realizan las prácticas cotidianas en función de un egresado que, desde una mirada social, se comprometa con un entorno cada vez más fragmentado. Esta construcción se piensa no ya desde la jerarquía del saber académico donde el otro es negado, limitado, coartado en sus posibilidades de disfrutar, crear y recrear lo común, sino desde el intercambio donde se revalorizan y recuperan los saberes de aquel que está por fuera de la universidad. En este sentido, para nosotros, lo democrático alude a la construcción de lo común a través del diálogo “entre”, como espacio político que trabaja sobre una demanda social que no se resuelve de manera mercantilista y posibilita que las funciones universitarias se entrelacen en orden a dar respuesta a los problemas del contexto actual, y a la lectura y escucha de la demanda social, tanto explícita como implícitas, es decir, aquellas que aún no son percibidas por el resto de la sociedad.

A fin de incorporar la mirada sobre los sujetos, y promover la participación de los estudiantes la Cátedra se genera un dispositivo de formación que comprende prácticas de enseñanza y de evaluación alternativas que impulsan ...”la vinculación temprana de los estudiantes con problemas de la vida real, a cuya solución pueden contribuir en procesos interactivos que involucran a diversos actores que ponen en común sus saberes propios” (Arocena, 2013:17). Se tiende, además, a la articulación del binomio teoría - práctica, y de los saberes experienciales, que muchas veces son los del mismo estudiante, con los saberes construidos en el ámbito universitario, partiendo de la realidad cotidiana e incorporando a actores no universitarios en el proceso. Se da el reconocimiento y la validación de saberes cotidianos y culturales, en la construcción de los saberes académicos.

“El tema es que salimos con conocimientos pero la práctica es muy diferente, y es lo que está intentando el chico. Ponerse a la par del peón que es el que sabe todo lo del campo y con el consenso del padre...Nos causó gracia que no castren a los terneros porque es luna llena. El peón sabe todos los secretos del campo, por eso maneja lo táctico” (Observación 3)

Este encuentro se produce no sólo entre saberes científicos y saberes populares, entre saberes del investigador/a y aquellos de la población objeto de estudio, entre saberes del extensionista y aquellos de la población objeto de su acción, entre saberes del formador/a y saberes de los estudiantes, sino también entre saberes de una disciplina y otra.

“En este tramo se dan una circulación de saberes y conocimientos entre los chicos con lo que ya traen de la carrera porque están al final, ya vienen con mucho conocimiento que es lo que tienen que demostrar en el trabajo o poner en práctica, del productor porque ahí se da también un ida y vuelta, el productor también les enseña mucho y de nosotros que los vamos ayudando y dándole también bases y ahí se juega la mirada del investigador que tiene el agrónomo que está metida en todo esto”. (Entrevista realizada a Saldungaray, 2016).

Estos saberes que se construyen colectivamente en el diálogo con un otro situado en distintos espacios simbólicos, permite mirar la realidad desde la complejidad, que permite apreciar y valorar la diversidad, y no únicamente desde una mirada única y hegemónica:

“Es poder identificar que no existe un solo tipo de productor...El análisis de rentabilidad es una herramienta hegemónica y es muy acorde para un tipo de productor. Para el productor empresarial es adecuada, pero para el productor familiar no tanto, porque no siempre su objetivo es maximizar la ganancia” (Entrevista realizada a Galassi, 2016)

c) Entendemos lo común como una construcción colectiva de sentido, es decir, lo que se produce desde una colectividad con sus interconexiones, deseos y sueños. En las sociedades modernas, la dualidad entre los conceptos de público y privado—basada en gran medida en los paradigmas modernos de la propiedad—apareció con un enfoque en la individualidad de los sujetos que anula la potencialidad de lo común. Revisar esta relación entre lo común y lo público impone la pregunta: ¿Qué entendemos por “lo común”? Podemos decir, en consonancia con los aportes de Cornu, que común “no significa ‘uniforme’, sino ‘posible’, ‘abierto’, ‘para todos’, algo para probar, para cultivar y para construir como tal. Esta es, por lo tanto, la primera precisión: no se trata de una globalidad normalizada, sino de un *mundo compartido*” (2008:133)

Lo común como lo NO homogéneo, como lo divergente, como la mirada que se construye para y desde todos.

“Lo que pasa es que nos concentramos en mirar la producción hegemónica: maíz , soja, trigo. Ahora, tiene apicultura, lechería, cítricos frutas, toda esa producción es producción familiar. Y que tienen una incidencia directa en lo que es el desarrollo rural para asegurar la calidad alimentaria, soberanía alimentaria, y que el gran productor al concentrar la producción en dos o tres productos cereales y

oleaginosas, no aseguran la soberanía alimentaria. Esto lo da la producción familiar. Esta idea hay que trabajarla porque claramente no es la mirada general...El 79 por ciento de productores familiares tienen un saber que hay que rescatar y claramente juega en este tema. Yo digo todo esto con entusiasmo porque creo en eso” (Entrevista realizada a Galassi, 2016)

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La creación de lo nuevo se enlaza con la construcción de saberes donde la teoría se integra re-significada por los sucesos de lo cotidiano y estalla en el cruce entre el concepto y la vida. De ese diálogo emerge un nuevo conocimiento situado, contextualizado en el que se reconoce y revaloriza tanto la igualdad como la diferencia de saberes científicos-humanísticos y populares-sociales, necesarios para refundar la relación Universidad - Sociedad.

Los cambios que se van generando nos hablan de posicionamientos que rompen con la mirada clásica de la universidad y su función social. Posicionarse desde esta perspectiva genera nuevas formas de enseñanza y subjetividades, basadas en el respeto de la heterogeneidad de sus actores. Esta tarea necesita de un docente comprometido con su medio local, que escuche la demanda social e incentive el compromiso de los estudiantes con los problemas de su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

ALTBACH, P y MCGILLI PETERSON, P (2000) *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Biblos, Buenos Aires.

AROCENA, R (2013) “Las políticas de educación superior en la democratización del conocimiento” en: *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del Mercosur Educativo*. Vol. 1, n° 1.

AAVV (2009) “Pronunciamento de la UNC sobre la función de extensión en las Universidades Públicas Nacionales”. 3er Foro de Extensión. Córdoba.

BONVECCHIO, C. (1999), *El mito de la universidad*. Siglo XXI, México

CORNU, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

DE SOUSA SANTOS, B. (2000) *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, Bogotá.

LÓPEZ, M (2010) “Extensión universitaria. Problematicación y orientaciones para gestionar el área”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Universitat de Catalunya. Barcelona. Vol 7. N° 2.

MENIN, O. (2002) *Pedagogía y universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens, Rosario.

MIRANDA, E. (coord) (2015) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. Unquillo: Narvaja Editor. E-Book.

MONETTI, E. (coord) (2016) *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión: documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. UNS, Bahía Blanca. Libro digital, PDF/A.

RENAULT, A. (2008) *¿Qué hacer con las universidades?* UNSAM - Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO, París. disponible en: <http://www.unesco.org/publications>

Integración de las funciones Docencia e Investigación en las carreras de ingeniería de la Facultad Regional Rosario de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

EJE TEMÁTICO: Articulación de funciones universitarias

Sonia Judith Benz¹

Liliana Beatriz Ferranti²

Vera Iwanow³

Ada Mascheroni⁴

1 Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Rosario. Argentina, sbenz@frro.utn.edu.ar

2 Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Rosario. Argentina

3 Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Rosario. Argentina

4 Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Rosario. Argentina

RESUMEN

Es ampliamente aceptado que frente a la cambiante realidad científica-tecnológica ya no puede concebirse la formación universitaria en un marco tradicional fundamentado en la transmisión y repetición del conocimiento alcanzado y difundido desde los “centros del saber”. Existe un supuesto generalizado de que es necesaria una vinculación eficaz entre las funciones de investigación, docencia y extensión y se plantea como conveniente que el docente universitario a partir de una sólida formación disciplinar sea activo en la tarea de investigación, de manera de ser simultáneamente eficiente en la generación y en la trasmisión de conocimientos. Esta exigencia atraviesa por igual todas las carreras universitarias, y la ingeniería –en razón de su matriz científico-técnica y su impacto en la sociedad- experimenta quizás

más que otras especialidades esta demanda. En la Argentina, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) es la única institución dedicada exclusivamente a la enseñanza de la ingeniería y promueve, de acuerdo con los estándares mencionados, la integración de las funciones de docencia e investigación, que encuentran en la figura del “docente investigador” la clave para concretar esta meta; sin embargo la experiencia académica cotidiana revela no pocos obstáculos, quiebres, contradicciones y por qué no resistencias a la hora de conjugar tales funciones.

Con el propósito de explorar cómo se vinculan efectivamente las funciones de investigación y docencia en las carreras de ingeniería se desarrolló en el período 2011-2014, en el ámbito de la Facultad Regional Rosario, el proyecto UTN 1393 “Importancia

de la integración de las funciones docencia e investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje en el grado”. Sus objetivos específicos apuntaron a describir los componentes que caracterizan a la funciones docencia e investigación en la UTN, caracterizar el perfil académico de los docentes investigadores de la Facultad Regional Rosario e identificar las modalidades de sus prácticas de enseñanza. Metodológicamente se optó por un estudio descriptivo, aplicando técnicas de análisis documental y encuesta (entrevistas y cuestionarios) a 31 docentes-investigadores y 47 estudiantes avanzados, con un tratamiento cuanti- cualitativo de los datos

obtenidos.

En este trabajo se presentan los principales resultados con respecto a la forma en que se desarrollan las funciones de docencia e investigación en el ámbito estudiado, y cómo son percibidas sus prácticas por docentes y alumnos. Se analiza el estilo de enseñanza de los docentes investigadores y su impacto sobre la decisión de los estudiantes de dedicarse a la actividad investigativa. Finalmente, se muestran las opiniones de alumnos y docentes en relación con el concepto de investigación, las ideas acerca del oficio de investigador y las creencias sobre la forma en que se aprende a investigar.

Palabras clave: Función docencia, Función investigación, Estilo de enseñanza

1. INTRODUCCIÓN

Es ampliamente aceptado que frente a la cambiante realidad científica-tecnológica ya no puede concebirse la formación universitaria en un marco tradicional fundamentado en la transmisión y repetición del conocimiento alcanzado y difundido desde los “centros del saber”. Si bien la docencia, entendida como un proceso organizado, intencional y sistemático a través del cual se promueven, conducen o facilitan aprendizajes significativos y acreditables, ha sido siempre la función principal y -como expresan García Marcelo y Estebaranz (2003)- representa el espacio que justifica al ser de la Universidad, existe hoy un supuesto generalizado de que es necesaria una vinculación eficaz entre las funciones de investigación, docencia y extensión. Se plantea como conveniente que el docente universitario, a partir de una sólida formación disciplinar sea activo en la tarea de investigar, de manera de ser simultáneamente eficiente en la generación y en la trasmisión de conocimientos. Esa exigencia atraviesa por igual todas las carreras universitarias y, en razón de su matriz científico-técnica y su impacto en la sociedad, la ingeniería experimenta quizás más que otras especialidades esa demanda; sin embargo la experiencia académica cotidiana revela no pocos obstáculos, quiebres, contradicciones y por qué no, resistencias a la hora de conjugar tales funciones.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En la Argentina, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) es la única institución dedicada exclusivamente a la enseñanza de la ingeniería y promueve, de acuerdo con los estándares actuales, la integración de las funciones de docencia e investigación pero además, entiende que éstas deben asociarse no sólo a nivel del funcionamiento institucional, sino también en la actividad individual de cada docente, especialmente si está dedicado en exclusiva a esta tarea, por lo que la figura del “docente investigador”(DI) constituye la clave para concretar esta meta. El desempeño de este rol profesional exigiría entonces un doble accionar que se iría entrelazando a lo largo de toda la trayectoria académica: el de investigador y el de docente; no obstante a partir de la experiencia cotidiana nos cuestionamos acerca de la naturaleza de estas posibles interacciones, en especial en el ámbito de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en la formación de grado. Si acordamos con Achilli (2000) que al tratarse de “oficios diferentes”, el ejercicio de cada función supone enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias, surge la pregunta acerca de si es posible desarrollarlas de manera articulada y cuáles serían las condiciones para ello.

En ese sentido, no son muchos los trabajos publicados que abordan esta relación en el trayecto de formación de ingenieros, desde la mirada de los protagonistas: docentes investigadores y estudiantes. Con este propósito se desarrolló en el período 2011- 2014, en la Facultad Regional Rosario (FRRo), el proyecto UTN 1393 “Importancia de la integración de las funciones docencia e investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje en el grado”.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de este trabajo fue describir las características que adopta la relación entre la docencia y la investigación en el trayecto de formación de ingenieros en la Facultad Regional Rosario de la UTN (Argentina). Fueron sus objetivos específicos detallar los componentes que definen a la funciones docencia e investigación en la UTN, caracterizar el

perfil académico de los DI de la Facultad Regional Rosario e identificar las modalidades de sus prácticas de enseñanza en relación con su perfil de investigadores.

4. METODOLOGÍA

Metodológicamente se optó por un estudio descriptivo, aplicando técnicas de análisis documental y encuesta (entrevistas y cuestionarios) a 31 docentes-investigadores (DI) con dedicación exclusiva y actividad docente en el grado y 47 jóvenes investigadores (estudiantes avanzados), con un tratamiento cuanti-cualitativo de los datos obtenidos.

A través del análisis documental, se caracterizaron las funciones docencia e investigación desde lo conceptual, operativo y normativo en el ámbito de la UTN y se definió el perfil académico (técnico, científico y pedagógico) de la población en estudio. Por otra parte, a través de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios cerrados se exploró la perspectiva de los actores involucrados.

5. RESULTADOS

5.1. Caracterización de las funciones docencia e investigación en la UTN - FRRo

Para comprender la relación entre estas funciones, fue necesario clarificar sus características y alcances y el modo en que son enfocadas en la Universidad Tecnológica a la luz de su normativa y reglamentación. Como resultado de este análisis se verificó que las actividades y responsabilidades inherentes a cada función están nítidamente diferenciadas y reglamentadas por normativas específicas; el cumplimiento de cada función se evalúa en forma independiente, según premisas, criterios, cronogramas y jurados diferentes. Quedó claro que en la actual concepción estatutaria de la UTN, priman tanto la función docencia como la investigación, convergiendo ambas como exigencia, tanto en la figura del docente con dedicación exclusiva (Carrera Académica), como en la del docente-investigador (Carrera del Investigador).

5.2. Caracterización del perfil académico de los docentes investigadores de la FRRo

La población en estudio estuvo constituida por 31 DI (18 varones y 13 mujeres, 21 de los cuales eran mayores de 45 años). Al caracterizar su perfil académico (técnico, científico y pedagógico) se verificó que el 51% tiene titulación de postgrado, y el 64% posee categorías superiores otorgadas por los organismos de promoción científica (I, II o III), lo que los habilita para dirigir proyectos. El 71% investiga en áreas disciplinares afines a la ingeniería, y el 29% en el área de Tecnología Educativa y Enseñanza de la Ingeniería; esto último muestra un interesante punto de enlace entre los campos de la docencia y la investigación.

Si bien el 55% tiene más de 20 años de antigüedad en docencia, el 75% posee menos de 20 años en investigación, mostrando que esta es una actividad más reciente, en consonancia con el cambio de paradigma reflejado en las prescripciones emanadas de la Ley de Educación Superior de 1995, que incentivó el desarrollo de esta función.

Con respecto a la *función docente*, el 65% no recibió formación docente sistemática, sino que se formó por “socialización”, como resultado de aprendizajes informales en las instituciones donde desempeñaron sus tareas (Martini, 2004). Con relación a las actividades propias de esta función han realizado, además de la actividad de enseñanza, elaboración de materiales didácticos y/o publicaciones pedagógicas (52%), capacitación a terceros en cuestiones

pedagógico-didácticas (cursos, seminarios, talleres) (58%) y formación de recursos humanos (perfeccionamiento de otros docentes, selección y evaluación de estudiantes y profesores, etc.) (55%), y si bien estos porcentajes son interesantes evidencian a la vez que para muchos DI la enseñanza es la única actividad asociada a la función docente.

5.3. Percepciones de los DI sobre la articulación docencia-investigación

Interrogados sobre las relaciones docencia-investigación, la totalidad de los DI coincidió en que eran actividades diferentes y que el buen desempeño en una función no implicaba necesariamente lo mismo en la otra, poniendo en evidencia una percepción de “disociación” entre ambas funciones (Morán Oviedo, 2004). Se advirtió además una mayor valorización de la función investigación, lo que remite a la idea de Achilli (2000) cuando afirma que al incorporar a la docencia otra práctica diferente como la investigación ésta adquiere mayor legitimidad incluso entre los propios docentes.

Con respecto al impacto de la actividad investigativa sobre la práctica docente, los DI consideraron que investigar desarrolla habilidades para ejecutar mejor algunas tareas propias de la docencia (planificación, evaluación, enseñanza, uso de medios y recursos). Sólo un DI señaló que no tiene impacto alguno porque “la lógica de la investigación no es la misma que la de la enseñanza”. Estas percepciones coinciden con las apreciaciones de Guerrero Barona y Castro (1999) que señalan que la mayoría de los estudios no han encontrado relaciones mayormente significativas entre ambas tareas.

En referencia a si consideraban a la actividad en investigación como necesaria para desarrollar la actividad docente en las carreras de ingeniería, la mayoría de los entrevistados (75 %) afirmó que la enriquecía porque mantiene al docente actualizado y dispuesto a nuevos conocimientos, avalando el concepto de que la investigación ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza (Briones, 1999). Un 16,1 % expresó que dependía del campo en el que se investigara y como dato significativo, apareció la idea de que si la investigación es educativa el impacto es mayor. La minoría restante (4,17%) rechazó que la investigación fuera necesaria para el desarrollo de la docencia, argumentando al igual que Jenkins (2004), que el modelo simple del profesor productivo en investigación y educador efectivo, es claramente sospechoso.

Con relación a la formación que debería recibir un docente universitario, la mayoría señaló la necesidad de la preparación en investigación y la formación de posgrado en su área disciplinar; en segundo término, la experiencia en el ámbito laboral y profesional; en tercer lugar la preparación en investigación educativa y formación de posgrado en el campo de la docencia y finalmente la práctica frente a alumnos. Estos resultados coinciden con la opinión de Villarroel (1995), acerca de que una buena formación docente debe contemplar una permanente actualización para adquirir sólida formación académica y excelencia pedagógica, orientada hacia la búsqueda del conocimiento, la formación integral y la relación con la investigación. La referencia a la experiencia laboral, marca una característica propia de UTN en la búsqueda de la articulación teoría-práctica y la vinculación profesional con el contexto.

En relación con la formación que los DI demandan como necesaria, y no recibieron, el 60% menciona la formación pedagógica y el 20% refiere a contenidos disciplinares. Esto podría reflejar cierta percepción de solvencia con respecto a su formación profesional específica, en contraposición con una de carencia en cuanto a herramientas pedagógicas y didácticas, consideradas por Astudillo y col (2007) un factor clave para la gestación y desarrollo de las innovaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias en el nivel universitario.

5.4. Análisis de las prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza de los DI, son aquí entendidas como un repertorio de comportamientos pedagógicos preferidos que caracterizan la forma de enseñanza (Himmel, 2005) y en los cuales el estilo constituye una cualidad personal que contribuye a la identidad profesional (Centeno, 2005). El grupo INVEDUSA (2008), elaboró un modelo que agrupa los estilos de enseñanza en cuatro categorías; entre ellos, el estilo investigativo se caracteriza porque el profesor presenta problemas científicos con una mirada compleja e interdisciplinaria, el alumno es activo y exigente, y a partir de allí se considera posible estimular y promover la incorporación de los estudiantes a las actividades de investigación. Resultó muy significativo que sólo un 5 % de los DI se hubiera identificado con este estilo, y en cambio fue mayoritaria la identificación con el estilo “directivo” (46 %) y en menor porcentaje con el “tutorial” (25%) o el “planificador” (20,8%). Esto coincidió con las descripciones que los mismos docentes realizaron sobre los métodos y actividades didácticas en las planificaciones de cátedra.

Desde las perspectivas de los alumnos, y a los efectos de indagar el impacto de la formación de los DI en las prácticas de enseñanza, se aplicó una encuesta de opinión acerca de aspectos formales (asistencia, puntualidad, etc.); organización y planificación de la materia; dominio de los contenidos; estrategias didácticas y metodología; evaluación y, vínculo con el alumno. Representan las tareas de una enseñanza eficaz y son dimensiones que caracterizan la calidad de la docencia universitaria (Estebanz, 1999).

Para todos los DI, la opinión de los alumnos fue altamente favorable obteniendo puntajes superiores a 3 en una escala de 0 a 4. En particular para las categorías Aspectos Formales y Organización y Planificación, los DI con formación docente sistemática recibieron una valoración más alta por parte de los alumnos; en contraposición, para las categorías Dominio de Contenidos, Estrategias Didácticas y Vínculo con el alumno, los DI con formación disciplinar de posgrado, obtuvieron los mejores puntajes. Así como esta valoración es esperable, llama la atención que estos DI reciban los mayores puntajes en la categoría Vínculo con el Alumno; sin embargo esto podría explicarse si se relaciona con el nivel de la carrera en el cual desempeñan su actividad docente, que corresponde mayoritariamente al nivel superior (61%) donde la relación docente alumno se apoya en una visión compartida de los desafíos técnicos que plantea la profesión y se genera una relación más simétrica. Por otra parte, el 76% de los DI tiene a su cargo materias propias de la especialidad, de las cuales el 39% corresponde a materias electivas -espacios curriculares previstos para desarrollo de temas de vanguardia en el campo científico tecnológico y de interés regional- que están igualmente relacionadas con las áreas de investigación en que se desempeñan.

5.5. Percepciones de los jóvenes investigadores

Se indagó también la percepción que tenían los jóvenes investigadores (alumnos avanzados y recién graduados que se inician en tareas de investigación) acerca de la problemática. El 67% expresó que su interés por investigar surgió durante el cursado del ciclo superior de la carrera, coincidiendo con una mayor especificidad en los contenidos curriculares y un mayor número de DI que los vincularon con la investigación. El 58% afirmó que estos docentes despertaron dicho interés a través de las actividades desarrolladas en clase, entre las que predominaban la presentación de los resultados de sus investigaciones, así como sus aplicaciones a la actividad profesional (50%), el planteo de problemas que promovían procesos de búsqueda y análisis de datos (21%) la aplicación de nuevas técnicas y herramientas en problemáticas específicas (7%). La utilización por parte del profesor de técnicas informáticas parece tener para los universitarios un alto grado de valor en la adquisición de conocimientos de frontera (Del Rio, 2010), por otra parte, aplicar conocimientos y habilidades para resolver problemas e incorporar procesos y/o resultados de investigación son

consideradas por Verdejo y Orta (2010), dos de las acciones institucionales percibidas por los alumnos como más eficaces para promover aprendizajes.

El 57% consideró que para ser investigador es necesario desarrollar prioritariamente competencias específicas (análisis crítico, argumentación, búsqueda de información), que al igual que otras como la organización y el dominio metodológico requieren de un proceso de aprendizaje más o menos sistemático. El 33% mencionó como muy importantes para la actividad el saber trabajar en equipo, la creatividad e innovación y la proactividad, condiciones que podrían asociarse más a rasgos personales, aunque siempre son susceptibles de estimulación. Sólo un 10% planteó el interés y la motivación como cualidades requeridas, en contraposición a la opinión de Andrews (2010) de que la base de la investigación es la curiosidad intelectual y la pasión por la disciplina. Llamativamente, la mayoría (46%) consideró que las habilidades para investigar están vinculadas a la personalidad (“vienen con uno”) y su desarrollo puede darse en cualquier momento. El 39% cree que se adquieren participando en tareas de investigación (“haciendo investigación”) y el 15% durante el cursado de la carrera de grado, en clase, con la ayuda del docente. Esta percepción parecería ser contradictoria con el reconocimiento de las competencias específicas, aceptadas en general, como resultado del aprendizaje. Quizás estas percepciones sean atribuibles al modo en que se presenta la investigación en la universidad, de manera que los mejores resultados en este ámbito, se conciben asociados más al talento individual de ciertos profesores que, a la aplicación misma de un modelo de trabajo (Del Río, 2010), o podrían estar reflejando que en las prácticas docentes habituales no se aplica un estilo “investigativo” que lleve al alumno a desarrollar dichas competencias.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Al relacionar investigación con docencia debemos considerar a ambas funciones como actividades profesionales que persiguen la generación, recreación y apropiación de conocimientos y se inscriben en un proyecto de formación que se realiza en un espacio colectivo, caracterizado por la interacción entre sus actores. Las prácticas académicas no son acciones casuales ni aisladas, y requieren ser analizadas en su contexto. La investigación realizada nos permitió comprender que en la FRRo de la UTN, las funciones de docencia e investigación se desarrollan mayormente en forma independiente entre sí, sus prácticas están disociadas y son percibidas como actividades separadas por parte de docentes y alumnos. La normativa vigente que organiza y regula dichas funciones se basa en conceptualizaciones y criterios que intentan coordinarlas, no obstante encuentra dificultades en la práctica.

Desde la etapa formativa ambas funciones se construyen por vías separadas. La mayoría de los DI no ha recibido formación docente sistemática sino que “ha aprendido a ser docente” a través de prácticas de socialización, sin embargo reconoce como necesaria esta capacitación. Por otra parte casi todos poseen formación disciplinar de cuarto nivel, ya que es considerada como imprescindible para el desarrollo satisfactorio de la tarea de investigación.

Desde el punto de vista de las prácticas docentes, la investigación no incide particularmente en el estilo de enseñanza de los DI; por su parte, los estudiantes, si bien perciben la tarea del investigador como resultado de una cualidad personal o atributo “dado”, valoran las contribuciones y la actualización que demuestran los DI en el aula y el aprendizaje que pueden lograr a partir de ello. Ambos protagonistas parecen compartir significados en relación con el concepto de investigación, las ideas acerca del oficio de investigador y las creencias sobre la forma en que se aprende a investigar.

Consideramos que así como la investigación resulta esencial para la generación de conocimientos en los diferentes campos del saber humano, puede contribuir significativamente al mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje en la universidad y en las carreras de ingeniería

en especial. Sin embargo esto exige como contrapartida una valorización de la docencia como una actividad profesional compleja que no puede limitarse a la trasmisión de conocimientos. La formación de profesionales que puedan dar respuesta a los desafíos del mundo actual exige una educación de calidad y amerita intensificar esfuerzos para que ambas funciones puedan desarrollarse de manera más armónica y articulada.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Universidad Tecnológica Nacional y a la Facultad Regional Rosario por el apoyo científico, tecnológico y financiero brindado al proyecto de investigación "Importancia de las funciones Docencia e Investigación" y a los estudiantes y jóvenes investigadores por su colaboración y la seriedad con que respondieron a la solicitud

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Ed. Laborde
- Andrews, R. (2010). La relación entre la investigación y la enseñanza en la educación superior. Ponencia. Proyecto INNOVA CESAL. Lisboa, Portugal
- Briones Aedo, G. (1999) Investigación y Docencia: Hacia una Educación Superior de Calidad. Problemas y Perspectivas. *Enfoques Educativos*. Vol.2 (1). Pp. 24-36
- Astudillo, C; Rivarosa, A y Ortiz, F (2010) Estudio de un diseño de formación para profesores de Ciencias: consideraciones metodológicas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), pp. 181-190 Disponible en: <http://www.aufop.com>
- Centeno A. y otros (2005) *Identificación de estilos de enseñanza en la Universidad*. Ponencia. V Coloquio internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata. Argentina
- Del Río, F (2010) *La enseñanza y la investigación, materia y espíritu en la universidad*. Ponencia .INNOVA-CESAL. Lisboa, Portugal.
- Estebanz García, A. (1999) Didáctica e innovación curricular. Sevilla, España: Ed. Universidad de Sevilla
- García C. M. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona, España. Octaedro
- Guerrero Barona, E. y Castro, F. (1999). Una revisión sobre el funcionamiento del Profesorado Universitario, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(1), Disponible en: www.uva.es/aufop/publica/revelfop.98-v2n1.hm
- Himmel, E. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, pp. 91-108. Recuperado de http://www.cse.cl/doc/web.csepublic_21002_Himmel22002.pdf
- INVEDUSA (Grupo de Investigación en Docencia de la Universidad Sergio Arboleda) (2008) Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. *Revista Electrónica Civilizar*. Disponible en www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/estilos_pedagogicos.htm
- Martini, C. (2004) *Socialización profesional docente en la universidad: las tareas de investigación como referente*. (Tesis de Maestría en Didáctica) Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Moran Oviedo, Porfirio (2004) La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*. Vol, XXVI (105-106).Pp 41-72
- Verdejo, P. y Orta, M (2010) *Las paradojas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Percepción de los alumnos*. Ponencia .INNOVA-CESAL. Lisboa, Portugal.
- Villaruel (1995) La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*. Vol 6 (1): pp. 103-122

Inclusión de la Formación en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable en la Educación Superior.

Educación superior, política y sociedad

Nancy Fernández¹
Daniela Guerra²
Rocío Guevara³
Karina Giomi⁴
Isabel Dol³

1 Instituto de Educación y Conocimiento, Universidad Nacional de Tierra del Fuego Aelias (UNTDF), Argentina.

2 Grupo de Educación Ambiental, Red Temática del Medio Ambiente - Facultad de Derecho, UdelaR.

3 Grupo de Educación Ambiental, Red Temática del Medio Ambiente - Facultad de Química, UdelaR

4 Instituto de Cultura, Sociedad y Estado, UNTDF, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo, se presentan los avances de la investigación "Inclusión de la Formación en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable en la Educación Superior", de la red conformada por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur de Argentina y el Grupo de Educación Ambiental de la Red Temática de Medio Ambiente de UdelaR, en el marco del programa: "Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES-MERCOSUR)".

El proyecto propone repensar el papel de las universidades del MERCOSUR ante la actual crisis ambiental, los procesos de globalización y el desarrollo sustentable. Esto en el marco

de la reflexión epistemológica sobre la construcción del concepto de educación ambiental desarrollada en América Latina, a partir de la década del 70.

Así mismo, el trabajo se acerca a conocer los procesos de institucionalización de la Educación Ambiental en el sistema educativo formal uruguayo y argentino desde una mirada comparativa. Esto permite establecer procesos comunes y desafíos compartidos para el desarrollo de la disciplina en la educación superior. Todo esto contribuye a poner en valor esta disciplina como campo de conocimiento relevante en la educación superior, a partir de la experiencia compartida.

Palabras clave: investigación educativa, educación ambiental, ambiente.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del programa: “Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES-MERCOSUR), se lleva a cabo la investigación “Inclusión de la Formación en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable en la Educación Superior”, de la red conformada por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur de Argentina y el Grupo de Educación Ambiental de la Red Temática de Medio Ambiente de UdelAR. El proyecto propone repensar el papel de las universidades del MERCOSUR ante la actual crisis ambiental, los procesos de globalización y el desarrollo sustentable.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el marco de las universidades, el reto que derivó de la crisis ambiental fue planteado desde fines de los años sesenta e inicios de los años setenta, cuando surgió el movimiento ambientalista. Este coincidió con aquellos que surgieron a partir de los enfoques emergentes del pensamiento de la complejidad y los métodos de la interdisciplinariedad. Esto significó un desafío para las universidades como actores clave en los procesos de formación, extensión e investigación ambiental para el desarrollo sustentable. La Educación Ambiental en las universidades debe enfocarse fundamentalmente a transformar el conocimiento, la formación profesional y la cultura, a través de nuevas propuestas curriculares y programas de investigación que permitan superar el atraso de las universidades en cuanto a la renovación del pensamiento, la investigación y la docencia, en consonancia con los cambios globales actuales. Las universidades del Mercosur se ven interpeladas por la sociedad para cumplir con estos desafíos desde todas sus funciones y especialmente desde su oferta educativa. Se hace necesario en este contexto comprender los procesos que han devenido en los abordajes actuales de la cuestión ambiental en las universidades y por lo tanto en la forma de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la definición de la incorporación de la temática en el currículo. Para ello es pertinente reflexionar sobre las relaciones entre la “epistemología ambiental” (Leff, 2006) y la “educación ambiental” (Sauvé, 2006) que se manifiestan en la organización institucional, los enfoques metodológicos y los diseños curriculares de la educación superior.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del trabajo consiste en caracterizar la oferta en educación ambiental en las universidades participantes: UNTDF y UdelAR. Para lograrlo, se establecieron los siguientes objetivos específicos. En primer lugar, lograr la recuperación de los antecedentes institucionales, para ello se ha identificado y analizado el recorrido genealógico de la institucionalización de las políticas públicas en EA en el sistema educativo formal uruguayo y argentino. En segundo lugar, elaborar un análisis de discursos y abordajes epistemológicos para lo cual se identifican los discursos de los protagonistas y los presentes en la fundamentación de las propuestas existentes. En tercer lugar, realizar el análisis del relevamiento del estado actual de la EA, esto en función de la oferta académica de grado y posgrado de ambas universidades y la identificación de abordajes pedagógicos presentes. Estos puntos se encuentran en proceso de elaboración.

4. METODOLOGÍA

El relevamiento de la información se realiza empleando un enfoque metodológico mixto: cuantitativo y cualitativo. Se realizó revisión de bibliografía y documentos históricos. También se elaboró un relevamiento de información por medio de una encuesta y entrevistas a informantes calificados. Se utiliza un diseño flexible que implica la revisión de objetivos a través de la retroalimentación entre marcos teóricos y trabajo de campo, hacia un estudio descriptivo-explicativo. El trabajo de recolección de información es complementado por un continuo “trabajo de red” entre ambos grupos de docentes generando encuentros y eventos de intercambio que enriquecen y retroalimentan la generación de conocimiento.

5. RESULTADOS

Hasta el momento el trabajo ha logrado avanzar en la reflexión sobre algunos puntos centrales de la temática abordada que se detallan a continuación.

5.1. Recuperación de las trayectorias institucionales

En el caso de *Argentina*, se identifican algunos hitos principales. En 1974, se creó la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano, inaugural en toda Latinoamérica. Con el golpe cívico militar de marzo de 1976, estos procesos emancipadores fueron abruptamente anulados. Esto tuvo un impacto muy fuerte en las prácticas de la EA, que comenzaron a desarrollarse en “tono verde”, vinculadas a problemáticas de ecosistemas y contaminación, poniendo énfasis en la escala mundial de los problemas ambientales y erradicando cualquier aspecto vinculado a la dimensión económica y política de los mismos. En 1983, con la vuelta de la democracia en la Argentina, se creó la Secretaría de Vivienda y Ordenamiento Ambiental. En 1987, se crearía dentro de esta, la Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Medio Ambiente, y en 1989, en el ámbito de la Secretaría General de la Presidencia de la Nación, se creaba la Comisión Nacional de Política Ambiental. La Universidad de Buenos Aires (1988) daba cuenta del enfoque y los temas que se abordaban en relación a lo ambiental en el ámbito universitario: ninguna carrera de grado ni posgrado en curso tenían como objetivo principal la formación en temas ambientales. Solo el 6,5 % de las 1.500 materias de las 58 carreras que se dictaban en esa Universidad incorporaban de algún modo el tema ambiental (Somenson, Murriello y Freisztav, 1992). En 1988, se realizó el I Seminario de Universidad y Medio Ambiente con su documento “La Declaración de La Plata” convirtiéndose en una referencia para las acciones a emprender en esta temática.

En 1993 con la Ley Federal de Educación el Estado Nacional fijó los lineamientos de la política educativa, conforme una serie de principios y derechos entre los que se incluía “la conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades del ser humano como parte del mismo”. En las universidades, los avances a lo largo de los años noventa estuvieron vinculados a en el nivel de grado, la incorporación de temas ambientales en algunas materias y la creación de asignaturas específicas como Derecho y Química Ambiental. En el posgrado, se iniciaron múltiples cursos sobre Contaminación, Recursos Naturales, Ingeniería Ambiental, entre otros. Se crearon algunas maestrías. No obstante, la visión siguió siendo disciplinar y orientada a temas específicos de “ecología”. Los apoyos a los proyectos de investigación en temáticas ambientales estuvieron enfocados desde equipos interdisciplinarios que permitieron

trabajar sobre los aspectos sociales de la dimensión ambiental. También se incrementaron las actividades de extensión referidas a temáticas ambientales a través de la realización de charlas, cursos y talleres. Muchas de estas fueron propuestas de Educación Ambiental que tomaron impulso en el contexto de la ECO 92 a partir de colectivos interdisciplinarios de estudiantes que, con el correr de los años, lograron consolidarse en equipos de trabajo en líneas ambientales ya como profesionales. A partir de 1999 la CTERA, a través de su Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte, inicia el dictado del posgrado de Especialización denominado "Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable".

Finalmente, en noviembre de 2002, fue sancionada la Ley General del Ambiente N° 25.675 con el fin de brindar presupuestos mínimos para la gestión del ambiente. Se creó en el ámbito de dicho organismo la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCOEA), lo que significó un avance sustantivo en cuanto a la efectiva institucionalización. En 2007 se propone la construcción de una Estrategia Nacional de EA, con el objetivo general de "Elaborar un Plan Estratégico Nacional de Educación Ambiental con acciones de corto, mediano y largo plazo, abarcando todas las regiones del país. Es interesante mencionar que los avances en las políticas educativo-ambientales a nivel de las provincias se van vislumbrando de manera heterogénea a lo largo del territorio nacional.

En las universidades, transcurridos más de veinte años desde los primeros intentos de incorporar la dimensión ambiental en los programas de investigación, docencia y extensión, sigue siendo un reto su revisión epistémica con una lenta incorporación a las lógicas de las dinámicas universitarias.

En el caso de *Uruguay*, en 1971, surge en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) el Instituto Nacional de Preservación del Medio Ambiente con la participación de distintos sectores y se generaron condiciones para el desarrollo de múltiples Organizaciones No Gubernamentales (ONG) ambientales. Estas actividades pujantes quedaron sumergidas durante el período de la dictadura. El retorno a la democracia en 1985, variadas ONG emergieron desarrollando actividades de educación ambiental (EA) no formal. La Ley N° 16.112 de 1990 instaló el tema ambiental estableciendo una institucionalidad específica, también creó la Dirección Nacional de Medio Ambiente (DINAMA). Posteriormente, se realizaron las reformas constitucionales de 1997 y 2004 y los temas ambientales fueron ganando en la esfera pública.

Por otra parte, en el ámbito universitario, en UdelaR se creó en 1987, la Comisión de Medio Ambiente (CMA), asesora del Consejo Directivo Central con el fin de articular internamente y coordinar con otros actores los temas ambientales. La CMA fue reemplazada por la Unidad Central de Medio Ambiente (UNICEMA) desde 1993 a 2001. En 1999 se resolvió hacer llamados a la creación de redes de carácter interdisciplinario, y fue así como surgió la primera red ambiental la Red Temática de Medio Ambiente - RETEMA en 2001. Esta red sigue activa convocando y coordinado a representantes de todos los servicios universitarios de UdelaR.

En 2005, en Uruguay surge la Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable (RENEA) como una propuesta impulsada desde la UdelaR. Los miembros fundadores de RENEA fueron el Ministerio de Educación y Cultura, el MVOTMA, el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-CODICEN) y UdelaR. Si bien la iniciativa partió desde el ámbito gubernamental fue bienvenida y asumida por la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil que hacían EA.

En 2008, a través de la Ley General de Educación N° 18.437, es la aprueba la primera ley en la materia en la historia del país que incorporó la EA como eje transversal en todas las modalidades de enseñanza, también incorporó la idea de "desarrollo humano sostenible".

En 2014 se aprueba el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA) (RENEA, 2014), como una propuesta desde la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y

Cultura a RENEA en 2011. El Planea logró establecer un perfil de una EA reflexiva, crítica, comprometida y transformadora de la realidad, muy alejada de definiciones con pretensiones de neutralidad. Esto es un punto relevante ya que el plan fue firmado y aprobado por MEC, UdelaR, ANEP y el Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA). Si bien establece un marco general orientado a ser la operacionalización del eje transversal ambiental de la ley de educación, no tiene un carácter legalmente vinculante, no establece compromisos específicos quedando en la órbita de cada signatario la implementación del mismo. Su valor está en haber puesto sobre la mesa dicha visión nacional de la Educación Ambiental, hasta el momento no se han desarrollado mecanismos sólidos para su incorporación en todos los ámbitos.

UdelaR no ha definido una política ambiental, es signataria del PLANEA y aunque no ha definido con precisión su forma de implementación, ha designado a RETEMA como referente y promotor del mismo. La incorporación de la EA en UdelaR fue abordado por un estudio (Bresciano, Burguer, Guevara, Martínez y Taks, 2010) que estableció que desde 2003 se inició un período en que las actividades educativas ambientales comenzaron a visualizarse como tales. Lo interesante del estudio es que logró sistematizar e identificar las carreras, cursos de grado y posgrado que incorporan la temática ambiental (y entre ellos los de Educación Ambiental). Entre los principales resultados del mismo, está el poder identificar que gran parte de las propuestas en materia de educación ambiental, son parte de la formación en los años finales de la curricular universitaria en las carreras de grado, a modo de especialización, lo que significa que queda restringido a para pocos estudiantes interesados en la temática. Es así que se podría caracterizar como una formación puntual, profesionalizante y especializada. El estudio también advertía la falta de una formación introductoria y básica en los primeros años. También el predominio de las propuestas educativas provenientes de las áreas científico-tecnológica y agraria. Este estudio estableció que la interdisciplinariedad y la interfuncionalidad eran escasas y que muchas se restringen a los aspectos disciplinarios.

Actualmente esta situación se mantiene prácticamente sin cambios, pero con algunos avances en la extensión de la temática. Se han incorporado algunas carreras de perfil ambiental que se han desarrollado aproximadamente y en su mayoría desde 2009 en adelante en los Centros Regionales de UdelaR en el interior del país, asociadas a realidades de los territorios locales. Otra experiencia novedosa que ha intentado abordar la mirada de la Educación Ambiental es la experiencia de los Promotores Ambientales Universitarios de RETEMA que desde 2013 por el equipo docente de la Red para estudiantes de grado. Si bien UdelaR es uno de los ámbitos de la educación formal donde más se han desarrollado actividades de EA aún están presentes algunos desafíos. Desde el punto de vista epistemológico y conceptual, la incorporación de la dimensión ambiental sigue enfrentando dificultades. Según un estudio reciente (Guevara, 2014) predomina en la mayoría de las carreras de UdelaR una visión parcial, de procesos, lineal y específica siendo más raro el abordaje sistémico y complejo. Se advierte la falta de la mirada sistémica y de complejidad de los sistemas ambientales. También se identifica la falta de interdisciplina en el abordaje de los problemas ambientales en la práctica docente y, en algunos casos en que se incorporan varias disciplinas, comúnmente son de la misma área de conocimiento, siendo más raros los casos en que trabajan juntas disciplinas pertenecientes a diversas áreas de conocimiento.

En base a la experiencia de trabajo y a los avances en la temática, un desafío crucial para la Educación Ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano en la universidad sigue siendo avanzar hacia la transversalidad y la complejidad, evidenciándose la necesidad de profundizar en la investigación sobre Educación Ambiental para el mejor conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la temática.

Por último, en el contexto *regional*, especialmente desde el Mercosur también se dio un proceso particular ya que desde 1991 se creó la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) una red de universidades públicas, autónomas y autogobernadas de la Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Este grupo pretendía dar algunas respuestas a los desafíos a enfrentar que tenían las universidades de la región con el fin de mejorar la calidad y el nivel académico de los científicos y profesionales que surgían de ellas. En su seno se creó por resolución de la VII Reunión del Consejo de Rectores (13 de agosto de 1993), el Comité de Medio Ambiente con el compromiso de planificar actividades que tengan ver con el quehacer universitario. En 1995, se realizaron en el marco de la AUGM, las “Primeras Jornadas Científicas sobre Medio Ambiente”, organizadas por la UdelaR, la cual fue uno de los hitos a nivel regional. Actualmente, si bien es posible encontrar estos ámbitos en funcionamiento y también es posible encontrar muchos abordajes consistentes con el pensamiento ambiental latinoamericano, existe una gran oportunidad de complementación de las universidades de la región en materia de educación ambiental ya que la región se enfrenta a desafíos del desarrollo sustentable que le son comunes en un región dominada por la producción tradicional de “commodities” bajo un modelo capitalista y la tensión entre la sobreexplotación de recursos naturales y el logro del crecimiento económico.

5.2. Discursos y abordajes

El ambientalista mexicano Enrique Leff (2006), uno de los principales referentes de la epistemología ambiental, sostiene el campo problemático de la epistemología ambiental se ha ido configurando a partir de la década del setenta como correlato de múltiples teorizaciones surgidas de diversas organizaciones, movimientos sociales y diferentes corrientes teóricas, ante el desafío de afrontar una serie de crisis: *crisis ambiental global; crisis del modelo de desarrollo economicista; crisis de la racionalidad científico-instrumental; crisis civilizatoria occidental en el marco del capitalismo transnacionalizado*. El pensamiento de las relaciones que entrelazan estas crisis ha dado lugar a un “giro ecoterritorial” en la producción del conocimiento (Svampa y Viale, 2014) que se expresa en una pluralidad de lenguajes, en la búsqueda de marcos interpretativos alternativos a la racionalidad moderna hegemónica y a su entramado economicista. De modo esquemático, toda epistemología se interroga por las condiciones de lo que se establece como conocimiento válido, es decir, indaga sobre las formas de validación de los saberes. Especialmente en el último siglo, las respuestas fueron variando: desde la búsqueda de fundamentos últimos o una validación universal y neutral, hacia el sostenimiento de una validación contextual: histórica, espacial, que involucra las relaciones de poder y las perspectivas de los sujetos del conocimiento. En este sentido, la epistemología ambiental no implica solamente una forma diferente de comprender la cuestión ambiental, sino también, y principalmente, una revisión crítica a la racionalidad científica moderna occidental.

Las transformaciones filosóficas y epistemológicas de las últimas décadas dieron lugar a una visión diferente en el abordaje de la cuestión ambiental.

«*El ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento*» (Leff, 2006: 18).

El ambiente es la “complejidad del mundo”: se advierte el desplazamiento desde la epistemología (entendida como filosofía de la ciencia) hacia una visión ontológica (conocimiento entendido como práctica social). Leff (2006) está indicando que la epistemología ambiental trata de una praxis epistemológica diferente, de un tipo de racionalidad ambiental, es decir, no se trata de una teoría unificada a aplicar, sino de una praxis superadora de un “cientificismo” posi-

tivista. El positivismo había fragmentado el conocimiento en objetos disciplinares y ese “fraccionamiento” del conocimiento aparecía como una causa asociada a la crisis ambiental. De acuerdo con esto, cabía pensar que un enfoque interdisciplinar tendría impacto en los intentos de solución de dicha crisis.

Por un lado, las perspectivas holísticas de las teorías sistémicas y del pensamiento ecologista intentaron superar la fragmentación a partir de una mirada interdisciplinaria entendida como una “sumatoria” o “articulación” de disciplinas. Esta concepción de interdisciplina, junto a la meramente empírica y funcional del ambiente (entendido este como “medio”, “entorno”, “objeto”), fue superada, para Leff (2009), desde un nuevo concepto de ambiente como racionalidad ambiental que destotaliza la racionalidad hegemónica occidental al producir múltiples racionalidades propias de cada práctica social. Se trata de la reconstrucción de los saberes desde “otras racionalidades” configuradas en múltiples territorios, en “las diferencias y especificidades de cada región y de cada pueblo... en sus raíces ecológicas y culturales” (Leff, 2009). A partir de las anteriores consideraciones el autor planteará otro modo de entender la interdisciplina rechazando la postura que la comprende como una “sumatoria” de ciencias. Leff (2006) rechaza esa postura sosteniendo que “el ambiente no es el espacio de articulación de las ciencias ya constituidas... El ambiente es un saber que cuestiona al conocimiento” (Leff, 2006: 32). Quizás mejor sería decir que cuestiona un “tipo” de conocimiento disciplinar que fragmentó el mundo de acuerdo con la grilla de la epistemología y de la ontología esencialistas de la Modernidad y que, al mismo tiempo, pretendió dejar de lado la cuestión de la subjetividad. En contraposición, Leff (2006) propuso la siguiente visión de interdisciplinariedad desde la epistemología ambiental:

La interdisciplinariedad se abre así hacia un diálogo de saberes en el encuentro de identidades conformadas por racionalidades e imaginarios que configuran los referentes, los deseos, las voluntades, los significados y los sentidos que movilizan a los actores sociales en la construcción de sus mundos de vida; que desbordan a la relación teórica entre el concepto y los procesos materiales y la abren hacia una relación entre el ser y el saber y un diálogo entre lo real y lo simbólico. (Leff, 2006: 13)

En síntesis, Leff (2006) entiende a la interdisciplina como “diálogo de saberes” desde una racionalidad ambiental que involucra múltiples racionalidades. Claramente, se descarta la caracterización de la racionalidad ambiental como un principio epistemológico general para la reunificación del saber, por el contrario, se asume desde una epistemología política y plural y que comprende el conocimiento como práctica social.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El trabajo identifica caminos comunes entre ambas experiencias analizadas, las crisis políticas y económicas han influido en la región así como en instituciones y la sociedad civil organizada. Como correlato, la epistemología dominante (culturalmente asociada al mundo moderno cristiano y occidental, política, económica y militarmente ligado al colonialismo y al capitalismo) ha pretendido una validez universal, negando su carácter de epistemología contextual. En ese sentido, el cuestionamiento de la visión economicista del desarrollo y sus consecuencias ambientales implica, al mismo tiempo, una crítica a un tipo de racionalidad y una crisis del conocimiento. Por ello, resulta relevante problematizar desde la educación ambiental las creencias de tipo cultural y epistemológico y también las representaciones sociales naturalizadas e invisibilizadas en un sistema hegemónico.

Si bien en cada país los arreglos institucionales son diferentes, en cada caso se han desarrollado mecanismos para la institucionalización de la EA en la educación formal. En las univer-

sidades públicas se han dado diversos procesos para la incorporación de la educación ambiental, sin embargo, ciertos desafíos son comunes entre ellos la fragmentación del conocimiento, los enfoques disciplinarios, los escasos abordajes multidisciplinarios, sistémicos y complejos. La transversalización de lo ambiental en el currículo universitario también configura un desafío. Por otro lado, parece haber un fortalecimiento de algunos enfoques epistemológicos de la educación ambiental, sobre todos los relacionados con el pensamiento ambiental latinoamericano, se advierte un camino hacia el desarrollo de una “epistemología ambiental” propia. Los debates de la epistemología ambiental guardan relación con posturas de enseñanza de la Educación Ambiental (educación formal, textos, programas educativos, prácticas ambientalistas), de modo general y esquemático se identifican al menos a dos modos de enfocar la cuestión curricular en las instituciones educativas: por un lado, la incorporación de espacios curriculares con contenidos ambientales específicos; y por otro lado, la incorporación de un “saber ambiental” a diferentes espacios curriculares de modo interdisciplinar. Todo lo anterior evidencia la oportunidad de complementar y enriquecer enfoques en el intercambio de experiencias entre universidades del Cono Sur.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias al financiamiento del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES- MERCOSUR)

BIBLIOGRAFÍA

- Bresciano, D., Burguer, M., Guevara, R., Martínez, G. y Taks, J. (2010). *Educación Ambiental en la Universidad de la República. Estado y Perspectivas*. Montevideo, CSIC.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur*. México, Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 16, nº 54.
- Guevara, R. (2014). ¿Qué se está haciendo en educación ambiental para el CC en Uruguay?: El caso de la Universidad de la República. En *Cambio, y variabilidad climática: vínculos ciencia-política y ciencia-sociedad*, cap. 4. Montevideo, Espacio Interdisciplinario—Centro Interdisciplinario de Respuesta al Cambio y la Variabilidad Climática. En prensa.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental. De la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*. México, Siglo XXI.
- Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente del Tuyú, 19/09. Disponible en: <http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf> [Consultado: octubre 2016]
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia ‘otro’ programa de sociología ambiental. *Revista Mexicana de Sociología*, 73 (1), pp. 5-46. México, D.F.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable. RENE A (2014). Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento Marco. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2014/07/PLANEA-12-7-2014.pdf> (Consultado febrero 2017)
- Sauvé, L. (2006). La Educación Ambiental y la Globalización: Desafíos Curriculares y Pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental, Université du Québec à Montréal.
- Somenson, M.; Murriello, S. y Freisztav, A. (1992). *La Educación Ambiental en la Universidad. Propuesta Metodológica*. La Plata, Unesco/Universidad Nacional de La Plata.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*, 1ª ed. Buenos Aires, Katz.

Estrategias didácticas y metodológicas para incorporar el enfoque ambiental en la formación del Ingeniero Civil de la UTN

Articulación de funciones universitarias

Liliana Ferranti¹
Daniel Gutiérrez²
Antonio Muiños³
Jorge Orellana⁴

1 Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rosario, Argentina, lberranti@live.com

2 Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rosario, Argentina

3 Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rosario, Argentina

4 Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rosario, Argentina

RESUMEN

Luego de que las Naciones Unidas designaran al período 2005-2014 como *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible*, con el objetivo de promover principios, valores y prácticas educativas orientadas a preservar el futuro de la humanidad, la problemática de la educación ambiental ocupa un lugar cada vez más relevante en la agenda de las universidades. Y si bien una formación profesional con este enfoque adquiere una importancia primordial en cualquier campo disciplinar, en la formación de los ingenieros parece ser una exigencia insoslayable. Sin embargo, resulta muy difícil que estos objetivos sean plenamente alcanzados a través de la educación ambiental tradicional, si ésta se enfoca en conceptos cientificistas generales, sin aplicación directa sobre la realidad. Para que la educación ambiental pueda transmitir esta complejidad debe suscitar en los futuros profesionales un alto grado de compromiso e involucramiento con los contextos reales en

los que se desempeñarán; resulta fundamental que las herramientas didácticas y pedagógicas puedan promover una enseñanza activa y participativa, que prepare a los estudiantes para tomar decisiones profesionales basadas en criterios técnicos y éticos, y les ayude a comprender la complejidad de los problemas que van a desafiar.

En este contexto, docentes e investigadores de la carrera de Ingeniería Civil de diversas facultades de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) se han sentido interpelados: los ingenieros civiles son profesionales promotores del desarrollo y su actividad profesional tiene un fuerte impacto sobre el territorio y el ambiente, y por ende, sobre las personas y comunidades. Con esta inquietud, y en un intento por articular docencia e investigación, se formuló el proyecto “*Estrategias didácticas y metodológicas para transferir saberes ambientales en la formación del Ingeniero Civil de cinco facultades de la UTN*” (Código 25/JM01) cuyo objetivo principal fue “evaluar y diseñar estrategias pedagógicas de

gestión formativa ambiental conformadas bajo principios asociativos, interdisciplinarios y participativos” para las carreras de Ingeniería Civil de las Facultades que participaron del mismo (Buenos Aires, General Pacheco, Bahía Blanca, Mendoza y Rosario).

En la primera etapa se efectuó un diagnóstico de la situación en que se encontraban las carreras de Ingeniería Civil de las cinco facultades con respecto a la inclusión de la problemática del cuidado del ambiente: se analizaron los contenidos de las asignaturas que componen la malla curricular de la carrera y se encuestó a alumnos y docentes para efectuar un análisis comparativo entre lo

prescripto y lo actuado. En la segunda etapa, a partir del diagnóstico, se delinearon y aplicaron instancias de perfeccionamiento docente que permitieron unificar criterios de acción y confirmaron la necesidad de focalizarse en el estudio de estrategias de enseñanza eficaces. Con este criterio se seleccionó y aplicó el Método de Estudio de Casos. El presente trabajo presenta los resultados del diagnóstico y una aproximación a la evaluación de la eficacia de la metodología de Estudio de Casos, como herramienta didáctica para promover la toma de conciencia de la problemática ambiental en los estudiantes de ingeniería civil.

Palabras clave: Formación ambiental, Formación en ingeniería civil, Estrategias de enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento exponencial del deterioro ambiental y su crucial impacto sobre la vida y el desarrollo de las comunidades determinaron la inclusión, tratamiento y discusión de esta problemática en múltiples foros y agendas regionales e internacionales. Desde el primer Día de la Tierra en 1970 se ha intentado implementar un conjunto de estrategias de eco-desarrollo y políticas de desarrollo sostenible, basadas en una serie de principios y conceptos cuya naturaleza ha ido evolucionando a través de los años a medida que se avanzaba en la construcción de conocimientos específicos. Paralelamente, se ha logrado un amplio consenso acerca de la imperiosa necesidad de incluir la dimensión ambiental en todos los niveles y campos de la educación, en particular en la Universidad, considerando que cumple un papel fundamental en la promoción y puesta en práctica de los principios de la educación ambiental. Diversos centros de estudios, facultades e institutos de formación profesional han tomado conciencia sobre su responsabilidad en la construcción de una sociedad sustentable; entre ellos adquieren especial relevancia los análisis efectuados sobre los programas de formación de ingenieros, dado que las intervenciones en ingeniería, en todas sus especialidades, poseen indudablemente un alto impacto socio-ambiental.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La formación ambiental es preocupación y eje del proyecto que nos convoca. Sin embargo, al igual que en otras áreas, los intentos de incorporación del enfoque ambiental al currículo de las carreras de ingeniería se halla en un estadio incipiente, no exento de contradicciones y discusiones que involucran tanto los aspectos científicos-tecnológicos como los pedagógicos y didácticos. La UNESCO (2006) sostiene que la formación ambiental y más específicamente la educación para el desarrollo sostenible (EDS) como se tiende a denominarla en la actualidad, exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y los doten de autonomía, a fin de que cambien sus actitudes y faciliten la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible, lo cual supone “cambios de gran calado en los métodos pedagógicos que se aplican actualmente”. En esta línea, existen interesantes experiencias en varias universidades sobre la formación de los ingenieros en materia de sostenibilidad (Díaz Duque, 2015); por su parte Torres Pernalette (2012) destaca entre las propuestas metodológicas que se han reportado como exitosas y recomendadas en universidades del mundo entero, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos (POL), el aprendizaje basado en casos y otros con igual potencial.

En la Argentina, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) ha asumido el desafío que le compete en esta problemática a través de varios proyectos integrados de docencia e investigación. Cabe destacar que es la única institución del sistema universitario argentino que presenta una estructura académica cuyo objetivo prioritario es la enseñanza de la ingeniería. Desde su creación en 1959 han egresado más de 61.000 profesionales y matricula en la actualidad al 50% de los estudiantes de ingeniería de todo el país. A su vez, por su carácter federal, se encuentra presente en todas las regiones de la Argentina con 29 facultades y 2 centros de estudios que se distribuyen por el territorio nacional, lo que sumado a su estrecha vinculación con el medio socio-productivo permiten ofrecer respuestas específicas a las demandas regionales. Estas características la constituyen en un observatorio privilegiado para analizar la complejidad de las interrelaciones (y contradicciones) imperantes en el sistema social, económico, político y técnico, a nivel global, regional y local, lo que conforma la base

fundacional para incorporar un proceso de formación ambiental sobre el principio esencial del desarrollo sostenible que exige “pensar globalmente y actuar localmente”. Con esta inquietud, y en un intento por articular docencia e investigación, se formuló el proyecto “*Estrategias didácticas y metodológicas para transferir saberes ambientales en la formación del Ingeniero Civil de cinco facultades de la UTN*” (Código 25/JM01)

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal del Proyecto fue “evaluar y diseñar estrategias pedagógicas de gestión formativa ambiental conformadas bajo principios asociativos, interdisciplinarios y participativos” para las carreras de Ingeniería Civil de las Facultades participantes (Buenos Aires, General Pacheco, Bahía Blanca, Mendoza y Rosario).

Sus objetivos específicos fueron:

- Comparar los contenidos ambientales incluidos en el diseño curricular prescripto para la carrera de Ingeniería Civil de la UTN con los propuestos en los programas analíticos de las materias que componen la malla curricular de la carrera
- Indagar las opiniones de los alumnos y docentes respecto a la formación ambiental brindada en la carrera.
- Explorar las metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza y evaluación de las temáticas ambientales.
- Aplicar y evaluar estrategias de capacitación y actualización en saberes ambientales.
- Diseñar y evaluar metodologías de enseñanza – aprendizaje apropiadas para implementar el enfoque ambiental en la carrera de Ingeniería Civil.

4. METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque de investigación – acción, pues posibilita un diálogo permanente entre la teoría y la práctica, como medio permanente de auto-reflexión, generando un conocimiento teórico que a su vez guía las acciones posteriores. En esta modalidad el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, para actuar; desde esta perspectiva en el análisis de datos predominó el paradigma cualitativo. La estrategia incluyó etapas de trabajo de campo, diagnóstico, implementación y evaluación de acciones.

1) *Diagnóstico de situación*, que se llevó a cabo a través de:

a) *Investigación documental*: abarcó el análisis de los contenidos mínimos de las 40 materias que componen la Malla Curricular de la Carrera de Ingeniería Civil -aprobada para todas las Facultades de la UTN por Ordenanza del Consejo Superior N° 1.030/04, siguiendo la normativa emanada del Ministerio de Educación de la República Argentina (Res. Min N° 1.231/01)- y el estudio de los programas analíticos de cada asignatura presentados por los profesores titulares de las mismas. Esto permitió efectuar un análisis cuantitativo de la incorporación del tema ambiental tanto a nivel de lo prescripto como de lo efectivamente desarrollado.

b) *Trabajo de campo*: dirigido a obtener información acerca de las opiniones y percepciones de los actores institucionales más directamente involucrados en la problemática: docentes y alumnos de la carrera. Se aplicó un cuestionario estructurado al 40% de los docentes a cargo de materias específicas de la formación profesional (Tecnologías Básicas y Aplicadas) y una entrevista semiestructurada a aquellos profesores que incluían el tema ambiental en los programas de sus asignaturas. Paralelamente se encuestó a través de un cuestionario semiestructurado al 30 % de cursantes de 1° y 2° año, con el objetivo de indagar

sus ideas previas acerca de la importancia de la formación ambiental y al 80% de los estudiantes de 4º y 5º año, para conocer sus percepciones con respecto a la formación ambiental recibida, así como sus propuestas de mejora en tal sentido.

2) *Desarrollo de acciones de capacitación*: A partir del diagnóstico, se llevaron a cabo instancias de perfeccionamiento docente para unificar criterios y motivar a los participantes en la aplicación de estrategias de enseñanza eficaces. Se diseñó un Seminario de Capacitación Docente (SCD) que tuvo como objetivo la transmisión de saberes ambientales en forma conceptual, agrupados en 5 ejes temáticos a saber: a) Ambiente; b) Desarrollo sostenible; c) Participación Social; d) Sustentabilidad; e) Territorio. Dicho SCD se desarrolló en cinco encuentros a través del sistema de video-conferencia; en cada uno de ellos una Facultad Regional abordó un eje temático ambiental. Los materiales de estudio estuvieron disponibles en formato digital a través de correo electrónico y se establecieron instancias de diálogo y participación, además de las conferencias de los expertos (integrantes del proyecto e invitados especiales). Al finalizar, se realizó una encuesta de opinión a los 39 docentes asistentes, que permitió evaluar las fortalezas y debilidades de la propuesta.

3) *Implementación el Método de Estudio de Casos a modo de experiencia piloto*. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas, y su aplicación como estrategia de aprendizaje entrena a los alumnos en el análisis de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. (Wasserman, 1999), por lo que se escogió este método como estrategia didáctica. Se procedió al estudio de la metodología en sus aspectos teóricos y prácticos y a partir de allí se consensuaron criterios y se solicitó la participación voluntaria de profesores para desarrollarla en las materias a su cargo. Se aplicó en 10 asignaturas (2 en cada Facultad Regional) correspondientes a diferentes niveles de la carrera y se realizó una evaluación de sus resultados a través de la observación directa, con observadores en el aula (profesores, docentes auxiliares, adscriptos a cátedra, etc.) que registraron la actividad de los grupos y del profesor en una guía de observación semiestructurada; un cuestionario autoadministrado a los estudiantes a fin de indagar sus percepciones; un cuestionario semiestructurado para recabar la opinión del profesor sobre algunas variables pedagógicas de interés para la evaluación de la eficacia del método.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan aquí desde un enfoque amplio, empírico y experiencial, con el fin de destacar los puntos de contacto entre las cinco facultades involucradas, a partir de la investigación-acción como sustento de los procesos de transformación pedagógica.

5.1. Diagnóstico de situación

Del examen del Plan de estudios se concluyó que el abordaje de contenidos ambientales está prescripto únicamente para 6 de las 40 materias que lo constituyen; sin embargo, el estudio de los programas analíticos evidenció que se trataban en 15 asignaturas, 6 de las cuales son electivas. Esto marcó por una lado la flexibilidad del diseño curricular, que a través de las materias electivas permite incorporar diversas temáticas en función de las demandas y necesidades, pero a la vez denotó su debilidad intrínseca con respecto al enfoque ambiental y la necesidad de actualización a la luz de los nuevos paradigmas en este campo. Se advirtió además que la incorporación de contenidos ambientales no se realiza en forma articulada ni integrada sino de manera parcial, sin que pueda descubrirse un hilo conductor o un “criterio ambiental común” en los objetivos de las asignaturas.

El trabajo de campo incluyó un cuestionario a los docentes. Entre los resultados más relevantes se destaca que el 92% está de acuerdo con que el graduado debe aplicar conocimientos ambientales en su futura actividad profesional, pero sólo el 32 % incluye estos temas en su asignatura (estos docentes son los que han recibido formación de postgrado en la temática). Resultó asimismo auspicioso que el 88% considerara importante actualizarse para implementar este enfoque y trabajar en red con otros docentes e instituciones. Con respecto a las prácticas pedagógicas, se detectó una multiplicidad de metodologías para enseñar y evaluar estos contenidos, así como una gran variedad en la bibliografía utilizada, lo que expuso una diversidad de criterios y la ausencia de líneas de trabajo consensuadas dentro de las posibilidades que brinda la libertad de cátedra. Estos resultados pusieron en evidencia la necesidad de formación y actualización en el campo ambiental.

Las encuestas aplicadas a los alumnos de los primeros dos años, mostraron que existe un marcado interés por la componente ambiental de su carrera, pero al no estar en contacto aún con materias específicas de la profesión, plantearon sus respuestas a partir de apreciaciones personales y experiencias anteriores. El 98% de los alumnos consideró que la Ingeniería Civil estaba relacionada con la problemática ambiental y que la carrera debería brindar formación ambiental específica, lo cual reveló un concepto previo favorable para avanzar en esa línea formativa.

Las encuestas de los alumnos de los dos últimos años buscaron indagar si se había modificado su concepción ambiental inicial y en qué medida se había dado: el 50 % indicó que se habían producido modificaciones específicas relacionadas con conocimientos impartidos en algunas materias. Sin embargo el 46 % estimó que dichas modificaciones habían sido mínimas, y sólo el 4% consideró que había logrado un cambio general en el enfoque de la carrera. Los encuestados consideraron como modalidad pedagógica más apropiada para la inclusión de estas temáticas, en primer lugar la incorporación de materias especializadas dentro del plan de estudios y de contenidos ambientales en los programas de las asignaturas actuales, dejando en segundo término instancias de formación optativa (seminarios, cursos, charlas, etc.) lo que puede entenderse como una valoración de la educación ambiental dentro de la carrera, fortaleciendo la hipótesis de la necesidad de una revisión integral del actual plan de estudios. Con respecto a los temas de impacto que los estudiantes consideran necesario incorporar para su formación ambiental, en primer término ubicaron el tema "Materiales" que engloba una temática difusa, en contraste con el segundo tema "Residuos" que plantea una problemática visible y concreta para los alumnos y la sociedad toda. Esta diversidad evidenció la ausencia de criterios y fundamentos claros para pensar en esta problemática.

En base a los resultados del diagnóstico se consideró fundamental en primera instancia capacitar a los docentes en saberes ambientales, para que pudieran ser incorporados a las asignaturas con un encuadre coherente e integrado.

5.2. Seminario de Capacitación Docente (SCD)

Para lograr un enfoque complejo y modificar la fragmentación de perspectivas y conceptos detectada en la etapa diagnóstica se propuso llevar a cabo el SCD, dirigido a los docentes sin formación especializada en el tema o con formación no sistemática. Se trató de generar una perspectiva integral y globalizadora, a través de un proceso de debate, análisis y reconstrucción de los conocimientos ambientales previos de los asistentes.

A criterio de la mayoría de los participantes (93%) el SCD cumplió con sus objetivos ya que logró presentar la problemática ambiental en la carrera de ingeniería civil con un enfoque amplio e interdisciplinario, sensibilizando y despertando la motivación para trasladar este enfoque al aula.

Por otra parte, se verificó el valor de la videoconferencia como recurso tecnológico eficaz en la tarea de capacitación dentro de la particular estructura de la UTN.

Como sugerencia se destacó fundamentalmente la necesidad de trabajar en la adecuación de los contenidos ambientales en relación con el curriculum de ingeniería civil, a fin de lograr una mayor significatividad y facilitar su transferencia al aula; a la vez se ratificó como indispensable la necesidad de avanzar en la producción de técnicas y materiales sistemáticos y específicos para brindar el soporte teórico y metodológico necesario.

5.3. Método del Estudio de Casos (MEC)

A partir de estos resultados se implementó el MEC a modo de experiencia piloto, para evaluar su pertinencia como estrategia didáctica para la inclusión del enfoque ambiental en la carrera de Ingeniería civil. Docentes de diversas asignaturas de la carrera seleccionaron y trabajaron casos significativos desde el punto de vista ambiental (como “El área de cultivos restringidos (ACRE) de Campo Espejo- Mendoza”, “El caso de los dos gasoductos Salta-Chile”, “La demolición de la cárcel de Caseros”, “El proyecto del Puente Buenos Aires – Colonia” o “Impactos registrados en el tramo Km 425/431 del río Paraná”). Los resultados de la experiencia se agrupan en tres dimensiones:

i. La dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula: los observadores detallaron en todos los casos la motivación y disposición de los estudiantes, con las particularidades propias de cada contexto específico y señalaron la importancia de efectuar una adecuada explicación de la dinámica de trabajo para agilizar la realización de las actividades y cuidar la redacción de las preguntas guía para no perder de vista el objetivo buscado. Además detectaron la necesidad de orientar a los alumnos hacia un análisis más complejo de los problemas, superando la visión técnica de los mismos.

ii. La percepción de los alumnos sobre la metodología empleada: La totalidad de los estudiantes encuestados consideró que la tarea y sus objetivos se comprendieron rápidamente, y que lograron trabajar en forma cooperativa y participativa. Las opiniones fueron también altamente satisfactorias con respecto al valor de la propuesta tanto por su transferencia al quehacer profesional como por sus características pedagógicas, señalando entre sus virtudes la libre discusión de las situaciones (sin la “opinión directiva” del docente), la construcción colectiva de propuestas (con la consecuente valorización de los aportes de los pares) y la posibilidad de contactarse con problemas reales. Por otra parte, la mayoría entendió que la problemática ambiental es una cuestión compleja que requiere un tratamiento interdisciplinario y consideró a la ética como una actitud básica de la conducta profesional del ingeniero civil, mostrando el logro de los objetivos buscados. Las mayores dificultades se vincularon con la posibilidad de organizarse eficazmente dentro del grupo y con la limitación temporal para acceder a la variedad de fuentes de consulta ofrecidas. Como demanda generalizada se planteó contar con más tiempo para el debate y las conclusiones, así como la necesidad de que las mismas quedaran clarificadas al final del proceso.

iii. La opinión del profesor: Todos los docentes coincidieron en que los estudiantes lograron identificar los ejes temáticos ambientales que atravesaban los conflictos presentados, comprender las interacciones entre ingeniería civil y ambiente y reconocer la problemática social vinculada al caso. Sin embargo en la mayoría de las experiencias, no alcanzaron una visión sistémica del problema ni una adecuada comprensión de la viabilidad ambiental de las obras estudiadas, prevaleciendo en muchos casos los criterios técnicos por sobre los ambientales. Por otra parte, al comparar las respuestas ofrecidas por los estudiantes en la primera presentación del caso en el aula con las del informe final (elaborado luego de la consulta de fuentes, debate y discusión grupal) se observó que un 20% dio sólo respuestas eminentemente técnicas, mientras que la mayoría de los estudiantes incluyó criterios ambientales y éticos en dichos informes, evidenciando un cambio de perspectiva a lo

largo del proceso; esto parece indicar que el MEC puede ser un recurso útil para aplicar el enfoque de la EDS en la enseñanza de la ingeniería civil. Los profesores analizaron también el uso de las fuentes de información, ya que constituyen un insumo fundamental para el MEC, y concluyeron que los sitios web y los recursos de Internet tuvieron un alto grado de aprovechamiento, siendo las fuentes más consultadas y citadas por los estudiantes; en segundo término se ubicaron las fichas de cátedra y artículos periodísticos, en tanto que la consulta a artículos científicos y normativas fue menor, siendo los libros las fuentes menos aprovechadas. Resultó llamativo el cuestionamiento de algunos estudiantes a “bibliografía contradictoria” (en referencia a fuentes que expresaban puntos de vista diferentes), lo que podría estar revelando un modo muy básico de construcción de conocimientos, en dirección contraria al del enfoque ambiental caracterizado por su complejidad y el entrelazamiento de perspectivas y conflictos.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Acordamos en que la educación como bien público está obligada a fortalecer el papel de la universidad en la construcción de un nuevo desarrollo social, un desarrollo humano sustentable. Los múltiples intentos realizados hasta ahora en EDS parecen indicar que el camino se dirige al empleo de metodologías activas y participativas, que provean a los estudiantes de marcos referenciales para actuar en contextos reales, que los preparen para tomar decisiones profesionales basadas no sólo en criterios técnicos, sino principalmente éticos, y que les ayuden a comprender que los problemas que los van a desafiar, son problemas complejos, que involucran necesariamente a personas y comunidades, en un entorno natural y temporal específico, por lo que tales decisiones requerirán un abordaje transdisciplinario. Los modelos tradicionales basados únicamente en la transmisión de información han resultado claramente insuficientes, y se requiere una profunda transformación en la enseñanza, que no puede lograrse sólo a través de propuestas discursivas o convicciones personales; la investigación-acción exige que las prácticas, las suposiciones y las ideas sean sometidas a prueba, en ella la búsqueda de datos y la elaboración teórica están dirigidas a guiar las acciones, por ello se adoptó como metodología privilegiada para el desarrollo de este proyecto interfacultades.

En el estudio aquí descrito tanto la realidad que estudiamos como las acciones consecuentes se constituyeron en una situación delimitada, en un caso concreto, único e irrepetible que confirmó la necesidad de revisión del diseño curricular, de una capacitación específica para los docentes y el valor del MEC como estrategia metodológico-didáctica para promover el enfoque ambiental en la carrera de Ingeniería Civil. En nuestra convicción de que es necesario realizar esfuerzos conjuntos para fortalecer los cambios iniciados es que compartimos esta propuesta para abrir el diálogo e invitar a una construcción colectiva de saberes y a una reconstrucción de valores.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Duque, J. A. (2015). La Dimensión de la Sostenibilidad en la Enseñanza de las Ingenierías en Cuba. *Foro de Educación*, v.13, n.19, p. 241-262. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.011>
- UNESCO (2006) Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- Torres Pernalet, M. R. (2012) El compromiso social de las universidades: Alternativas para afianzar una educación para el desarrollo sustentable. En: Asili Pierucci, N (Dir). *Vida sustentable. La experiencia de un sueño compartido* (p.141- 182) Puebla, México: Fundación de la Universidad de las Américas.
- Wassermann, S (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Aportaciones para la integración de las funciones universitarias. La experiencia de los promotores ambientales universitarios de la Red Temática de Medio Ambiente.

EJE TEMATICO: Articulación de las funciones universitarias

Guerra, Daniela¹

Guevara, Rocío²

Dol, Isabel³

1 Red Temática del Medio Ambiente (RETEMA) - Facultad de Derecho, UdelaR
dgb1978@gmail.com

2 RETEMA - Facultad de Química, UdelaR
@gmail.com

3 RETEMA - Facultad de Química, UdelaR
isabeldol@gmail.com

RESUMEN

Los cambios surgidos en el último siglo ha llevado a que las universidades participen e intervengan en la resolución de los problemas sociales, económicos y culturales para proponer respuestas activamente.

En ese sentido, la universidad requiere reafirmar la visión integral de sus funciones académicas (docencia, investigación y extensión) a través de la creación y difusión del conocimiento que permita, por una parte, acercar las respuestas que la sociedad demanda, y por otra parte, la coherencia interna que debe tenerse en la universidad, tratando de hacer concurrente el discurso con la acción.

Para lograr la formación de un profesional, con capacidad de transformación y mirada crítica de situaciones complejas, se requiere la integración de las tres funciones, lo cual presenta muchas veces una discordancia entre las declaraciones, la normativa y la práctica académica.

La necesaria articulación se entiende como un aspecto cualitativo que vincula el currículo con aspectos de integralidad e interdisciplina, facilitando la adecuación entre las demandas y la responsabilidad social de las instituciones universitarias.

En esta ponencia, se presentan las primeras conclusiones de la sistematización de la experiencia de formación de "Promotores Ambientales Universitarios" de la UdelaR a nivel nacional (periodo 2013-2017).

En tanto la experiencia de promotores ambientales ha sido un proceso de transformación, que plantea integrar las funciones universitarias, proponiendo un enfoque que permite construir un espacio en el que docentes, investigadores y estudiantes compartan la producción del conocimiento y su difusión, logrando su aplicación no solamente en el aula, sino a través de la extensión en los escenarios intra e interinstitucionales.

Palabras clave: educación ambiental, universidad, interdisciplina

1. INTRODUCCIÓN

La creación de la RETEMA tiene como antecedente a la Comisión Asesora en Medio Ambiente del Consejo Directivo Central (periodo de actividad 1987-1992), conformada con el fin de atender el tratamiento de estos temas. Posteriormente, se crea la Unidad Central de Medio Ambiente, conocida como UNICEMA, con fines similares (periodo de actividad 1992 – 2000). Finalmente, la Red Temática de Medio Ambiente surge recuperando estas experiencias en 2001, y desde su inicio participaron 50 unidades académicas de la Universidad del República (UdelaR). En setiembre de 2001, se definió su estructura y forma de funcionamiento¹, que básicamente se mantiene hasta el día de hoy.

A lo largo de estos años RETEMA, ha llevado adelante distintas iniciativas para el cumplimiento de sus objetivos. A los efectos de este trabajo, se destacan:- incentivar el enfoque interdisciplinario para el abordaje de los temas ambientales, -establecer una programación continua con actividades de análisis, discusión y actualización sobre cuestiones ambientales, con la finalidad de formar y mantener una masa crítica que dé lugar al surgimiento de futuros docentes e investigadores para las actividades de grado y posgrado, y -generar en la formación de grado, espacios para la enseñanza de los conceptos básicos, generales vinculados a la relación Ambiente-Desarrollo Sostenible.

A continuación, se detallan algunos de los hitos y actividades que la red realiza desde su creación, entre ellas, organización encuentros y jornadas anuales de sobre Medio Ambiente de la RETEMA, ciclos de reuniones académicas², participado en cursos de formación y contribuido a difundir experiencias de docencia, investigación y extensión.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Los cambios surgidos en el último siglo ponen en evidencia las necesidades de los países, de sus pueblos y habitantes. Ello ha originado que el sistema educativo, y en particular las universidades, participen e intervengan en la resolución de los problemas sociales, económicos y culturales para proponer respuestas. En este sentido, los arreglos institucionales³ significan un impulso para el abordaje de estos temas.

En el caso de Uruguay, a través de la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), se incorporó la Educación Ambiental (EA) como eje transversal en todas las modalidades de enseñanza, junto a la idea del pensar en clave de “desarrollo humano sostenible”. Así mismo, en 2014 se aprueba el Plan Nacional de Educación Ambiental (PlanEA), que logró establecer un perfil de una EA reflexiva, crítica, comprometida y transformadora de la realidad. Esto es un punto relevante ya que el plan fue firmado y aprobado por MEC, UdelaR, ANEP y el Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA). Siendo signataria del PLANEA, UdelaR no ha definido una política ambiental que abarque a todos los servicios, y encomendó a RETEMA como referente y promotor de su implementación.

La incorporación de la EA en UdelaR fue abordado por primera vez en el estudio realizado por los integrantes del Grupo de Educación Ambiental de RETEMA, titulado “Educación Ambiental en la Universidad de la República. Estado y Perspectivas” (Bresciano, Burguer, Guevara, Martínez y Taks,

1 Coordinación-vice coordinación rotativa y Grupos de trabajo integrados por docentes, egresados e investigadores de UdelaR.

2 Algunos temas tratados en las jornadas fueron los siguientes: Investigación disciplinaria ambiental (2005); Gestión ambiental en Uruguay (2006); Universidad y Ambiente (2007), Agricultura e impactos socio-ambientales (2008), Eco-economía y economía verde” (2012), Ambiente, Educación Ambiental y Desarrollo” (2013), Perspectiva hacia el desarrollo: Uruguay y Medio Ambiente (2015).

3

2010) que logró sistematizar e identificar las carreras, cursos de grado y posgrado que incorporan la temática ambiental en el periodo 2003-2010.

El estudio advertía de la falta de una formación introductoria y básica en los primeros años, y el predominio de las propuestas educativas provenientes de las áreas científico-tecnológica y agraria. Este estudio estableció que la interdisciplinariedad y la interfuncionalidad eran escasas y que muchas se restringen a los aspectos disciplinarios.

En ese sentido, la universidad requiere reafirmar la visión integral de sus funciones académicas (docencia, investigación y extensión) a través de la creación y difusión del conocimiento que permita, por una parte, acercar las respuestas que la sociedad demanda, y, por otra parte, la coherencia interna que debe tenerse en la universidad, tratando de hacer concurrente el discurso con la acción.

Para lograr la formación de un profesional, con capacidad de transformación y mirada crítica de situaciones complejas, se requiere la integración de las tres funciones, lo cual presenta muchas veces una discordancia entre las declaraciones, la normativa y la práctica académica.

La necesaria articulación se entiende como un aspecto cualitativo que vincula el currículo con aspectos de integralidad e interdisciplinar, facilitando la adecuación entre las demandas y la responsabilidad social de las instituciones universitarias.

Actualmente esta situación se mantiene prácticamente sin cambios, pero con algunos avances en la extensión de la temática. Se han incorporado algunas carreras de perfil ambiental que se han desarrollado desde 2009⁴ en los Centros Regionales de UdelaR en el interior del país, asociadas a realidades de los territorios locales, tales como licenciatura en gestión ambiental, tecnicatura en recursos ambientales, entre otras.

En este marco, se presentan las conclusiones de la sistematización de la experiencia de formación de “Promotores Ambientales Universitarios” de la UdelaR a nivel nacional.

Se inició esta propuesta con el apoyo del Proyecto de Fortalecimiento de redes del Espacio Interdisciplinario correspondiente a la ejecución 2013-2014. Es así que, desde entonces, un equipo docente (integrantes del Grupo de Educación Ambiental), ha coordinado la realización de los talleres de Promotores Ambientales, aún sin contar con financiamiento de proyecto en los años posteriores.

3. OBJETIVO GENERAL

En el caso de Uruguay, la iniciativa de “Promotores Ambientales” propuesta por RETEMA, surgió a partir de la detección de una necesidad en UdelaR de escasa formación de grado en ambiente (Bresciano, et.al. 2010).

La idea fue elaborar una propuesta que por ser ambiental debía ser sustancialmente interdisciplinaria e integradora de las funciones universitarias (NAS, 2005). Las preguntas que guía el diseño de la propuesta de talleres para Promotores Ambientales fueron:

- ¿Es posible diseñar una propuesta educativa interdisciplinaria contextualizada orientada a la promoción ambiental universitaria que trascienda las miradas disciplinares?
- ¿Es posible adaptar temáticas transversales a diversas carreras, diversos niveles de avance en los estudios y para diferentes regiones del país?

La respuesta encontrada fue a través del estudio de experiencias internacionales para ser tomada como guía. Específicamente, se tomó la experiencia de los promotores ambientales juveniles

⁴ Para ampliar se sugiere la lectura del Documento titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” (2009) y Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Tercaria (2011).

universitarios de la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, con quien la universidad tiene un convenio de cooperación. La idea central es pensar que los jóvenes son parte de un cambio necesario que llevaran adelante en su vida profesional a futuro, tanto como en su comunidad dentro y fuera de la universidad en el hoy.

A partir de conocer esta experiencia, el objetivo principal de la Red fue diseñar una propuesta educativa interdisciplinaria adaptada a la Universidad, en su diversidad y extensión al país, que pudiera abordar dichas cuestiones desarrollando conciencia, actitudes y aptitudes para el cuidado ambiental en estudiantes. Al mismo tiempo integrar docentes investigadores, que haciendo docente, investigación y extensión con diferentes trayectorias académicas, pudieran liderar la iniciativa.

4. METODOLOGÍA

Para lograr integrar una propuesta que fuera interesante para los estudiantes universitarios de grado y también para los docentes, se diseñó así una propuesta interdisciplinaria y transversal, la misma debía ser accesible a estudiantes de diferentes servicios de UdelaR.

El enfoque teórico adoptado fue el del aprendizaje significativo desde la perspectiva constructivista de la educación (Ballerter, 2002) según el cual es central la participación activa de los estudiantes en la construcción compartida del conocimiento. Lo que interesaba integrar en la propuesta, fue como lograr que la nueva información sea incorporada en la estructura de conocimiento preexistente mediante la interconexión de conceptos (Aznar y otros: s/f, Ballester: 2002). En lo que tiene que ver con el docente, esta teoría presenta al docente como un guía o articulador entre esos conocimientos que trae el estudiante y el nuevo conocimiento a incorporar.

La metodología de trabajo incluyó la formación de un equipo docente de trabajo permanente, con trayectorias académicas de al menos 5 años en la universidad con formaciones disciplinares diferentes e integrantes del Grupo de Educación Ambiental. Completan el equipo docente, los docentes e investigadores, que acompañan cada taller, presentando los proyectos de investigación o extensión que se encuentra desarrollando en el servicio que recibe el taller, vinculados a los temas ambientales.

En este tipo de propuestas, es claro el desafío para el docente es dejar de lado el clásico rol de informante calificado que presenta los temas desde su enfoque disciplinar, para ser capaz abordar los temas desde una perspectiva interdisciplinar e integrar las ideas previas de los estudiantes.

El taller está orientado a los estudiantes universitarios de grado en UdelaR. En cuanto a los contenidos propuestos inician con una nivelación de conceptos (desarrollo sostenible, educación ambiental, etc.), la introducción a la problemática ambiental global y una problemática ambiental local (de cada territorio) reflexionada e intervenida críticamente. Se contempló la participación activa de los estudiantes en todo su desarrollo, para ello se combinan la presentación de los contenidos por parte del equipo de docente y dinámicas participativas (juegos, análisis de documentos y fotografías, visitas guiadas por los centros).

La estructura elegida fue semipresencial con apoyo de la plataforma digital EVA. Lo cual ha permitido facilitarles el material con el que se trabajó en el taller, material complementario, e indicación de una tarea de análisis posterior que da indicios de cómo continuar aplicando en sus propios espacios universitarios. Así mismo, completan un formulario de evaluación de la actividad.

En ese sentido, poder contar con un grupo de talleristas permanente ha sido significativo, no solo para la coordinación continua, sino que ha permitido el aprendizaje de experiencias previas, el análisis de contenidos, la autoevaluación, reprogramación y la sistematización de la experiencia. Ha sido interesante el intercambio y coordinación con las regionales, la realización del taller y las actividades posteriores.

Como resultado, se logró una propuesta educativa que se ha repetido anualmente (con 14 talleres realizados), actualmente con cuatro ediciones, la última en 2016. Se implementó en todos los Centros Regionales de la UdelaR y hasta el momento ha sido cursada por más de 400 estudiantes.

5. RESULTADOS

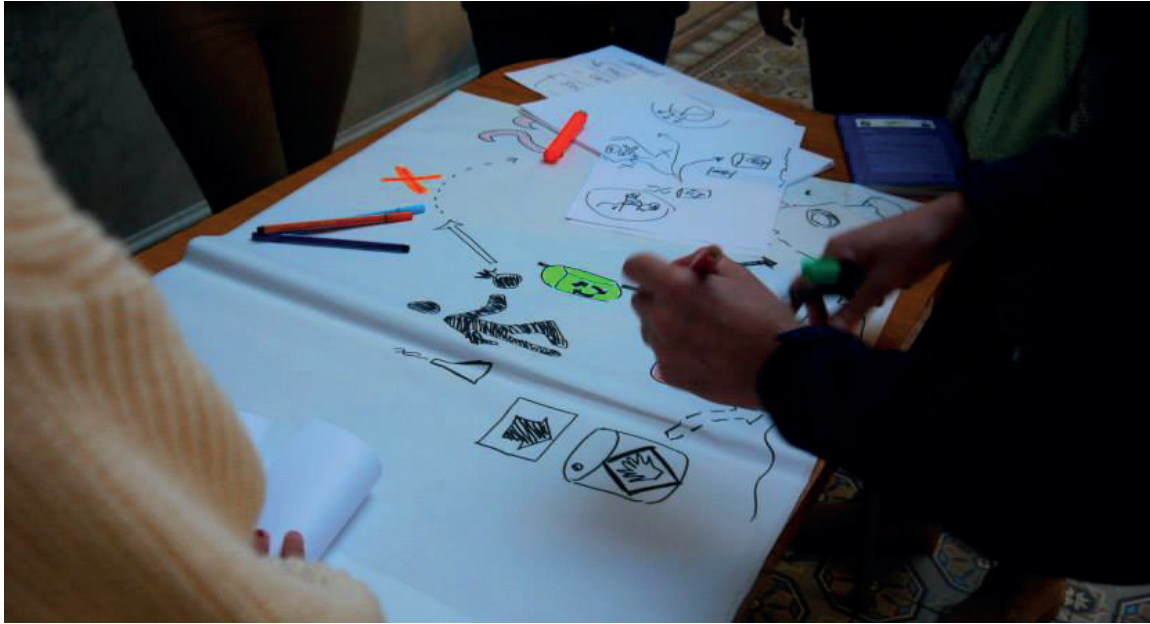
Desde un enfoque estudiantil, el equipo docente ha observado como a través de esta iniciativa se ha generado “masa crítica” de futuros profesionales que han sido sensibilizados sobre la temática ambiental. Tanto de la participación en cada taller como de las evaluaciones posteriores, se destaca el alto nivel de motivación, análisis y reflexión de los estudiantes. Se ha constatado que ex participantes del taller y las ideas surgidas, se han materializado en la concreción de proyectos de investigación (PAIE, CSIC) y de extensión (SCEAM) en sus centros de estudio. También ha permitido difundir trabajos realizados por investigadores locales que publican en revistas internacionales y no se conocían a nivel nacional.

Desde el punto de vista docente, la iniciativa mostró que es posible desarrollar propuestas educativas interdisciplinarias exitosas integrando docentes y estudiantes de diversas áreas del conocimiento. Al mismo tiempo, el propio proceso interdisciplinario de diseño y posterior ejecución de la iniciativa, resultó una experiencia enriquecedora para los involucrados y para el trabajo en red de RETEMA.

Desde el punto de vista formativo, la experiencia mostró beneficios en el abordaje interdisciplinar y transversal a las carreras, en donde los docentes y estudiantes pertenecen a diversas profesiones y áreas del conocimiento.

Fotografías tomadas en taller de Promotores Ambientales, Facultad de Química, 2016





6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

A partir de cuatro años de experiencia en la realización de los Talleres de Promotores Ambientales organizados por RETEMA, se puede indicar que todos estos aprendizajes han sido aplicados en distintas circunstancias referidas al desarrollo y diseño de posteriores propuestas, así como también la búsqueda de colaboración con actores que permitan dar continuidad a la misma.

Una de las lecciones aprendidas con esta experiencia fue haber logrado un vínculo fluido entre docencia, extensión e investigación. Es así que este vínculo permitió evaluar y reforzar la propuesta de enseñanza- aprendizaje durante el proceso.

Otros aprendizajes relevantes tuvieron que ver con la importancia de trabajar en el fortalecimiento de la red y sus grupos, a partir de la gestión y coordinación académica de las actividades programas en las Regionales y Montevideo. Ello ha sido importante, ya que como fue señalado, al no tener un financiamiento específico, el poder lograr hacer sinergias institucionales fue fundamental para darle continuidad a los talleres.

Para continuar desarrollando esta propuesta, actualmente los temas en que se encuentra trabajando el equipo responsable del taller, son los siguientes:

- Reconocimiento académico del taller, a través de créditos; que le permitan al estudiante sumar a su currículum esta experiencia.
- Aportar a la internacionalización de la educación superior (ES), movilidad académica y redes de integración regional a través del intercambio de experiencias con la Universidad de Tierra del Fuego.
- Continuar apoyando la sistematización de experiencias de extensión universitaria, de las iniciativas desarrolladas en la red.

Sin duda, para enfrentar estos próximos desafíos, se requiere de una estrecha colaboración y capacidad de aprendizaje, que en el presente trabajo se intentó sistematizar de esta forma.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, Jose María Julio (2015): Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur / Jose María Julio Araya; compilado por Jose María Julio Araya. - 1a ed. – Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Ballerter, A. (2002): El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Disponible en: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf (Consultado 27.09.13)

Bresciano, D., Burguer, M., Guevara, R., Martínez, G., & Taks, J. (2010). Educación Ambiental en la Universidad de la República Estado y Perspectivas. Montevideo: CSIC.

Martínez, A.; Ferraro, S.; de Velo, A (2009): El Profesor Universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual, Universidad Tecnológica Nacional, Rectorado, Capital Federal.

NAS, (2005). "Chapter 2: The drivers of interdisciplinarity research" en Facilitating interdisciplinarity research, National Academy of Sciences, The National Academy Press, pp. 26-39. Recuperado traducido en "Encuentros sobre Interdisciplina", Vienni, B Et Al, 2015 (comp), Ed. Trilce, Montevideo.

Red Nacional de Educación Ambiental (2014): Plan Nacional de Educación Ambiental, RENEA.

Sauvé, L. (2006). La Educación Ambiental y la Globalización: Desafíos Curriculares y Pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental, Université du Québec à Montréal.

Weingart, P. (1999). "Chapter 2: Interdisciplinarity: The paradoxical discourse". En Weingart, P. y Stehr, N (eds), Practising Interdisciplinarity, Toronto, University of Toronto Press, pp. 25-36. Recuperado traducido en "Encuentros sobre Interdisciplina", Vienni, B Et Al, 2015 (comp), Ed. Trilce, Montevideo.

EFI “Prácticas lúdicas y espacio público”: Una revisión del concepto de integralidad a partir de la experiencia desarrollada en los barrios Villa Garcia - Punta de Rieles .

EJE 6: Articulación de funciones universitarias

Autor: Caldeiro, Martín¹
Autor: Rodriguez, Camilo²

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta busca dejar planteados algunos insumos para repensar el vínculo entre las tres funciones estructurantes de la Universidad de la República: Investigación, Extensión y Enseñanza, a partir de un proyecto EFI. El mismo, que se encuentra embarcado en su octavo año de funcionamiento, desde su creación (2010) ha buscado implementar la integralidad de las funciones universitarias.

Dicha articulación ha transitado por diferentes tensiones conceptuales, prácticas y políticas. Nos proponemos realizar una breve reseña sobre las implicancias que ese ejercicio ha demandado, buscando realizar aportes conceptuales, que sin pretender establecer modelos ideales o absolutos, viertan insumos para pensar y fortalecer los Espacios de Formación Integral.

PALABRAS CLAVES: Integralidad, Universidad, EFI

¹ INSTITUTO SUPERIOR DE EDDUCACIÓN FÍSICA. URUGUAY. martincaldeiro@gmail.com

² INSTITUTO SUPERIOR DE EDDUCACIÓN FÍSICA. URUGUAY.

1. INTRODUCCIÓN:

El trabajo que aquí se presenta busca generar ciertas reflexiones y discusiones referidas a dos ejes: por un lado, contribuir al acumulado teórico sobre las tensiones e implicancias de la integralidad Universitaria, particularmente la articulación de funciones, y por otro lado, busca ser un ejercicio de reflexión sobre el proceso desarrollado en el marco del EFI Villa García- Punta de Rieles: prácticas lúdicas y espacio público (EFI VGPR) y la implicancia que tiene el saber/poder en el proceso del EFI.

Partimos de la hipótesis de que el saber/poder funcionan como la hebra que cose las tres funciones al interior de los dispositivos EFI, y en estos dispositivos, es donde se disputa discursivamente la realidad, por ende no solo se trata de poner a circular la teoría, sino que implica la dimensión política y por tanto al ejercicio del poder. Trataremos entonces de identificar las particularidades de este dispositivo, ver cómo ha funcionado, identificando la implicancia de cada una de las funciones, analizando de qué manera atraviesa el saber/poder y de qué manera se manifiesta en cada una de ellas.

El texto que se puede leer a continuación, se trata de un ensayo en el que se vuelve sobre un proyecto de Extensión desarrollado durante ocho años en la zona de Villa García y Punta de Rieles, se realiza así un análisis reflexivo, en el que se utilizan recursos argumentativos y persuasivos a partir de los cuales se pondrá en circulación la acumulación teórica que se ha hecho a lo largo de la experiencia, con la base bibliográfica que ha sido eje para nuestro pensamiento.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA

Consideramos que la articulación de las tres funciones universitarias se resuelve en la cuestión del saber/conocimiento, dicho de otro modo, es el saber/conocimiento lo que se torna hebra que entreteje las funciones universitarias, y que en este sentido dan consistencia a los dispositivos de formación integral. De este modo, la enseñanza toma cuerpo a partir de los procesos de extensión en los que se pone a circular el saber/conocimiento, a partir del intercambio entre actores universitarios y actores locales (vecinos organizados, organizaciones civiles). En dicho intercambio, que la extensión habilita, algo de la enseñanza se presenta, podríamos decir que se producen lógicas de intercambio de conocimientos y emergen deseos de saber, se establece así la relación entre la universidad y lo social. De este vínculo, se desprenden posibilidades para la producción de conocimiento, que según el lugar que ocupa cada involucrado lo produce mediante los mecanismos y procedimientos que le interesan y competen.

2.1. Vínculo con la Enseñanza

La experiencia que tomamos como referencia, tuvo en estos ocho años diferentes formas que han ido atizando la enseñanza y la extensión. En términos formales podríamos destacar que luego de un largo proceso, en 2013 se logra un anclaje reconocido institucionalmente del proyecto de extensión en la función de enseñanza, es decir se produce una incorporación, se curriculariza el proyecto de extensión, funcionando asociado a un curso de la licenciatura. Dentro del esquema general de funcionamiento de las clases se pueden mencionar que las mismas se organizan en función de una clase semanal en el aula (ISEF- Parque battle) y otra instancia de taller, por lo general los sábados y con la misma carga horaria, en los barrios. La participación en los barrios se daba de forma simultánea, dividiendo tanto al cuerpo docente (uno para cada barrio) como a los estudiantes. Este movimiento genera, o podríamos decir, instala irremediablemente preguntas del tipo, ¿Qué enseñar en el marco del EFI? Siendo el juego el objeto central de nuestra propuesta, ¿Qué enseñamos de éste? ¿existen diferencias entre enseñar en el aula que en el barrio?

Una dimensión central cuando nos referimos al juego es la cuestión de las reglas, las mismas son las únicas soberanas estableciendo un orden, pero el jugador debe poder entrar y salir de ese orden cuando lo desee. Lo anterior nos habilita a pensar la cuestión del saber/conocimiento, dicho de otro modo, el juego puede ser una ventana que nos permite observar que acontece con el saber/conocimiento, ¿hay un saber en el juego? ¿Cuál o cuáles pueden ser esos saberes? ¿Cómo funciona el saber en el marco de un juego? Estas preguntas sirven de guía para pensar la cuestión, si sostenemos que el juego es algo del orden de la exterioridad del sujeto que juega y si fuera posible responder afirmativamente a la primer pregunta, entonces el saber es algo que se produce en relación, es decir en un juego de tensiones en el que éste se inscribe. En tanto los sujetos que juegan son poseedores de lenguaje y de experiencias, algo saben y al momento de colocarse en relación inscribirán en lo público el saber ya que el mismo es relacional. Es en el acto del juego que algo puede acontecer, en ese acontecimiento es que el saber se produce, como respuesta a lo estable, lo normatizado, lo permanente.

Por otro lado, jugar implica habitar un espacio-tiempo que se configura a partir de las prácticas puestas en relación, en tal sentido afirmamos que el espacio público se produce a partir de las formas y manera como los sujetos permanecen y se relacionan.

2. 2 .Vínculo con la Extensión.

La extensión aporta, o podríamos decir que pone sobre el tapete la cuestión política de la universidad. Esto abarca desde la definición de decidir en dónde trabajar, con quién hacerlo, de qué manera y para qué; así como una perspectiva desde la cual pensar las relaciones de poder/saber que se producen en los procesos de los cuales formamos parte. Por otro lado, la acción propia de hacer extensión teniendo como horizonte la deconstrucción de las relaciones naturalizadas, cuestión que alude también a las relaciones de poder/saber. En este sentido, y conforme con los postulados de la Reforma de Córdoba (1918) y el modelo de Universidad Latinoamericana, dentro de las definiciones que se establecen es la de vincular a la Universidad con los sectores más postergados de la sociedad. En el 2008, en el marco del proceso denominado como segunda reforma universitaria, con fuerte inclinación por los postulados de la reforma de Córdoba, se crea el

Programa Integral Metropolitano instalándose en la zona de Villa García. En el marco de las acciones llevadas a cabo por su equipo docente territorial en el eje ruta 8- Camino Maldonado, se comienza a construir a finales del año 2010 junto a comisiones vecinales de algunos barrios de Villa García y de Punta De Rieles el Espacio de Formación de Formadores para la participación y organización barrial. Propuesta que surge en respuesta al interés de vecinos y vecinas, integrantes de organizaciones barriales de Punta de Rieles, como la Comisión del Teatro y el Merendero Nueva España y de Villa García como la Asociación Civil Villa Centauro, Vecinas de La Casona, Comisión de vecinos del Monarca y La Rinconada, de realizar encuentros de intercambio e integración entre los diferentes barrios de este territorio con el objetivo de conocer y reflexionar sobre las diferentes experiencias de organización barrial (las conquistas, los logros, las dificultades y los aprendizajes), apuntando a fortalecer los procesos identitarios en la zona vinculados a la organización y participación vecinal. Este Espacio se denominó “Encuentro de vecinas y vecinos”, integrado por colectivos de los barrios de Punta de Rieles y Villa García que realizan un trabajo cotidiano vinculado a la satisfacción de necesidades y resolución de problemas que afectan a la comunidad barrial.

En algún sentido, la herramienta elaborada por el equipo de docentes del PIM ha funcionado como un espacio democratizador de construcción de la demanda barrial, colaborando a tejer vínculos entre los diferentes servicios universitarios y las comisiones vecinales. La perspectiva del EFI VGPR viene siendo solidaria con es línea de trabajo, apostando al diálogo con los vecinos, buscando construir colectivamente los proyectos que se insertan en territorio. Entendemos que esta metodología se plantea un modelo de extensión no asistencialista, menos preocupada por imponer las lógicas y saberes universitarios a los colectivos con los cuales se trabaja, que ofrecer posibilidades, herramientas, tiempo, prácticas, ideas, que favorezcan la resolución colectiva de los problemas.

En los comienzos, por el año 2010, el EFI VGPR comenzó a trabajar a partir del pedido realizado por la Comisión de vecinos del barrio El Monarca de Villa García, para fortalecer el espacio público entorno a la Plaza del barrio, desarrollando diferentes propuestas recreativas y de juegos. Se buscó potenciarlo como lugar de encuentro lúdico para los habitantes, tanto del Monarca, como de los barrios adyacentes. Desde el año 2012, el proyecto extiende su territorio geográfico de acción y se trabaja con el barrio La Rinconada también de Villa García, donde se realizó un proceso similar al del Monarca y en el cual también se interviene sobre “Mejoras en las condiciones de habitabilidad”. Finalizando el año 2013, se participa de una comisión interbarrial de Villa García, integrada por las comisiones vecinales de La Rinconada, La Esperanza, Paso Hondo, Villa Isabel y Villa Centauro, con el propósito de apoyar algunas actividades que se estaban planificando en conjunto, con el objetivo de pensar como problemática la ausencia de propuestas culturales en los barrios, principalmente para los jóvenes. A partir del 2014, el EFI VGPR se vincula con dos barrios más: La casona- villa centauro, y Punta de Rieles. En relación a La Casona y Villa Centauro, se venía desarrollando un trabajo desde el equipo territorial del PIM aunque este es el primer año en el cual el trabajo con estas comisiones se integra al EFI. Algo que se toma como modelo son los espacios lúdicos que vienen funcionando de años atrás en La Rinconada y El Monarca, y a partir de estas experiencia es que se comienza a trabajar con las comisiones de estos barrios. El trabajo se centra en el barrio La Casona, en donde se conforma desde principio de año una comisión de jóvenes preocupada por la construcción de un espacio público que sirva como condición de posibilidad a diferentes prácticas lúdicas. Las acciones llevadas adelante desde este grupo han sido la realización

de actividades lúdicas en los diferentes espacios públicos de los dos barrios (Plazas de Villa Centauro y La Casona), la participación en la organización y realización del festejo del día del niño. En cuanto a procesos de gestión y promoción de la participación a nivel barrial, se realizaron algunas jornadas de acondicionamiento de un predio cedido a la comisión de jóvenes por parte de zona américa, el cual fue destinado a la construcción de un conjunto de canchas de fútbol, siendo la jornada de colocación de los arcos una de las últimas en que se participó a nivel barrial. A partir del 2015 y hasta la actualidad, se comienza a trabajar en articulación con los vecinos del barrio, generando espacios lúdicos semanales (todos los sábados, con una carga horaria de 2 horas) con niños.

Como fue mencionado, a partir del 2014, el EFI VGPR también se extiende a trabajar con algunas comisiones barriales de punta de rieles, centrando el desarrollo de sus prácticas lúdicas en el club de baby fútbol con las categorías 2002 y 2005. En relación a lo que se venía desarrollando en el resto de los barrios, también se colaboró y participó de los diferentes festejos que se desarrollaron en el barrio como el día del niño y el día de la primavera. El vínculo con el baby fútbol se mantuvo hasta comienzos de 2016, donde luego de algunas conversaciones entre los colectivos vecinales y los docentes universitarios, se entendió que resultaba más pertinente comenzar a trabajar en el "Espacio Plaza" de punta de rieles, desarrollando las prácticas lúdicas con los niños y adolescentes que concurren a ese espacio. Dichas prácticas se mantienen hasta la actualidad con la misma frecuencia semanal que el conjunto del EFI, todos los sábados dos horas.

2.3. Vínculo con la Investigación.

Cómo fue mencionado, la dimensión del saber/conocimiento es un elemento medular de la articulación de las funciones universitarias. Las formas en que el saber se produce, se aprende y se pone a circular será un elemento estructurador de los EFI. En este sentido, la preocupación del proyecto que presentamos ha estado centrado en los problemas referidos al juego y por lo menos dos dimensiones centrales: el vínculo entre el juego y el espacio público y el vínculo entre el juego y la cultura. Partimos de la base de que el saber es del orden de lo inaprensible y que el sujeto siempre se encuentra en falta de ese saber, nunca pudieron capturarlo en su plenitud. En este sentido, la investigación y el ejercicio del investigador se pueden pensar en relación a tratar de comprender algo de ese saber, estabilizarlo, convertirlo en un conocimiento posible de ser transmitido, sabiendo que nunca se los podrá capturar en su plenitud, sino simplemente una parte de él. Dentro de las tensiones que se nos han generado a la hora de pensar la delimitación de ese saber, se encuentran las referidas a los problemas de la investigación: ¿es posible poner la agenda de investigación al servicio de problemas barriales? ¿Qué implicancias epistemológicas tiene vincular la investigación al servicio de problemas vitales? Los problemas sobre los cuales trabajamos desde la universidad ¿cómo se relacionan con los problemas de los colectivos barriales? ¿Es posible producir conocimiento en conjunto a los vecinos? ¿Cómo colectivizar los conocimientos que se producen desde la academia con los colectivos barriales, es posible una adaptación del lenguaje?

En relación a estas preguntas y otro conjunto de problemas referidos al funcionamiento del EFI se han realizado un conjunto de ejercicios vinculados a la investigación. Dentro de los más destacados o de mayor profundidad se encuentran dos trabajos de sistematización de experiencias publicados en los libros editados por la CSEAM denominados “apuntes para la acción” II y IV. La primera sistematización denominada “UNA PLAZA PARA EL ENCUENTRO: Sistematización de la experiencia desarrollada en los asentamientos El Monarca y La Rinconada en 2010 y 2011”, pretendió aportar, entre otras cosas al:

ejercicio de profundización y acumulación teórica en relación al juego y su vínculo con el espacio público y la participación a partir de un análisis crítico del período mencionado, indagando en los sentidos de sus acciones así como en sus fortalezas y debilidades. (Caldeiro, M., Pérez, G. 2012: 166)

En la misma línea, la segunda sistematización desarrollada en el marco del EFI cuyo título se denominó “PRÁCTICAS LÚDICAS Y ESPACIO PÚBLICO: sistematización de la experiencia desarrollada en los barrios el monarca y la rinconada en los años 2012 y 2013”, pretendió:

introducir al lector en la experiencia desarrollada y oficiar de materialidad para el posterior análisis de algunos elementos constitutivos de la misma. El análisis realizado gira en torno a dos ejes: el juego en tanto elemento cultural, y la relación juego - espacio público, poniendo especial atención en las formas de apropiación y los usos de este último (Caldeiro, M., Geymonat, N., Lema, M., Píriz, R., Rodríguez, C. 2014: 49)

Por otra parte, a partir de los diferentes productos elaborados en las sistematizaciones y ejercicios posteriores se participó de diversos congresos de investigación, tanto a nivel nacionales como regionales. Dentro de los más destacados se encuentran los realizados por el ISEF bianualmente, participando en dos instancias (2014 y 2016), los encuentros organizados por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2015), y recientemente en las 1ras Jornadas Académicas de Extensión e Integralidad de la FIC (2017) y la próxima presentación en el XX Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte y VII Congreso Internacional de Ciencias del Deporte, organizado por el colegio brasileiro de ciencias do esporte.

También en materia de investigación, uno de los desafíos que se asumirán a partir del segundo semestre del 2017 es avanzar en una investigación que centra su objeto de estudio en el funcionamiento de los dispositivos de gubernamentalidad en el proceso de producción de la urbanidad, en el entendido que dicha producción produce un doble efecto, a la vez que agrupa y homogeniza también excluye. Es así, que nos pre-ocuparemos por visibilizar este doble movimiento a partir del análisis de los efectos que dichos dispositivos han generado tanto sobre los cuerpos como en las prácticas corporales y los usos del espacio público por parte de esos cuerpos que constituyen esa *otra urbanidad* o la *urbanidad de borde*, que también podríamos denominar como *periférica*, la cual es efecto constitutivo de un mismo dispositivo.

3. Reflexiones finales

Pensar y desarrollar un proyecto integral nos ha implicado en gran medida reflexionar sobre las implicancias del saber y el conocimiento y cómo entran en juego en las diferentes dimensiones de las funciones universitarias. Pensar en clave de integralidad nos ha desafiado a problematizar la dimensión teórica, política e ideológica del proyecto, desarrollando en gran medida reflexiones epistemológicas vinculadas al lugar que ocupa cada una de estas dimensiones en el proyecto. Tratar de sostener un proyecto que logre articular las tres dimensiones estructurantes de la UdelaR, nos ha demandado un tiempo considerable para discutir y ordenar las ideas y las prácticas a desarrollar. Ha sido una preocupación constante del EFI sostener procesos de sistematización de las prácticas, buscando pensarlas en perspectiva, narrarlas, con el objetivo de aprender de ellas, tener una experiencia significativa. Dentro de los ejes medulares que han colaborado en que el proyecto cuente con su octavo año de funcionamiento, además de los recursos económicos obtenidos por diferentes medios, uno de los centrales, por no decir el más significativo, ha sido el afecto que se nos ha entregado a nivel de los colectivos vecinales con los cuales trabajamos, manifestandonos su entusiasmo por nuestra presencia en el barrio. Éste, sin duda viene siendo uno de los motores fundamentales por lo cuales seguir apostando a la integralidad y a extender la universidad a los barrios.

Bibliografía:

AROCENA, R., Tommasino, H., RODRIGUEZ N., SUTZ, J., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. & ROMANO, A. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N°1. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria - Universidad de la República.

BERRUTI, L. CABO, M. DABEZIES, M. (2014) Sistematización de Experiencias de Extensión. Montevideo: CSEAM.

CALDEIRO, M.; PÉREZ, G. (2012) Una plaza para el encuentro. Sistematización de la experiencia» desarrollada en los asentamientos El Monarca y La Rinconada en 2010 y 2011. En: Apuntes para la acción II. Montevideo: CSEAM

CALDEIRO, M., GEYMONAT, N., LEMA, M., PÍRIZ, R., RODRÍGUEZ, C. (2014). Prácticas lúdicas y espacio público: sistematización de la experiencia desarrollada en los barrios el monarca y la rinconada en los años 2012 y 2013. En: Apuntes para la acción IV. Montevideo: CSEAM.

KAPLUN, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Un ambiente para la integralidad: lecciones a partir de una experiencia interdisciplinaria⁽¹⁾.

EJE TEMÁTICO: Articulación de funciones universitarias

Carlos Santos¹

Lucía Bergós²

1 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay)

carlos.santos@cienciassociales.edu.uy

2 Centro Universitario de la Región Este, Universidad de la República (Uruguay)

RESUMEN

La flexibilidad, la capacidad de adaptación y la incorporación emergentes del campo son elementos centrales a la hora de diseñar propuestas educativas enmarcadas en la integralidad⁽ⁱⁱ⁾. Esta es al menos la conclusión de un equipo interdisciplinario que desde el año 2013 viene desarrollando una iniciativa formativa en temáticas ambientales⁽ⁱⁱⁱ⁾.

La noción de la integralidad presupone tres elementos: i) la articulación de las funciones de investigación, enseñanza y extensión, ii) la interdisciplinariedad y iii) el diálogo entre saberes académicos y saberes populares. En las diferentes ediciones del Espacio de Formación Integral (EFI) Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera se han priorizado diferentes elementos a la hora de construir un trayecto integral para los estudiantes.

La continuidad a lo largo del tiempo ha estado dada por el vínculo con la población local a través de una asociación civil con permanencia en el campo y un proceso de extensión que contribuye a un monitoreo ambiental participativo en una zona declarada reserva ecológica.

En 2013 -primera edición del EFI- se diseñó un proceso formativo con prioridad en el carácter interdisciplinario de la propuesta. Ello implicó la realización de actividades teóricas -de aula- y prácticas -de campo- en forma asincrónica, proponiendo en campo investigaciones disciplinares dirigidas, que fueron la base de la evaluación del desempeño estudiantil.

A partir de la evaluación de esa edición, en 2015 se incorporó el Aprendizaje Basado en Proyectos -manteniendo el trabajo en equipos interdisciplinarios sobre la propuesta de extensión- lo que que guió el proceso formativo.

Las estrategias de evaluación de aprendizajes se modificaron acorde a los cambios en las formas de enseñanza: de la presentación de informes grupales sobre una pauta preestablecida a partir de cada una de las actividades de campo, se trascendió a la presentación de avances del proyecto grupal. Estos cambios mostraron mejoras sustanciales en el compromiso de los estudiantes en su proceso formativo y en el relacionamiento con la población involucrada.

A partir de estos resultados, el formato de la propuesta en curso -2016 y 2017- avanza en

tres nuevos pilares: i) la implementación de tutorías entre pares, contando con la participación de estudiantes de ediciones anteriores, ii) la realización de pasantías de convivencia de estudiantes con los pobladores de Paso Centurión en sus hogares y iii) la realización de un seminario de integración de saberes de los pobladores locales sobre el sitio y del acumulado a lo largo de los años del equipo universitario y otros actores vinculados a la experiencia.

Las sucesivas ediciones del curso han permitido acumular experiencias y procesar las lecciones aprendidas, traduciéndose estas en modificaciones sobre la siguiente edición.

Se entiende que este proceso adaptativo de la propuesta educativa es una cualidad deseable para cualquier tipo de curso pero que se vuelve indispensable cuando el mismo implica el involucramiento de una comunidad extra-universitaria. En particular en lo referido a la generación de conocimiento -cuyo valor en el marco de un espacio formativo es indiscutible y, en el caso de experiencias en territorio, de gran utilidad para la población involucrada-, se hace necesario encontrar vías que consoliden el pasaje de la información de una edición del curso a la siguiente promoviendo la acumulación de conocimiento y la profundización en las investigaciones.

Palabras clave: Integralidad, Sociedad-naturaleza, Interdisciplina

- (I) El equipo que elaboró esta ponencia está integrado Magdalena Chohuy (FHUCE), Andrea Garay y Lucía Gaucher (FCS), Florencia Grattarola (FVET), Gabriel Perazza (FING) & Javier Taks (FHUCE/FCS) y los autores.
- (II) La integralidad es el marco institucional adoptado por UdelaR desde 2009 para la curricularización de la extensión.
- (III) Se trata del EFI "Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. (Paso Centurión, Cerro Largo)" que se desarrolla desde la Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Sociales.

1. INTRODUCCIÓN

La noción de integralidad -el marco desde el cual se ha promovido la curricularización de la extensión en la Universidad de la República- plantea tres niveles: i) la articulación de las funciones de investigación, enseñanza y extensión, ii) la interdisciplinariedad y iii) el diálogo entre saberes académicos y saberes populares.

Entendida inicialmente como un punto de partida para avanzar en el reconocimiento curricular de la extensión, la integralidad pretende afectar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto como el de producción de conocimiento (Tommasino et al 2010).

Incluye además en el mismo marco la búsqueda de la naturalización de la investigación en el proceso formativo, en tanto de esta forma se "multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación" (Arocena, 2011, p.16).

Todo esto implica que la circulación del saber -entendido tradicionalmente de manera unidireccional- resulta ahora en una multidireccionalidad, donde los diferentes actores (docentes, estudiantes, actores sociales) alternan constantemente los roles de aprendiz y enseñante (Romano et al., 2014). Para que estas experiencias sean capitalizadas en el proceso formativo se hace necesaria la reflexión continua que permita generar el aprendizaje. Una cualidad indispensable para que este proceso funcione es por tanto la capacidad reflexiva de los docentes y la promoción de la reflexión en los estudiantes, así como la capacidad de adaptación personal de los docentes y de los dispositivos pedagógicos para adecuarse a los emergentes de la experiencia, manteniendo el marco de un proceso educativo.

Los espacios de formación integral (EFI) son el principal medio a través del cual se ha implementado la integralidad en la Universidad de la República. Éstos son dispositivos pedagógicos flexibles (cursos, talleres, etc) que se conforman en diálogo con actores sociales (Tomma-

sino et al. 2010, Arocena 2014).

Este trabajo expone algunos elementos producto de reflexiones y análisis del equipo docente de un EFI que se realiza desde el año 2013. La experiencia resultante plantea algunas claves -lecciones aprendidas- desde las cuales se puede dar cuenta de ciertas condiciones para la profundización de la integralidad.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El EFI *Relaciones sociedad naturaleza: personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socioeconómico en Paso Centurión, Cerro Largo*, se encuentra cursando en 2017 su cuarta edición. Se origina a partir del vínculo establecido entre docentes y egresados universitarios en un marco no-universitario de trabajo con la comunidad de Paso Centurión (departamento de Cerro Largo) en la frontera noreste con Brasil. En esa experiencia surge desde los actores universitarios la necesidad de consolidar un espacio formativo donde el trabajo con esta comunidad enriquezca la formación de los estudiantes y a la vez favorezca a la población local a partir del intercambio y el conocimiento generado en ese marco.

Desde su primera edición el EFI ha incluido los tres niveles constitutivos de la integralidad. Integra las funciones universitarias siendo un espacio formativo (enseñanza), donde se produce conocimiento (investigación) en colaboración entre actores universitarios y no-universitarios (extensión); integra a su vez docentes¹ y estudiantes² de diferentes procedencias disciplinares (interdisciplinariedad); y promueve que el proceso formativo, de investigación y de extensión ocurran en un marco de intercambio de conocimientos -académicos y locales-, explicitando las diferentes miradas y fomentando la reflexión constante sobre ese vínculo.

En las diferentes ediciones del EFI se han priorizado algunos elementos a la hora de construir un trayecto integral para los estudiantes.

En 2013 -primera edición del EFI- el diseño del curso implicó la realización de actividades de aula y de campo en forma asincrónica, proponiendo investigaciones disciplinares dirigidas. El plano de lo "teórico" estaba delimitado claramente del plano "práctico". El objetivo del curso ese año fue desarrollar un proceso formativo sobre estrategias de participación social para el monitoreo ambiental a través de un abordaje interdisciplinario y con un fuerte componente de trabajo con la comunidad. En términos de investigación la propuesta se centró en realizar una aproximación a las relaciones sociedad-naturaleza en Paso Centurión, enfocado en la mastofauna mediante un monitoreo participativo. Esto fue llevado a cabo a través de dos abordajes: un muestreo no invasivo de fauna mediante cámaras trampa y colecta de fecas a partir de un muestreo estadístico para su posterior análisis de ADN y un abordaje social para la integración de perspectivas socioculturales relacionadas al ambiente y la fauna autóctona del área.

La experiencia fue considerada muy valiosa tanto para la formación de los estudiantes como del equipo docente y la comunidad con la que se interactuó, aunque en evaluaciones de los estudiantes y del equipo docente se identificaron aspectos a mejorar desde el punto de vista de la enseñanza. Éstos tuvieron que ver con la selección y profundidad de los contenidos a ser abordados; la alta dedicación horaria necesaria tanto para los estudiantes en el cumplimiento de las actividades como para los docentes en la planificación y evaluación; el nivel de coordinación, acuerdos y articulación en el equipo docente procurando alcanzar un abordaje profundamente interdisciplinario; la integración de las tres funciones universitarias; el establecimiento de acuerdos en el equipo docente respecto al papel que ocuparía la población local en el desarrollo del curso y la flexibilidad para la modificación de objetivos en el transcurso del proceso.

Desde ese entonces, estos elementos han sido evaluados constantemente en el trabajo

- 1 El equipo docente actualmente está integrado por antropólogos y biólogos, con diferentes adscripciones institucionales. En la edición de 2013 integró además a docentes de agronomía. Actualmente el equipo docente se complementa con un equipo de tutores pares de geografía, psicología y sociología.
- 2 En sus diferentes ediciones, han pasado por el EFI estudiantes de Agronomía, Biología, Sociología, Antropología, Psicología, Ciencias de la Educación, Geografía, Tecnicatura en Turismo y Diseño de Paisajes.

del EFI.

Atendiendo a las evaluaciones estudiantiles y docentes, la segunda edición del EFI (2015) incluyó metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) (López Ruiz, 2011) para el desarrollo de actividades prácticas en grupos de estudiantes de diferente procedencia disciplinar. Manteniendo el marco general del estudio de las relaciones sociedad-naturaleza, las temáticas sobre las que desarrollar los proyectos fueron de elección libre de los estudiantes, agrupados en equipos que combinaban procedencias disciplinares. Esto acompañado a su vez de tutorías docentes para el complemento de conceptos teóricos disciplinares y el seguimiento en la generación de informes escritos.

Estas innovaciones fueron aplicadas con muy buenos resultados en cuanto al compromiso de los estudiantes en su proceso formativo y relacionamiento con la población involucrada.

En 2016 el EFI se desarrolló particularmente con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas y si bien trabajó desde un marco disciplinar, la propuesta continuó incorporando miradas de las ciencias sociales y biológicas, teniendo el monitoreo participativo y las relaciones sociedad-naturaleza como ejes del trabajo estudiantil.

Sobre el acumulado de experiencias anteriores, la edición del EFI en 2017 aplica metodologías de enseñanza que permiten continuar y profundizar el proceso formativo de los estudiantes, fortaleciendo la integración teoría/práctica y dando herramientas y espacios para el trabajo colaborativo entre pares. Asimismo se busca capitalizar el acumulado de experiencias y conocimientos generados en relación a la población y lugar donde se desarrolla, dinamizando el diálogo de saberes que se viene realizando, promoviendo el compromiso estudiante-conocimientos-sociedad. Manteniendo el marco de ABPro, se incluyen en esta edición pasantías de convivencia con pobladores locales y tutorías entre pares. Con las pasantías de convivencia se busca retomar reflexivamente las prácticas cotidianas de los pobladores locales, recuperando elementos básicos del método etnográfico (Guber, 2001). Las tutorías integran como actores fundamentales a estudiantes de generaciones anteriores de este curso, rescatando la experiencia adquirida por ellos a lo largo del mismo (Duran, 2010), en interacción con estudiantes de la nueva edición.

3. OBJETIVO GENERAL

Esta ponencia presenta un análisis de la experiencia del Espacio de Formación Integral Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera, analizando en particular el proceso de construcción interdisciplinaria y la profundización en la integralidad de la iniciativa.

4. METODOLOGÍA

El trabajo está basado en un ejercicio reflexivo y analítico desarrollado por los autores a partir de su experiencia como docentes de este Espacio Formación Integral, incorporando elementos de las evaluaciones estudiantiles, las evaluaciones del equipo docente, los cambios en el diseño de la propuesta formativa a lo largo del tiempo y reuniendo elementos que surgen de la interacción del equipo docente, estudiantes y población local sobre el terreno.

5. RESULTADOS

A partir de evaluaciones de estudiantes y docentes se reconoce que la cualidad integral de la propuesta se ha profundizado de una edición a la siguiente. Desde el equipo docente se interpreta que esto se debería a la confluencia de tres características que son discutidas a continuación.

5.1. Interdisciplina

El primer aspecto tiene que ver con la consolidación del equipo docente como un equipo interdisciplinario. Los avances en este sentido han permeado en la organización del curso, al-

canzando una propuesta de carácter más integral y un desarrollo del curso más fluido.

Foladori (1998) reconoce tres tipos de problemas que ocurren en el desarrollo de experiencias interdisciplinarias y son determinantes para el éxito o fracaso de estas. Reconoce problemas técnicos, metodológicos y de relacionamiento personal. El desarrollo interdisciplinario del equipo se analizará a la luz de esas tres categorías de problemas.

Respecto a las diferencias técnicas, descritas por Foladori (1998) como “los problemas derivados de diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta, etc” (p. 2), se manifestaron en forma crítica en la primera edición del curso. Esa primera ruptura fue catalizada por diferencias respecto al papel que ocuparía la población local en el desarrollo del curso así como por la dificultad de los marcos disciplinares a la hora de implicarse en un proceso de construcción interdisciplinario más allá de la mera coordinación, es decir, la formulación en conjunto de una problemática a la que aportar desde distintos saberes.

Entre los problemas metodológicos, “relativos a cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica, información que se ha venido organizando tradicionalmente de manera independiente” (Foladori, 1998, p. 2), que potenciaron la crisis en la primera edición del curso, se detectó la complejidad en la combinación de la puesta en práctica de los procesos técnicos, metodológicos y políticos desarrollados en el aula (la articulación entre un monitoreo de corte tradicional y abordajes participativos, por ejemplo), así como la falta de disponibilidad de algunos integrantes del equipo por sostener la intensidad de encuentros presenciales que eran necesarios para la interacción con los demás campos disciplinares. Se sumó además, en forma no explicitada, el descreimiento desde algunos integrantes en la horizontalidad entre las disciplinas (Santos et al., 2011), la falta de confianza en el proceso y en los planteos de las demás disciplinas.

Esas diferencias resultaron de carácter paradigmático, no explicitadas ni previstas al inicio del trabajo pero que emergieron al momento de tomar decisiones en conjunto. Esta fractura tuvo como saldo la desvinculación de algunos de los docentes. Podría interpretarse que los integrantes que abandonaron el grupo en este momento no superaron la segunda etapa del proceso de integración de equipos interdisciplinares según plantea Sjölander (Luengo-González, 2012), quien describe que “desde los análisis y valoraciones que cada persona realiza, comienzan a detectarse deficiencias en los planteamientos y en la realización del trabajo, en general, de los demás. Hay quienes abandonan en esta fase, pues piensan que seguir adelante es una pérdida de tiempo” (Luengo-González, 2012, p.5). En un análisis retrospectivo se puede reconocer que quienes continuamos el proceso fuimos quienes sostuvimos durante esa edición del curso la dinámica más intensa de reuniones presenciales y actividades en campo. Esa coexistencia en campo, con días continuos disponibles para el debate y el procesamiento conjunto de los acontecimientos durante la práctica, habría contribuido a una mejor comprensión de la mirada de las demás disciplinas (Santos et al. 2011). Uno de los efectos de esa crisis fue la decisión del equipo docente de conformar un Grupo de Estudios sobre Relaciones Sociedad-Naturaleza, comenzando por la autoformación en aspectos referidos a epistemología y construcción de interdisciplina (hecho que obligó a posponer en 2014 la realización del EFI).

Una de las variables que permitió la continuidad y profundización del proceso por parte de los docentes que se mantuvieron en el equipo fue la apertura crítica frente a la propia disciplina y las demás.

El actual equipo docente ha disminuido los problemas mencionados dedicando múltiples instancias al debate de temáticas ubicadas en las fronteras disciplinares, al intercambio de interpretaciones respecto al sitio y la comunidad con la que se desarrollan las actividades de campo y un intenso calendario de encuentros presenciales para la coordinación y planificación de cada edición del curso. Este contacto permanente, reduce la posible ocurrencia del tercer tipo de problemas mencionado por Foladori (1998), de relacionamiento personal. La relación de

cercanía construida entre los integrantes del equipo y fundamentalmente la confianza generada en el trabajo de los demás ha permitido tener fluidez en la planificación y el desarrollo de actividades así como libertad en el intercambio de perspectivas y valoraciones.

5.2. Extensión y producción de conocimientos

Una de las condiciones necesarias para el desarrollo de estas actividades de enseñanza e investigación en la zona de Paso Centurión es el mantenimiento de un vínculo constante con la población local. Las actividades de enseñanza se desarrollan habitualmente en el segundo semestre del año, involucrando salidas de campo (de un mínimo de 2 a un máximo de 4 en las diferentes ediciones que se han desarrollado hasta ahora).

El proceso sistemático de investigación se viene llevando a cabo desde inicios de este año, con el comienzo de ejecución de un Proyecto de Investigación + Desarrollo financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.

El vínculo con la población local está sustentado en un trabajo de largo aliento que desde el año 2012 realiza una Asociación Civil (JULANA, Jugando en la Naturaleza) integrada sobre todo por biólogos que realizan actividades de educación ambiental y monitoreo de fauna.

Algunos de los integrantes de la Asociación Civil integran el equipo docente del curso y -más aún- fueron dinamizadores de la concreción de esta propuesta. El trabajo coordinado con esta Asociación Civil ha permitido que el trabajo del EFI se sostenga en fuertes vínculos de confianza entre los pobladores locales y el equipo universitario, a partir de una agenda compartida de actividades.

Como particularidad es necesario señalar que ciertas características de la configuración social de la zona plantean algunas dificultades para el trabajo universitario: no existen colectivos sociales consolidadas que puedan sostener una carga de trabajo a nivel local, en su mayoría se trata de población rural envejecida y dispersa, con gran parte de la población masculina que reside en sus lugares de trabajo alejados de los núcleos poblados durante la mayor parte del tiempo. La manera de planificar, pensar y sostener la participación social tuvo que adaptarse a estas condiciones, tratando de recrear las condiciones requeridas para desarrollar un proceso participativo (Fals Borda, 1980).

En ese sentido, el trabajo realizado siempre con la intención de revalorizar el saber local frente a la declinación de la “arrogancia del experto” (en términos de Fals Borda) fue una de las estrategias desarrolladas que permitió la posibilidad de pensar las actividades en conjunto, entre el equipo universitario y la población local.

Lo interesante del caso es que esa confianza lograda por JULANA a partir de un trabajo sostenido, se ha basado en elementos básicos de la “ciencia modesta” que reclamaba el fundador de la investigación participativa, de la mano siempre de procesos dialógicos y de una devolución sistemática de los avances en la producción del conocimiento (Fals Borda, 1980, 29-34).

5.3. Capacidad de adaptación e incorporación de emergentes del campo

En la primera edición del EFI, cuando el carácter interdisciplinario y la propuesta formativa aún se encontraban en una etapa de diseño inicial, el equipo se enfrentó a una de sus primeras ‘crisis’, cuando en discusión con los estudiantes luego de analizar la primera instancia de trabajo de campo se resolvió cambiar los objetivos iniciales de la propuesta educativa. El proceso fue crítico porque no fue sobrellevado de igual manera por todo el equipo docente, con las consecuencias que se mencionaron anteriormente. Sin embargo, esa flexibilidad necesaria fue fundamental para que la primera edición de la propuesta lograra completarse y para se generaran espacios de reflexión y reestructuración de la propuesta. Implicó asimismo un desafío para los estudiantes, al enfrentarse a una situación no frecuente en los demás cursos, lo que pudo haberles generado incertidumbre.

La adaptación de la propuesta en función de la información y situaciones emergentes se

manifestó de diferentes maneras en otras etapas del curso.

La propuesta formativa se ha modificado de una edición a la siguiente en base a las evaluaciones estudiantiles y del equipo docente. Un ejemplo de esto es la incorporación de estrategias de ABPro a partir de la segunda edición buscando dar un marco que promoviera la construcción interdisciplinaria entre los estudiantes. Otro ejemplo es la incorporación de tutores pares para acompañar a los estudiantes en el procesamiento de la información recopilada en campo así como para compartir su experiencia para complementar las interpretaciones de los nuevos estudiantes.

Las temáticas en torno a las cuales desarrollar las actividades de investigación en el marco del curso se han adaptado a los resultados alcanzados en las ediciones precedentes, surgidos a su vez a partir de la interacción con los pobladores locales. Este aspecto resulta particularmente importante dado que la intervención implica un involucramiento con los pobladores, debe por tanto ser para ellos productiva y no representar un proceso simplemente extractivo sin devolución. La construcción de proyectos de investigación en función del acumulado de las ediciones anteriores y en estrecha vinculación con las demás actividades que se desarrollan en el área (como las actividades de JULANA) permite avanzar en la construcción de conocimiento en aspectos de interés para todos los involucrados.

Acorde con los cambios antes mencionados, las formas de evaluación estudiantil también fueron modificadas. De la elaboración de informes grupales sobre el trabajo en campo, con una pauta pre-establecida, se migró a informes grupales sobre los proyectos de investigación.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Respecto a la construcción de un trabajo interdisciplinario, se reconoce la necesidad de tiempo y profundidad teórica para que los intercambios permitan a las disciplinas enriquecerse, replantearse sus preguntas y combinar sus metodologías. Así, luego de la primera edición el equipo docente decidió conformar un Grupo de Estudios sobre relaciones sociedad-naturaleza, donde iniciando desde el nivel epistemológico lográbamos plantear elementos comunes que trascendieran las barreras disciplinares y permitieran la construcción de un objeto común, tanto de intervención, como de análisis y producción de conocimiento.

A su vez, el proceso iniciado junto a la población local ha sido evaluado positivamente tanto por los docentes y estudiantes como por los actores no universitarios involucrados, en tanto ofrece la oportunidad de construir conocimientos en colaboración sobre problemáticas que interesan a todas las partes. Se plantea la necesidad de dar continuidad a dicho proceso sosteniendo la presencia universitaria en el área y dando valor al acumulado de experiencias para la mejora educativa en el aula y en el territorio.

Entendemos que de alguna manera ha habido una profundización del carácter integral de la propuesta, interpretada a partir de: i) un equipo docente que construye una perspectiva común de abordaje, desde una mirada interdisciplinaria; ii) productos del proceso en los cuales se evidencian los efectos de un abordaje integral: informes finales individuales de los estudiantes, trabajos grupales, presentación de proyectos propios con autonomía de las líneas de trabajo principales; y iii) una mayor claridad desde el equipo docente en la presentación de tareas/consignas para los trabajos estudiantiles y su resolución.

A modo de resumen, esa profundización entendemos que tiene que ver -seguramente entre otras cosas- con:

- i) El tiempo transcurrido desde la primera edición y el mantenimiento de un equipo estable de trabajo. La dedicación y el tiempo de trabajo conjunto transcurrido han permitido que el equipo avance por las diferentes etapas planteadas por Sjölander para las fases de interacción entre los integrantes de un equipo interdisciplinario (Luengo-González, 2012).
- ii) Un mayor conocimiento interpersonal entre los integrantes del equipo y a la vez un mayor conocimiento de las demás disciplinas y perspectivas intervinientes.

- iii) Una característica común del equipo docente -sobre todo después de la conformación como Grupo de Estudios- como es la constante apertura al conocimiento de otras disciplinas (aún algunas no presentes en el equipo inicialmente).
- iv) Un clima institucional favorable para el desarrollo de iniciativas de formación integrales. A lo largo del tiempo la propuesta ha contado con financiamiento casi permanente de las tres Comisiones Sectoriales de la Universidad de la República y de las Unidades de Extensión de los servicios involucrados (Ciencias Sociales, Ciencias y Humanidades y Ciencias de la Educación).
- v) El vínculo sostenido y dialógico con la población local.
- vi) El involucramiento de las diferentes generaciones de estudiantes, promovido sobre todo por el marco de construcción de conocimiento de interés para todas las partes.
- vii) La construcción a partir de la acumulación de conocimiento.

Resaltamos especialmente a partir de nuestra experiencia -y que pensamos extrapolable a otras- que la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la incorporación de emergentes del campo son elementos centrales a la hora de diseñar propuestas educativas enmarcadas en la integralidad. Es importante considerar la integralidad como un proceso y como tal necesita alimentarse de la experiencia acumulada y evaluarse constantemente para corregir el camino y profundizarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En: *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Arocena, R. (2014). Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria. La Universidad para el desarrollo. Universidad de la República. Memoria del Rectorado 2006-2014. Montevideo.
- Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring: patterns and sequences in paired writing. *Middle Grades Research Journal*, 5 (1): 47-60.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo. En: Fals Borda, O., Hall, BL., Vío Grossi, F., Cohen, E., Le Boterf, G., Rubín, E., Pierre, J., Grandoit, F., de Schutter, A., de Wit, T. y Gianotten, V. (1981) Investigación participativa y praxis rural – nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Ediciones Mosca Azul. Lima, Perú.
- Foladori, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente. *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, No 2, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial, Bogotá.
- López Ruiz, J. (2011). Una apuesta de futuro: aprender por proyectos en la universidad. *Revista iberoamericana de educación*, 55 (1).
- Luengo-González, E. (2012). Interdisciplina: criterios orientadores. En: *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Complexus, núm.2. CIFS-ITESO, México.
- Romano, A., D'Ambrosio, L., Silvera, A. y Méndez, V. (2014). Informe final Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI). Recuperado de: http://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf
- Santos, C., Rodríguez-Gallego, L., Amado, S., Gorfinkel, D., González Márquez, MN., Gómez, J., Neme, C., Tommasino, H. y Conde, D. (2011). Construcción de interdisciplinariedad y crisis de paradigmas en torno a la implementación de una área natural protegida. En: *Actas del ciclo En Clave Inter del Espacio Interdisciplinario realizado en noviembre de 2010*, Montevideo, Universidad de la República.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En: *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral, Hacia la reforma universitaria, No 10*, Rectorado de la Universidad de la República, Montevideo, mayo de 2010.

Profesión académica y desarrollo profesional docente

El programa para la investigación biomédica (Pro.In.Bio.) como promotor del desempeño de la profesión académica por sus egresados

EJE TEMÁTICO: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Adriana FERNÁNDEZ-ALVAREZ¹

Verónica FILARDO²

Matías MUÑOZ³

Rodrigo ZARAGOZA

1 Departamento de Educación Médica - Facultad de Medicina - UDELAR, Uruguay, afernan@fmed.edu.uy

2 Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR, Uruguay

3 Departamento de Métodos Cuantitativos - Facultad de Medicina - UDELAR, Uruguay

RESUMEN

El Programa para la Investigación Biomédica (Pro.In.Bio.) titula Magísteres/Doctores en Ciencias Médicas. Aunque considerado válido para promover la formación científico-académica de docentes universitarios, su impacto no estaba evaluado sistemáticamente. Desde un marco teórico-conceptual que enlaza la formación de posgrado, la formación docente y la profesión académica se abordó como objetivo establecer si los titulados del Pro.In.Bio. ejercen la profesión académica y evaluar el impacto del programa en la trayectoria profesional y académica de sus egresados. Se realizó una evaluación *ex post* cuali-cuantitativa de diseño cuasi-experimental comparando los egresados entre 2000-2010 y un grupo control (postulantes sin avances en el período) con similar perfil de sexo, edad, cohorte, trayectoria educativa, origen geográfico y trayectoria educativa/laboral materna/paterna. La similitud de ambos grupos otorgó robustez al análisis. Se

comparó el ejercicio de la profesión académica por ambos grupos durante distintos momentos: pre-postulación, desarrollo del posgrado, egreso y 3 años post-egreso. Se triangularon resultados obtenidos por múltiples técnicas de relevamiento de datos (desde fuentes primarias y secundarias) tales como: análisis documental; censo de egresados y encuesta al grupo control (autoadministrados) y análisis de *curriculum vitae*. Se indagó la percepción de los egresados sobre cómo la formación Pro.In.Bio. influyó en su práctica profesional académica. Al postularse al Pro.In.Bio. ambos grupos eran similares respecto al desempeño de cargos docentes universitarios. Posteriormente sus trayectorias laborales académicas se diferenciaron. Los egresados pasaron a ejercer la profesión académica en mayor proporción ($p < 0,05$) y con mayor dedicación horaria que el grupo control ($p < 0,05$) existiendo asociación entre esa variable y ser egresado del programa. Además los docentes egresados se postulan y acceden al régimen de dedicación total en mayor proporción a partir del

desarrollo del posgrado ($p < 0,05$). El análisis temporal por períodos sugiere la influencia del posgrado en dichas diferencias. Estos resultados respaldan consistentemente la idea de que desarrollar posgrados del Pro.In.Bio. promueve la actividad laboral académica de sus egresados. En referencia a los departamentos de desempeño de los cargos docentes: a) quienes al iniciar el posgrado fueron/son docentes de disciplinas básicas egresan en mayor proporción ($p < 0,05$), b) los departamentos que forjaron más egresados entre sus tesis coinciden con aquellos en que se desarrollaban cargos docentes al ingreso y c) un grupo significativo de

egresados que al postular desempeñaban cargos en departamentos de disciplinas básicas "migran" hacia departamentos clínicos. El 61,3% de los egresados perciben como altamente positiva la influencia del Pro.In.Bio. en su actividad laboral académica, generando la formación para la investigación, una mayor integración básico-clínica del conocimiento y el reconocimiento académico en convocatorias concursables. Estas evidencias aportan insumos para redimensionar prospectivamente Pro.In.Bio. y señalan su eficacia para fomentar la profesionalización académica.

Palabras clave: Posgrados, Profesión académica, Pro.In.Bio.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto actual de enseñanza superior incluye la formación de grado, los programas de posgrado y la educación permanente. Estos últimos niveles de educación plantean mayores exigencias de formación y dedicación docente, por lo tanto la formación de “cuarto nivel” y la profesionalización del profesorado universitario son decisivos para asegurar que la enseñanza responda adecuadamente a los fundamentos disciplinarios, didácticos y a los avances en la frontera del conocimiento. En tal sentido, poseer titulaciones de magister y/o doctor se han convertido cada vez más en un requerimiento a la hora de desempeñar la actividad académica.

El Programa de Maestrías y Doctorados en Ciencias Médicas (Pro.In.Bio.) de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (UDELAR) está abierto a universitarios de todas las áreas para desarrollar investigación en Ciencias Médicas y aporta un marco para la realización de proyectos de investigación científica que sean de interés para dicha institución. Si bien este programa se ha postulado a priori y desde su fundación como una herramienta legítima para la formación científico-académica de docentes universitarios, presentes y futuros, este hecho no se había fundamentado metódicamente. Con el fin de dilucidar la validez de dicho supuesto es que en este trabajo se aportarán evidencias acerca del papel que el Pro.In.Bio. ha tenido como promotor del desempeño de la profesión académica por sus egresados.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Las titulaciones en maestría y doctorado otorgadas por la UDELAR se acompañan de una producción de conocimiento original cuya calidad está acorde con los estándares mundiales. Sin embargo desde el punto de vista numérico, y aunque en aumento, dichas titulaciones no alcanzan los niveles internacionales (CINDA/Universia, 2011). En cuanto a la formación y profesionalización académica de sus docentes, únicamente el 19,5 % de estos posee titulación de maestría, doctorado y/o posdoctorado, tan sólo el 33% trabaja exclusivamente en la institución y apenas un 8% lo hace en régimen de dedicación total (UDELAR, 2009). El área ciencias de la salud donde predominan las titulaciones en especializaciones médicas profesionales frente a otras titulaciones de posgrado de corte académico se reitera un patrón similar entre sus académicos. (UDELAR, 2009).

Según Fernández Lamarra (2012) la situación relativamente limitativa en que se desarrolla la profesión académica en América Latina, en referencia a las bajas dedicaciones horarias y bajos niveles de posgraduación de sus docentes investigadores, se puede considerar como una condición que afecta el desarrollo de las actividades formativas en materia de investigación. Mejorar la situación actual de la UDELAR es ineludible dado que la formación de posgrado es requerida para ejercer la docencia universitaria y constituye un criterio de calidad para acreditaciones y/o *ranking* universitarios tanto a nivel global (Cyranosky, *et al.* 2011) como en varios países latinoamericanos (Rama, 2006; Luchilo, 2010). Concordantemente, dado que uno de los indicadores para juzgar la calidad de los programas académicos es el número de docentes con formación de posgrado que trabajan en ellos se genera una competencia entre las universidades por la retención y atracción de docentes con dicha titulación (Pires y Lemaitre, 2008). De esta manera, la mayor demanda que realiza la comunidad académica por este tipo de formación influye en el incremento numérico de los posgrados: las universidades son simultáneamente las principales “productoras y consumidoras” de posgrados (Lvovich, 2010). La profesionalización de la academia se ha acompañado de políticas de recursos humanos que apuntan en tal sentido (Bernasconi, 2010). Abordar prospectivamente este problema exige auto-conocimiento institucional

y hace necesario implementar investigaciones respecto a los programas de posgrado existentes y al impacto de estos programas en la formación docente y profesionalización académica de sus egresados (temas poco investigados en la UDELAR).

El Pro.In.Bio. inicia sus actividades como programa de posgrado académico en el año 2000. Su fundación surge en un momento especial de la Facultad de Medicina: a) ante un diagnóstico de rezago en el desarrollo nacional de las ciencias biomédicas principalmente en la investigación clínica, b) con la idea que la interacción básico-clínica estimularía ese desarrollo, c) en un contexto favorable de apoyo interinstitucional (Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias, PEDECIBA) y d) en armonía con la intención de la Escuela de Graduados de instrumentar un programa que diera posibilidad de formación diferencial a quienes aspiraran a ejercer como futuros docentes de la Facultad de Medicina (Martínez, 1999)

Retomando la idea de la necesaria formación de posgrado y profesionalización de los docentes universitarios, planteada ya desde el Plan estratégico de la UDELAR del año 2005 (UDELAR, 2005) y aún presente entre las actuales metas institucionales de la UDELAR, urge instrumentar proyectos que apunten en ese sentido. Una estrategia posible sería fortalecer a los programas de posgrado que, como el Pro.In.Bio., están abiertos a universitarios de todas las áreas del conocimiento, pero previo a ello debieran conocerse los resultados e impactos de dichos programas. Parece indispensable en el contexto universitario planteado y a más de una década de actividades del Pro.In.Bio. que se indague si sus objetivos fundacionales de formación científico-académica se han cumplido.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo fue evaluar el impacto que el Pro.In.Bio. tuvo en la trayectoria profesional académica de sus egresados. Se buscó particularmente establecer si los Magísteres o Doctores en Ciencias Médicas titulados en este programa ejercen la profesión académica, y de qué manera la ejercen considerando su dedicación horaria, su ubicación escalafonaria y los departamentos de desempeño de sus cargos. El problema se abordó multidisciplinariamente desde un marco teórico conceptual que intercepta tres temáticas fundamentales en enseñanza universitaria: la formación de posgrado (Rama, 2006), la formación docente (Hays, 2007; Claverie, 2009) y la profesión académica (García de Fanelli, 2009).

4. METODOLOGÍA

Se realizó una evaluación *expost* cuali-cuantitativa de diseño cuasi-experimental. Se demarcaron dos grupos: uno integrado por la totalidad de los egresados del Pro.In.Bio. del período delimitado entre los años 2000 - 2010 inclusive ($n = 31$) y un grupo control integrado por postulantes al programa ($n=31$) que durante el mismo período no lograron avances ni en los cursos ni en su proyecto (cero créditos). Ambos grupos poseían similar perfil en cuanto a sexo, edad, cohorte, trayectoria educativa preuniversitaria y universitaria, origen geográfico y trayectoria educativa/laboral materna y paterna. La similitud de ambos grupos en los aspectos mencionados otorgó robustez al análisis.

Se triangularon resultados obtenidos a partir del relevamiento de datos tanto desde fuentes primarias como secundarias y por múltiples técnicas (Bericat, 1998; D'Onofrio y Gelfman, 2010), tales como: análisis documental; entrevistas semiestructuradas a informantes calificados (autoridades y fundadores del programa); aplicación de un formulario de censo de egresados y una encuesta al grupo control (que incluían los mismos núcleos de preguntas y

que fueron autoadministrados *online* en EVA-fmed y *off line* respectivamente), análisis de los *curriculum vitae* de los integrantes de ambos grupos.

Se comparó el ejercicio de la profesión académica por ambos grupos en distintos momentos (y/o en los períodos delimitados por estos) a saber: pre-postulación, desarrollo del posgrado, egreso y 3 años post-egreso y para ciertas variables como su formación pedagógico didáctica la comparación se realizó en el momento del trabajo de campo. A partir de estos puntos de corte se analizó la evolución temporal de las diferentes variables consideradas.

Dentro de la dimensión ejercicio de la profesión académica las variables consideradas fueron: desempeño de cargos docentes universitarios, evolución temporal del desempeño de los mismos, nivel escalafonario de los cargos desempeñados, formación pedagógico didáctica, dedicación horaria laboral destinada a la actividad académica y su relación con la dedicación horaria semanal a la actividad profesional no académica, desempeño de cargos docentes universitarios en régimen de dedicación total, lugares de desempeño de los cargos docentes universitarios y lugar de desarrollo del proyecto de tesis. Los test estadísticos aplicados se explicitan junto a cada resultado y el nivel de significación estadística se estableció en $p < 0,05$. Se indagó además la percepción de los egresados sobre cómo la formación en el Pro.In.Bio. influyó en su práctica académica.

5. RESULTADOS

Entre el año 2000 y el año 2010 habían egresado del programa 31 posgraduados de los cuales 18 eran magísteres y 13 doctorados de un total de 222 postulantes aceptados, lo cual indica una baja tasa de egreso. La media de la edad de los posgraduados en el momento de la titulación era de 39,9 años \pm 5,63 (datos expresados como $\mu \pm DS$). La duración promedio de los estudios de posgrado durante este período fue de 5,65 años \pm 1,82; con una media de 5,33 años \pm 1,91 para los estudios de maestría y de 6,08 años \pm 1,66 para los estudios de doctorado (datos expresados como $\mu \pm DS$).

5.1. La población estudiada: caracterización del grupo egresados y del grupo control

Como se ha mencionado en el ítem de metodología, el grupo de egresados está integrado por la totalidad de los titulados del Pro.In.Bio. hasta 2010 inclusive y el grupo control por postulantes al programa que no han logrado ningún avance a la misma fecha. En el momento del desarrollo del trabajo de campo no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la distribución de frecuencia por sexo de sus integrantes (egresados: 15 mujeres y 16 hombres; control: 18 mujeres y 13 hombres; $p > 0,05$; χ^2 test) y tampoco con respecto a la edad de sus integrantes (egresados: 45,6 años \pm 5,19; control: 45,9 \pm 6,09; $\mu \pm DS$; $p > 0,05$, *t*-student test).

Las distribuciones en cuanto a años/generaciones de postulación de cada grupo al Pro.In.Bio. no son significativamente diferentes ($p > 0,05$; χ^2 test) y tampoco las edades de postulación (egresados: 34,3 años \pm 5,72; control: 35,9 \pm 5,82; $\mu \pm DS$; $p > 0,05$; *t*-student test). Llama la atención la avanzada edad de postulación que probablemente se relaciona con que los integrantes de ambos grupos ya poseen titulaciones de posgrado. En cuanto a poseer dichas titulaciones al postular ambos grupos no son significativamente diferentes (egresados: 42%; control: 61%; $p > 0,05$; χ^2 test).

Tampoco existieron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a su origen geográfico, a las características de su educación preuniversitaria, al máximo nivel educativo materno y paterno alcanzado y a la ocupación laboral materna y paterna desempeñadas ($p > 0,05$; χ^2 test).

En referencia a eventos de la trayectoria vital, tales como el estado conyugal o el tener al menos un hijo, no se detectaron diferencias entre ambos grupos al postular al programa, ni al egreso (real o ficto) y tampoco al momento del trabajo de campo ($p > 0,05$; χ^2 test). Por último, tampoco existió diferencia entre ambos grupos en cuanto al aporte que hacen sus integrantes al sustento económico de su núcleo familiar al momento de la postulación (egresados: 58,8%; control 61,0%; ($p > 0,05$; χ^2 test).

Todos estos hechos muestran la gran similitud entre ambos grupos, lo que los hace comparables y otorga mayor robustez al análisis en los ítems que se exponen a continuación.

5.2. Desempeño de cargos docentes universitarios y evolución temporal del desempeño de los mismos.

En el período previo a la postulación al Pro.In.Bio ambos grupos eran similares respecto a la proporción en que sus integrantes desempeñaban cargos docentes universitarios (egresados 83,9%; control 71,0%; $p > 0,05$; χ^2 test). Posteriormente sus trayectorias laborales académicas se diferenciaron. A partir del egreso, y hasta el momento de aplicación del censo y la encuesta, los egresados pasaron a ejercer la profesión académica en mayor proporción. El desempeño de dichos cargos por los egresados se mantuvo por encima de 80% pero en el grupo control disminuyó incluso hasta por debajo de 60% alcanzándose una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (egresados 80,6 %; control 58,1%; $p < 0,05$; χ^2 test). Dicha evolución temporal sugiere la influencia del desarrollo del posgrado en la permanencia de los egresados en la academia (frente al alejamiento del grupo control).

5.3. Nivel en el escalafón docente universitario de los cargos desempeñados y formación pedagógico didáctica

Al momento del trabajo de campo los integrantes de ambos grupos que ejercen la actividad académica desempeñan sus cargos predominantemente en el sector medio y alto del escalafón docente ($p > 0,05$; χ^2 test). Al analizar la evolución temporal de la variable nivel en el escalafón docente de los cargos desempeñados tampoco se detectó diferencia entre los grupos control y egresados en los períodos anterior, durante y tres años después del desarrollo del posgrado ($p > 0,05$; χ^2 test). Efectivamente, a medida que transcurren los diferentes períodos analizados ambos grupos ascienden en la carrera docentes de manera similar, no detectándose entre ellos diferencias significativas ni en el nivel y ni en la velocidad del ascenso escalafonario. Estos resultados sugieren que el ascenso escalafonario no estaría ligado al hecho de culminar o no el posgrado Pro.In.Bio. y una posible explicación para ello surge de la percepción que manifiestan los egresados acerca del restringido reconocimiento institucional a esta titulación (por ejemplo en reglamentos de concursos).

En cuanto a su formación pedagógico didáctica, más del 60% de los individuos de ambos grupos que desarrollan cargos docentes nunca recibieron formación de este tipo y quienes lo hicieron accedieron mayoritariamente sólo a un curso de la temática. La realización de estos cursos no se asoció con el nivel ocupado en el escalafón docente y además no existen diferencias significativas entre ambos grupos en relación a estas variables ($p > 0,05$; χ^2 test).

5.4. Dedicación horaria laboral a la actividad académica.

Al momento del trabajo de campo, los egresados del programa desarrollan cargos docentes con una mayor dedicación horaria que los docentes pertenecientes al grupo control y además existe asociación entre pertenecer al grupo egresados y desarrollar cargos docentes de mayor

dedicación horaria. Efectivamente los egresados cumplen un promedio de $35,6 \pm 1,9$ horas semanales de actividad académica mientras que los docentes integrantes del grupo control desarrollan una carga horaria promedio de $26,4 \text{ horas} \pm 1,5$ ($\mu \pm \text{ES}$, $p < 0,001$, Mann-Whitney test; coeficiente Eta 0,475). No existe, ni en el grupo control ni en los egresados, asociación entre la dedicación horaria semanal destinada a la actividad laboral docente y el nivel ocupado en el escalafón docente ($p > 0,05$).

Por otra parte, al momento de aplicarse el cuestionario, mientras los docentes integrantes del grupo control dedican semanalmente a la actividad académica y a la práctica profesional no académica tiempos similares ($26,4 \pm 1,5$ y $27,8 \pm 4,9$ respectivamente; $\mu \pm \text{ES}$), los docentes del grupo egresados destinan mayor dedicación horaria semanal a la actividad laboral académica ($35,6 \pm 1,9$ y $17,4 \pm 3,4$ respectivamente; $\mu \pm \text{ES}$). Además se detecta que para el grupo de los egresados que son docentes existe una asociación inversa entre el tiempo dedicado a ambas actividades (correlación de Spearman $-0,548$ $p < 0,01$). Al analizar si la proporción de la carga horaria destinada a ambas actividades fue influenciada por el desarrollo del posgrado se detectó una evolución decremental de la carga horaria laboral destinada a la actividad académica y un incremento de la destinada a la actividad profesional no académica en el grupo control en referencia al momento de la postulación ($p < 0,05$ Wilcoxon test). Este resultado se encuentra en consonancia tanto con la detección en el grupo control de una evolución a la baja del desempeño de cargos docentes como con que este grupo desempeña cargos de baja dedicación horaria (a diferencia de la permanencia y mayor dedicación horaria en la tarea docente por parte del grupo de los egresados).

También cabe destacar que los docentes egresados se postulan y acceden al régimen de dedicación total (DT) en mayor proporción a partir del desarrollo del posgrado ($p < 0,05$). El análisis temporal por períodos sugiere la influencia del posgrado en dichas diferencias. Con respecto a las razones de no postulación al régimen de DT la categoría más mencionada por los docentes integrantes del grupo control fue el difícil acceso al régimen y no tener méritos suficientes para acceder al mismo (33%).

5.5. Lugares de desempeño de los cargos docentes universitarios

Al momento de aplicarse el cuestionario, casi el 100% de los integrantes del grupo control y del grupo egresados que son docentes universitarios trabajaban en Facultad de Medicina de la UDELAR (excepto un integrante de cada grupo que son académicos en el exterior del país).

En referencia a los departamentos de desempeño de los cargos docentes se destacan tres aspectos: a) quienes al iniciar el posgrado fueron o son docentes de departamento correspondientes a disciplinas básicas egresan en mayor proporción que quienes no lo fueron ($p < 0,05$; χ^2 test); b) los departamentos que forjaron más egresados entre sus tesis coinciden con aquellos departamentos en que los tesis desarrollaban cargos docentes al ingreso y c) la proporción de egresados que ocupa cargos docentes en departamentos de materias clínicas al aplicarse el cuestionario es mayor que al momento de la postulación ($p < 0,05$; McNemar test) ya que un grupo significativo de egresados que al postular desempeñaban cargos en departamentos de disciplinas básicas "migran" hacia departamentos clínicos que corresponden a aquellos departamentos en los cuales desarrollaron sus proyectos de tesis.

Estos resultados sugieren que tanto el lugar de desempeño de cargos docentes previamente al desarrollo del posgrado como el lugar de desarrollo del proyecto de tesis tienen influencia sobre el obtener la titulación y también sobre cual sería el lugar de desempeño de los cargos docentes universitarios posteriormente al egreso del Pro.In.Bio. La "migración" de egresados hacia departamentos clínicos estaría en concordancia con los objetivos del programa.

5.6. Percepción de los egresados sobre la influencia que la formación en el Pro.In.Bio. tuvo en su actividad laboral académica

El 61,3% de los egresados perciben como altamente positiva la influencia que tuvo la formación en el Pro.In.Bio. en su actividad laboral académica y 19,4% la perciben como moderadamente positiva. Las categorías de justificación de respuestas de la influencia del programa sobre la actividad laboral académica de los egresados más mencionadas fueron "formación para la investigación" (54,8%), "formación disciplinar" (35,5%), "integración básico-clínica del conocimiento" (25,8%) y "reconocimiento académico en concursos, en la propia institución o en otras como la ANII, etc." (22,6%). Estas respuestas están en concordancia con los objetivos fundacionales del programa.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los resultados expuestos respaldan consistentemente que el Pro.In.Bio. promueve el desarrollo de la actividad laboral académica por sus egresados. Las evidencias recogidas señalan la eficacia del Pro.In.Bio. como herramienta legítima para la formación de posgrado de calidad, para promover la incorporación de sus egresados/investigadores en la profesión académica con alta dedicación, para impulsar la formación científico-académica de los docentes universitarios, y para fomentar la integración básico-clínica del conocimiento. Los objetivos fundacionales del programa en cuanto a impulsar la formación científico-académica de los docentes universitarios se cumplen exitosamente en la medida que el programa oficia como promotor de desarrollo de la profesión académica con alta dedicación por parte de sus egresados. De esta manera el Pro.In.Bio. se comporta además como un potenciador de la profesionalización docente que estimula la interacción entre investigadores de los departamentos básicos y clínicos y la integración básico-clínica del conocimiento biomédico. Institucionalmente sería posible sacar mayor provecho al programa considerando que, aunque para un subconjunto de docentes las tareas académicas son su actividad prioritaria y para otro lo es el ejercicio de la práctica profesional no académica, ambos grupos requieren de entrenamiento común y están sujetos a un código de buena práctica de la docencia e investigación más allá del horario y prioridad dedicados la profesión académica (García de Fanelli, 2009).

A su vez este trabajo permitió detectar debilidades/dificultades en el programa, entre ellas: su baja tasa de egreso, la extensa duración de sus maestrías, tensiones en cuanto al reconocimiento académico institucional de sus egresados, la edad avanzada a la que postulan sus estudiantes que dificulta la alta dedicación y la posibilidad de obtención de becas de posgrado (ya que la media de la edad de postulación es mayor al límite para postular a becas de posgrado a nivel internacional). Este hecho preocupa también a los informantes entrevistados.

Estas evidencias aportan insumos para redimensionar prospectivamente al Pro.InBio.. De hecho parte de ellos se han utilizado en el informe para planificar el fortalecimiento y reposicionamiento del programa (redactado por una comisión *ad hoc creada* a tal fin y han sido considerados para la construcción de un nuevo reglamento y de un borrador de plan estratégico para mejorar la estructura, funcionamiento y gestión del programa que fue aprobado por el consejo de la Facultad de Medicina.

A partir del desarrollo de esta investigación han surgido externalidades como la creación en EVA de un espacio para gestionar información del programa donde se centralizaron los CV, tesis y publicaciones de los egresados. Este espacio se utilizará, con las adaptaciones que correspondan,

por y para la coordinación académico-administrativa del programa. Además desde el punto de vista metodológico se ha testeado un protocolo de evaluación de un programa de posgrado utilizando en forma complementaria y novedosa variadas fuentes primarias y secundarias (CV, censo, bases institucionales) que podría adecuarse para realizar la evaluación de otros posgrados de la UDELAR.

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este trabajo contó con la financiación de fondos de la Comisión Sectorial de Enseñanza obtenidos a través de la convocatoria PIMCEU ejecutada entre 2014 y 2015. Los resultados aquí presentados forman parte de la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de UDELAR) de la Dra. Adriana Fernández Álvarez, MD.PhD.

BIBLIOGRAFÍA

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. (C. Naval, Ed.) *ESE Estudios Sobre Educación*, 19, 139 - 163.
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo); Universia. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Santiago de Chile: RIL® editores.
- Claverie, J. (2009). Marco institucional e innovaciones en la carrera docente. En CEDES, & A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (1a ed., págs. 32 - 60). Buenos Aires: CEDES.
- Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., & Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*, 472(7343), 276 - 279.
- D'Onofrio, M. G., & Gelfman, J. (2010). Aspectos metodológicos de la evaluación de resultados e impactos de programas de formación de científicos y tecnólogos en los países iberoamericanos: dimensiones de análisis y fuentes de información. En Eudeba, & L. Luchilo (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos* (1 ed., págs. 217 - 254). Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En N. Fernández Lamarra, & M. Marquina (Edits.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (págs. 61 - 80). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García de Fanelli, A. (2009). Estructura de la profesión académica. En CEDES, & A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (1a ed., págs. 61 - 86). Buenos Aires: CEDES.
- Hays, R. (2007). Developing as a health professional educator: pathways and choices. *The Clinical Teacher*, 4(1), 46 - 50.
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas. En Eudeba (Universidad de Buenos Aires), & L. Luchilo (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (1 ed., págs. 13 - 32). Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez, A. (1999). La Fundación Manuel Pérez llama a aspirantes para maestría y doctorado: Programa de Investigación Biomédica. *Noticias del SMU*, 102, 34.
- Pires, S., & Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 297 - 318). Caracas: IESALC - UNESCO.
- Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005: La metamorfosis de la educación superior* (1a ed., págs. 43 - 55). Caracas: IESALC.

UDELAR (Universidad de la República). (2005) *PLEDUR: Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República* . Montevideo: UDELAR.

UDELAR (Universidad de la República). (2009). *Censo Web de Funcionarios Año 2009: III Censo de Docentes*. Recuperado el 18 de octubre de 2012, de Dirección General de Planeamiento:
http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/10/1.Informe-Docente-2009_WEB.pdf

Laboratorio de investigación didáctica y desarrollo profesional docente

EJE 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Kuzma Zabaleta, Patricia

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación
Profesorado Semipresencia I- Uruguay
Correo electrónico: pkuzma@internet.com.uy

RESUMEN

La profesionalización docente está directamente vinculada con el ejercicio de la autonomía, lo cual implica que los docentes tengan la posibilidad de incidir tanto en la producción y construcción de saberes sobre su práctica así como en la toma de decisiones. La generación de conocimientos requiere de investigación. "Investigar en educación sería preguntarse qué implican las experiencias que vivimos mientras nos formamos y mientras enseñamos, qué revelan, en qué nos interpelan" (Gatti, 2015:11).

En el escenario actual, donde está instalado el debate sobre una nueva institucionalidad de la formación docente y una reformulación del plan de estudios, se entiende pertinente revisar los antecedentes en nuestro país relacionados con la investigación en educación y la formación docente. En este sentido el Laboratorio de Investigación Didáctica (LID) se constituye en un interesante dispositivo a ser estudiado como referencia para la formación y el desarrollo profesional docente.

En el año 1987, en el contexto de transformación del plan de estudios, profesores de Biología y Química, egresados del IPA y vinculados a la Formación Docente constituyeron un grupo de análisis y reflexión en torno a sus prácticas desde la perspectiva de la Didáctica. Percibieron la necesidad de generar un ámbito destinado a promover la investigación didáctica con un retorno directo en la formación docente, tanto inicial como permanente.

El laboratorio tuvo una labor consecutiva de ocho años en el marco del Instituto de Profesores Artigas, luego de que el proyecto fuera aprobado por el CODICEN en 1988. Durante ese tiempo, procuró la producción de conocimientos a través de la investigación como base para la intervención en las aulas.

Según Martínez Olivé el desarrollo profesional docente es un proceso espiral dialéctico; el aprender y transformar la propia práctica, enfrentando los nuevos retos que las realidades educativas nos interpelan desde lo cotidiano. Es acción colectiva y colaborativa; "es siempre un proceso entre docentes." (Martínez Olivé, A. 2009:85). Así esbozado, el LID constituyó sin duda un espacio de desarrollo profesional docente, tanto a nivel de Educación Media como en la Educación Terciaria.

Propició un cambio en la visión de la didáctica del momento, alejándola de la pura metodología para ampliarla a campo complejo con múltiples potencialidades que habilitaba la pregunta del por qué y el para qué. (Díaz Barriga, 2009)

Llevó adelante una línea de investigación sobre la concepción de ciencia de los docentes (de química y biología) y sus representaciones que aún hoy tiene vigencia en la investigación didáctica. Formó docentes e incidió en sus trayectorias académicas generando agentes de cambio en diversos ámbitos.

La experiencia transitada por LID deja abierta la puerta para pensar en dispositivos y espacios que se construyan con y desde los docentes para su desarrollo profesional.

Palabras clave: formación docente, investigación didáctica, desarrollo profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Es sabido que la producción de conocimientos y la construcción de saberes a través de la investigación es clave en el proceso de profesionalización docente en todos los niveles. La producción de conocimientos requiere de la investigación. Tal como lo expresa la prof. Elsa Gatti “La profesionalidad docente se conecta directamente con la producción de conocimientos sobre educación. Investigar en educación sería preguntarse qué implican las experiencias que vivimos mientras nos formamos y mientras enseñamos, qué revelan, en qué nos interpelan” (Gatti, 2015:11). Es en este sentido, que el **Laboratorio de Investigación Didáctica** como antecedente nacional se constituye en un interesante dispositivo a ser estudiado en tanto vinculó la investigación didáctica y el desarrollo profesional docente.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Desde sus inicios la formación docente en Uruguay ha tenido a la investigación como una de sus finalidades, pero con limitadas posibilidades de desarrollo en el marco del nivel terciario en el que estuvo inscripta. Ya desde la fundación del Instituto de Profesores Artigas en 1951, el Dr. Antonio Grompone, su primer director, planteaba que el instituto debería tener tres finalidades: la formación de profesores, el mejoramiento del cuerpo docente actual y una tarea de investigación educativa.

La formación docente, como el proceso en el que se vinculan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes-enseñantes debiera articular investigación y práctica/formación docente aún cuando asumen lógicas distintas pero apuntan a un desarrollo profesional y profesionalizante.

Por su parte, la didáctica, como disciplina compleja y más allá de su carácter instrumental ha ido ganando su propio espacio destinado a aprehender el complejo objeto que es la educación y la profesión. En particular, la didáctica de las ciencias con su doble labor, como actividad de investigación que genera conocimiento científico sobre qué y cómo enseñar, y como actividad de intervención en el mundo, se ha venido consolidando en los últimos veinte años.

En el presente escenario de reformulación del plan de estudios de la formación docente y de un eventual cambio en su institucionalidad, el estudio del Laboratorio de Investigación Didáctica procura ser un aporte a la discusión sobre el papel de la investigación educativa y el desarrollo profesional.

3. OBJETIVO GENERAL

La indagación realizada sobre este laboratorio pretende recuperar el aporte de docentes uruguayos en el área de la investigación didáctica en enseñanza de las ciencias y resignificar dichos aportes como insumos para la reflexión sobre la investigación didáctica en la actualidad

4. METODOLOGÍA

Para el diseño de la estrategia metodológica se tuvo en cuenta el objeto de estudio que se quería conocer, qué fuentes podrían ser útiles y cómo se podría llegar a ellas. Se hizo uso del **método de estudio de caso** a través del cual es posible acercarse a los actores de manera de comprender e interpretar sus acciones en su contexto (Coller,2005). Se utilizaron como fuentes primarias entrevistas semiestructuradas a quienes integraron los espacios académicos y fuentes secundarias como por ejemplo, publicaciones producidas en dichos espacios. Se trató de tener la mirada de quienes participaron directamente. Asimismo se buscó conocer su procedencia, su trayectoria académica y lo producido en ese ámbito. En tanto constituye un caso, se incluye la validación por parte de las figuras referentes del espacio académico, tarea que está aún pendiente en su realización.

Para el análisis se tomó como guía el cuadro con su unidad de análisis, la dimensión diacrónica y sincrónica y el conocimiento sobre el origen, la estructura, las líneas de investigación y la proyección a nivel nacional e internacional. Es decir, analizar el cómo y el por qué de su surgimiento, el contexto, el marco institucional, el proceso de consolidación y la estructura organizativa que adoptó una vez iniciado. Esto pudo extraerse de las entrevistas y de los documentos que respaldan su conformación y su institucionalización. Interesó también dar cuenta de las líneas de investigación y de los marcos referenciales tanto desde lo conceptual como de lo metodológico.

Tabla 1

Unidad de análisis: Laboratorio de investigación didáctica		
Objetivos	Interrogantes	Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> Recuperar el aporte de docentes en la investigación didáctica en enseñanza de las ciencias en nuestro país, desde el LID. Resignificar dichos aportes como insumos para la reflexión sobre la investigación didáctica en la actualidad. 	<p>Origen ¿Cómo surgió el LID? ¿En qué contexto (social, político e institucional) se instaló y funcionó?</p> <p>Estructura ¿Cómo y por quiénes se integró? ¿Qué particularidades lo constituyeron como tal?</p> <p>Líneas de investigación ¿Cuáles fueron las principales líneas de investigación llevadas adelante? ¿Qué marcos teóricos referenciales tuvo?</p> <p>Proyección ¿Qué proyección tuvo en las prácticas docentes? ¿Cómo se divulgó lo producido dentro del laboratorio? ¿Qué vínculos académicos tuvo a nivel nacional e internacional? ¿Cómo se relacionó la formación docente y la investigación?</p>	<p>Fuentes primarias: Entrevistas a docentes que integraron el LID</p> <p>Una mirada desde los actores: (Docentes de Biología y Química de Educación Media y Formación Docente)</p> <p>Fuentes secundarias: Documentos Producciones académicas: artículos, ponencias, informe de investigación</p>

5. RESULTADOS

5.1. De los orígenes y su formalización

El Laboratorio de Investigación Didáctica surge luego del retorno a la democracia en Uruguay, como iniciativa de un grupo de docentes de biología y química que trabajaban a nivel de la formación docente, ya sea en el Instituto de Profesores Artigas o como docentes adscriptores (de práctica) en Educación Secundaria. El grupo¹ comienza a reunirse para reflexionar sobre la práctica, sobre lo que sucedía en las aulas y cómo transformarlo, no sólo a nivel de enseñanza media sino en la formación docente en el contexto de un cambio del plan de estudios. “Habíamos pensado que la enseñanza de las ciencias era algo más que volcar contenidos;(…) merecía una postura diferente para que el estudiante pudiera apropiarse del conocimiento y para hacer eso había que cambiar la enseñanza” (entrevista personal Luaces,M.,2014).

Inicialmente se fue autogestionando como grupo de intereses comunes entre docentes que trabajaban juntos o se conocían de hace mucho tiempo y “que vieron la carencia de un espacio de investigación, lo cual iba en contra de los objetivos fundacionales del IPA” (entrevista personal Benia, I. 2014). Hasta ese momento, no se conocía prácticamente nada en investigación en enseñanza de las ciencias.

Este grupo de docentes recibió el impulso y los aportes desde dos vertientes. Por un lado, la orientación de la Prof. Beatriz Macedo (año 1986) en bibliografía especializada dado que la docente se había especializado en el exterior haciendo un doctorado en Didáctica de las Ciencias. Ella acompañó los comienzos contribuyendo con una nueva mirada de la didáctica y la investigación.

Por otro, la cooperación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París(Institut National de Recherche Pédagogique), a través de una docente uruguaya que estudiaba allí, la Prof. Mirtha Bazán.

Con los aportes recibidos y el proceso que se venía llevando adelante de formación e intercambio, el grupo del LID presentó el proyecto dentro del ámbito del Instituto de Profesores Artigas a los efectos de contar con la aprobación del organismo regulador, CODICEN² y de esa forma institucionalizar un espacio de trabajo profesional.

En los anales del IPA, en un artículo sobre la docencia y la investigación en el instituto, las profesoras Bettina Corti y Mirtha Ricobaldi reconocen la existencia del LID como espacio de investigación didáctica sostenido durante ocho años. “(...) *el LID que funcionó en la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente a partir de 1988, al que se integraron dos disciplinas: Biología y Química, alcanzando una permanencia de ocho años consecutivos. La propuesta de este espacio tuvo como línea principal de acción la investigación en la enseñanza en*

¹ El primer proyecto estaba integrado por Isabel Benia – Profesora de Química, Susana Birabén – Profesora de Ciencias Biológicas, M.Teresa Esperbén- Inspectora de Ciencias Biológicas – CODICEN Cristina Gagliardi – Profesora de Ciencias Biológicas, Graciela García – Profesora de Ciencias Biológicas

M.Isabel Iriart – Profesora de Ciencias Biológicas,Margarita Luaces . Profesora de Ciencias Biológicas

Beatriz Macedo – Profesora de Química,Margarita Miranda – Profesora de Ciencias Biológicas

María Clori Sanz – Inspectora de Química- Educación Secundaria, Carmen Varela – Profesora de Química. Posteriormente ingresaría la Profesora Mónica Franco en el año 1990.

² CODICEN: Consejo Directivo Central.

esos campos de conocimiento. Este Laboratorio de Investigación produjo como resultado de sus investigaciones numerosos documentos vinculados a la enseñanza de las ciencias naturales incorporando en su desarrollo las teorías constructivistas del aprendizaje en propuestas y secuenciaciones didácticas. Se aprecia en los documentos publicados el reconocimiento de los procesos de investigación educativa en estrecha relación con la práctica de la enseñanza”(Corti-Ricobaldi, 2009:50-51)

5.2 De la investigación didáctica y su proyección

Tal como lo expresaba la prof. Margarita Luaces en una entrevista personal, el grupo de docentes de biología y química tenía el objetivo de cambiar la enseñanza de las ciencias y para ello era necesario cambiar la formación docente de los profesores de ciencias. En este sentido, el eje didáctica-práctica docente se constituía en un pilar para el cambio. Había que virar el sentido dado a la didáctica hasta entonces y considerar el campo disciplinar, su objeto de estudio, la posibilidad de investigarlo y las implicancias en la transformación de la acción en el aula.

Las diferentes Misiones de Asistencia Técnica procedentes de Francia, coordinadas por la embajada en nuestro país, dinamizaron y dieron las primeras herramientas para la investigación didáctica en el área de ciencias. Las mismas no sólo llegaron a los integrantes del LID sino también en forma directa o indirecta a otros docentes de formación docente, docentes adscriptores, docentes de aula de enseñanza media, pues se instrumentaban actividades abierta para todos. La primera misión estuvo a cargo del director del Institut National de Recherche Pedagogique de París (INRP), Jacques Colomb. Luego vino el profesor J. Astolfi del mismo instituto. El gobierno francés financió la visita de estos docentes y una vez en el país, desde el LID, se conectaban con profesores de formación docente para compartir sus conocimientos en el área de didáctica y la investigación. Esa tarea, posteriormente, se convirtió en un curso extenso, que si bien estuvo destinado al laboratorio, se presentó desde el Ministerio de Educación y Cultura, con quien el gobierno francés establecía las relaciones y se abrió así, a otros docentes. Al decir de la profesora A. Parodi, directora del IPA, el Laboratorio de Investigación Didáctica actuaba en los dos frentes: la formación docente inicial y la formación permanente. Simultáneamente con el propio proceso de formación de los integrantes del grupo se desarrollaron diferente tipo de actividades como charlas, conferencias, talleres y ciclos de seminarios talleres para profesores adscriptores por parte de los visitantes extranjeros o de los mismos integrantes del LID

En mayo de 1989 el CODICEN aprueba lo que sería el proyecto de investigación central del laboratorio. El eje principal de investigación estuvo en las concepciones científicas y didácticas de docentes de Biología y Química de Educación Secundaria, a nivel público. La misma se llevó a cabo en docentes de todo el país durante los años 1990- 1992.

El informe final de la investigación incluye el área problemática, la fundamentación y objetivo, el marco referencial, el procedimiento y diseño, las técnicas y herramientas, el análisis y la discusión de los datos, los perfiles pedagógicos, una aproximación a las concepciones de los docentes y las conclusiones finales

Los resultados de dicha investigación se divulgaron a través de una publicación la cual fue elevada también a las autoridades del CODICEN; se dieron a conocer así mismo en boletines que el mismo laboratorio publicaba, así como en seminarios y cursos, actividades en el IPA, congresos de las Asociaciones de Profesores de las asignaturas involucradas. Esta investigación puso de manifiesto la necesidad de cambiar la enseñanza de las ciencias;

ante todo educar en ciencias. Además dejó en claro que la formación permanente “no constituye exclusivamente un proceso de actualización docente, sino un verdadero proceso de reconstrucción y profesionalización creciente” .

Posteriormente, se realiza otra investigación, en otra línea, llevada adelante fundamentalmente por las docentes de química, prof. I. Benia y prof. M. Franco. Dicha investigación procuraba estudiar la relación existente entre la apropiación de conceptos y la resolución de problemas en química. Se trataba de analizar la forma en que “*se enfocan, resuelven y evalúan los problemas en los cursos de química y en los principales textos de asignaturas*” (Informe de investigación. 1996. Documento aportado por la prof. Mónica Franco).

La proyección del laboratorio no estaba circunscripta al ámbito nacional sino también a través de las diferentes conexiones y comunicaciones personales de los docentes integrantes se compartían reflexiones y resultados de investigación fuera del país, en congresos o seminarios. (Chile, Brasil, Francia)

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Un legado para la profesionalización docente

En el libro Aprendizaje y desarrollo profesional docente (2009), Martínez Olivé entiende este último como proceso espiral dialéctico; el aprender y transformar la propia práctica, enfrentando los nuevos retos que las realidades educativas nos interpelan desde lo cotidiano. Más allá de cursos de especialización, de profundización se trata del encuentro profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la toma reflexiva e informada de decisiones. Es construcción y defensa de propuestas sobre la educación desde y con los propios actores. Es acción colectiva y colaborativa; “es siempre un proceso entre docentes.” (Martínez Olivé, A. 2009:85).

Así esbozado, el LID constituyó sin duda un espacio de desarrollo profesional docente, tanto a nivel de docentes de Educación Media como en la Educación Terciaria y en la formación inicial y permanente.

Procuró la producción de conocimientos a través de la investigación con un retorno a corto y mediano plazo de respuestas de intervención en las diferentes aulas.

Se cuestionó la enseñanza de las ciencias y buscó dar respuestas a través de la formación académica sólida en diálogo permanente con la realidad.

Dio cabal sentido al trabajo interdisciplinar, en el área de la didáctica de las ciencias, tanto en su conformación como en las actividades y producciones.

Propició un cambio en la visión de la didáctica del momento, alejándola de la pura metodología para ampliarla a campo complejo con múltiples potencialidades que habilitaba la pregunta del por qué y el para qué .

Tuvo un impacto directo en los programas de didáctica de biología y de química que incluía temáticas no abordadas hasta ese momento como el obstáculo epistemológico, los niveles de formulación, el trabajo con las representaciones entre otros.

Llevó adelante una línea de investigación sobre la concepción de ciencia de los docentes (de química y biología) y sus representaciones que aún hoy tiene vigencia en la investigación didáctica.

Formó docentes e incidió en sus trayectorias académicas generando agentes de cambio en diversos ámbitos.

La experiencia transitada por LID deja abierta la puerta para pensar en dispositivos y espacios que se construyan con y desde los docentes para su desarrollo profesional.

AGRADECIMIENTOS

A la Prof. Ma. Teresa Esperbén, la Prof. Margarita Luaces, la Prof. Isabel Benia, a la Prof. Mónica Franco y a la Prof. Graciela García.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- Adúriz-Bravo, A. et al.(2008). Áreas y Estrategias de Investigación en la Didáctica de las Ciencias Experimentales Colección *Formación en Investigación para Profesores* Volumen I.
- Astolfi J-P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.
- Camilloni, A. W. de (1996). De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, *Corrientes didácticas contemporáneas*.(pp.17-40). Buenos Aires: Paidós
- Coller,X (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corti, B – Ricobaldi, M (2009). Investigación y docencia: su vinculación en el acontecer de la formación docente. *Anales del Instituto de Profesores Artigas, Año 2009. Segunda época.Nº3*, pp.49-61. Montevideo: ANEP, CODICEN, DFPD, IPA.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica* .Buenos Aire: Amorrortu.
- Gatti, E. (2015). *Cuéntame lo que te ha pasado* en Revista *Convocación* Nº 23 setiembre 2015. Separata Los desafíos de la formación docente.
- Martínez Olivé (2009) en de Medrano, C. V., y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pesce, F. (2013). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *Revista Intercambios* Vol.1 N°1. Montevideo: ANEP, CSEU, UdelaR.

Documentos

- Proyecto elevado al CODICEN en año 1987. Nota enviada por la profesora María Teresa Esperbén.
- Acta 44 Resolución 22- 16 de Junio 1988. CODICEN.Creación del LID.
- Informe de las actividades del LID en el período 1987-1989. Prof. Angelita Parodi, directora del Instituto de Profesores Artigas.
- Publicación de Informe final de investigación realizada entre los años 1990-1992. “Aproximación a las concepciones de los profesores de biología y de química en el plano didáctico”.
- Publicación de Informe final de investigación realizada en el año 1996. “Relaciones entre la apropiación de conceptos y la resolución de problemas en química”
- Boletín informativo (1 y 2) del Laboratorio de Investigación Didáctica.(Año 1994)

Campo académico de la educación en la Universidad de la República: agentes e instituciones en cuestión

PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Sanz Bonino, Verónica

Universidad de la República - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay,
sanzbonino@gmail.com

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue la indagación de los procesos de institucionalización y el estado de situación del campo académico de la educación en algunos Servicios de la Universidad de la República de Uruguay. Se priorizó dos instituciones: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) - donde se forman investigadores en educación- y la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) - donde algunos investigadores desarrollan líneas de investigación vinculadas con la educación-. La producción de conocimiento en educación en Uruguay implica un abordaje complejo, consecuencia de las diversas perspectivas teóricas que emergen dados: la arquitectura de los grupos de investigación, las instituciones de referencia, así como los procesos de legitimación por los que estos grupos han transitado. En consecuencia, se configura un campo sobre el que existen escasas aproximaciones sistemáticas, tanto del trabajo intelectual que se desarrolla en él como de las variables que influyen en las relaciones intra e interinstitucionales. En un momento histórico del país donde la investigación educativa forma parte relevante del debate sobre la implementación de políticas educativas y la profesionalización docente, indagar en el campo académico de la educación, como campo diferenciado del campo pedagógico, aportaría a una mayor comprensión de ambos y la generación de estrategias específicas. Se trata de un estudio descriptivo explicativo que involucra el análisis del discurso de veinte docentes de reconocida trayectoria institucional como investigadores, así como el análisis documental de sus curriculum vitae. Las categorías teóricas

se construyeron con una perspectiva relacionista, y el discurso fue visualizado como un sistema de acción entre múltiples fuerzas que producen tensiones entre los intelectuales que confrontan por mayor o menor autonomía discursiva, de hegemonía y estatus en el campo. La información relevada da cuenta de la experiencia individual y colectiva de los agentes y configura la base de los aportes fundamentales de este trabajo, que pone en evidencia las distintas perspectivas sobre el campo académico de la educación y su abordaje. Las diferencias se constatan en las motivaciones, las circunstancias favorecedoras u obstaculizadoras de las trayectorias de los investigadores, desde los equipos e instituciones que integran, y a su vez en los temas y líneas de investigación que desarrollan. Por otra parte, se buscó conocer las concepciones que se tienen sobre la producción de conocimiento desde una perspectiva tanto teórica -epistemológica e histórica- como práctica. Los hallazgos del trabajo muestran el alto nivel de heterogeneidad del discurso de quienes ocupan los lugares más destacados en el campo académico de la educación en la Universidad, los que se traducen en clivajes, rupturas y algunas tímidas articulaciones que advierten la configuración de un campo débil y heterónimo. Se identifican finalmente algunos contenidos del discurso que brindan elementos para el diseño de políticas de educación superior en el sentido de favorecer procesos de investigación que contribuyan al acercamiento de los responsables de la producción de conocimiento en educación en Uruguay, y fortalezcan este campo.

Palabras clave: campo académico; investigación educativa

1. INTRODUCCIÓN¹

La exploración del campo académico de la educación -sus dimensiones y las dinámicas que se desarrollan en él- tiene sentido al proveer información para el diseño de políticas de formación de investigadores y poner a disposición - desde el discurso de sus agentes- una aproximación de su estado actual, como resultado de relaciones sociales propias que se dan en los procesos de institucionalización. La institucionalización se expresa en los saberes, los agentes y las instituciones que se integran a procesos de diferenciación y delimitación a partir de su autorregulación, mayor autonomía y legitimidad del trabajo intelectual que le es propio.

No existen antecedentes de trabajos -para el caso de Uruguay- que releven y sistematicen información a partir del discurso de los agentes del campo académico de la educación en relación a: las concepciones sobre este campo, los antecedentes que tuvieron influencia en su constitución, el estado de situación actual, las trayectorias de sus investigadores y la organización de los grupos que investigan en educación.

Desde el punto de vista de la profesionalización se han procesado cambios en el medio académico influenciados por la apertura de universidades privadas con carreras vinculadas a las ciencias de la educación, y la creación de posgrados -tanto en el ámbito público como el privado- que promueven una mayor especialización y generan algunos límites difusos en los campos profesionales. Lo característico de la profesión académica, "... es que ella se estructura en términos de una interrelación peculiar entre mercado académico y comunidad académica" (Brunner, 1983: 172). La profesión académica se inscribe en supuestos que la definen como un sistema por prestigio otorgado por la Academia, que influye en el mercado académico y desde la cual los procesos de vacancia y de ocupación de vacantes también están regulados por las posiciones entre académicos o entre universidades. Este prestigio es consecuencia de la actividad académica desarrollada, es decir la producción de conocimiento científico. La medición del prestigio considera la institución en la que se ha formado el investigador, el tipo de carrera profesional y experiencia profesional que lo involucra, sus distinciones académicas, el juicio de pares, su producción científica y los medios en los que ha publicado.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La reestructuración de los espacios institucionales de acompañamiento y de producción de conocimiento se produjo en un momento complejo en el que se procesaba la expansión de la matrícula universitaria. En los escenarios de masificación y como consecuencia del crecimiento de la matrícula, la relación del par investigación docencia como funciones a ser desarrolladas por los profesores universitarios, generó algunas tensiones en los agentes del campo entre las que podrían observarse consecuencias en el prestigio académico que se les otorga y los modos de investigar (Behares, 2011). Es por ello que la profesión académica requiere ser considerada desde el campo educativo.

En esta investigación se considerará al campo educativo como aquel que contiene otros dos: el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. El campo intelectual de la educación "es el escenario de luchas de grupos intelectuales que pugnan por el control de los procesos y las orientaciones dominantes en la generación de discurso especializado en educación" (Palamidessi, 2007: 33) que se materializa en la producción académica y de investigación propia de este espacio. El campo pedagógico "... está estructurado por los contextos institucionales orientados a la reproducción del discurso de las prácticas pedagógicas" (Palamidessi, 2007: 33). El grado de complejidad de un campo está

¹ Se trata de una síntesis de la tesis llevada a cabo en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (CSE - Udelar) con la tutoría de la Mag. Mercedes Collazo

definido por las divisiones internas y la forma en que las demarcaciones son sancionadas o institucionalizadas en territorios específicos. En este escenario se ha definido como punto de partida para el desarrollo de esta investigación la inexistencia de estudios sobre IE en Uruguay que profundicen en las dimensiones propias del campo académico de la educación, y por lo tanto de los modos y formas en que se investiga en él.

Este trabajo abordará los espacios de producción de conocimiento en educación en el nivel universitario público de la Udelar. Para ello se centrará en las facultades que han producido históricamente más en educación como la FHCE y la FCS. Los investigadores que integran la muestra teórica reúnen características que los hacen investigadores del campo objeto de estudio de esta tesis, según el reconocimiento de sus pares académicos entre otras variables que se considerarán en el marco metodológico. En este sentido, también se han integrado dos profesionales, uno de la Facultad de Psicología (PSICO) y otro de la Facultad de Información y Comunicación (FIC).

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es explorar y describir -a través de los discursos de docentes que investigan en educación de cuatro facultades de la Udelar: FHCE, FCS, PSICO y FIC- los procesos de institucionalización y estado de situación del campo académico de la educación, en la Udelar y los objetivos específicos refieren a: i) conocer a través de los discursos de los investigadores del campo de la educación, sus motivaciones y las circunstancias favorecedoras u que obstaculizaron sus trayectorias en las instituciones de las que forman parte; ii) mapear desde una perspectiva histórica -a partir de los documentos disponibles- los núcleos de temas que definen las líneas de investigación desarrolladas, en las trayectorias académicas de los investigadores consultados; iii) describir las concepciones que tienen los investigadores sobre la producción de conocimiento tanto desde una perspectiva teórica -epistemológica e histórica- como práctica, y las características de los grupos de referencia que integran.

4. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de abordaje descriptivo explicativo que considera como universo a los docentes investigadores en educación. La muestra teórica se circunscribió a 20 investigadores de cuatro departamentos del Instituto de Educación de la FHCE (Política, pedagogía y sociedad; Enseñanza y aprendizaje; Historia y filosofía de la educación; Estudios en docencia) y tres departamentos de la FCS (Sociología, Ciencia política y Economía) por ser éstos los Servicios que -de acuerdo a los antecedentes de trabajos realizados por Sanz (2009)- revisten la mayor producción académica en educación en los últimos 20 años. También se consideraron otros dos Servicios: la Facultad de Información y Comunicación (FIC) y la Facultad de Psicología (PSICO), ya que por la forma en que se definen los referentes clave en este trabajo, estas instituciones cuentan con investigadores en educación de larga trayectoria y reconocidos por sus pares. La unidad de análisis es el investigador, aquel que es reconocido por sus pares como investigador en educación, tiene una participación activa en el campo académico de la educación -es decir publica resultados de sus trabajos- y es conferencista o ponente en eventos sobre educación. Se conformó la lista de posibles entrevistados con aquellos docentes grado 5 y 4 de los departamentos mencionados. Para saturar la muestra teórica se agregó los docentes de menor grado académico. Para el relevamiento de información se aplicó dos técnicas, entrevista semi-estructurada y observación documental de los *curriculum vitae* de cada uno de los entrevistados. Para

el diseño de la pauta de entrevista se consideró siete dimensiones² con sus categorías de análisis.

5. RESULTADOS

5.1. Trayectorias

Tabla 1 Principales emergentes de la información relevada por Servicio (FHCE y FCS) sobre la relación trayectorias de los investigadores y sus motivaciones intrínsecas

FHCE	FCS
<p>Buscar, descubrir, experimentar lo nuevo No aparece la idea de aportar soluciones técnicas Acumular trabajo en un tema (que oficia como motor) Considerar la experiencia de ser docente Llegar desde distintas disciplinas y considerar en algunos casos la externalidad al campo.</p>	<p>Acumular trabajo en un tema (que oficia como motor) Aportar soluciones, transformar la realidad, cambiar para la mejora, tener un sentido práctico político No considerar la experiencia del docente Llegar desde distintas disciplinas y considerar en algunos casos la externalidad al campo.</p>

Tabla 2 Principales emergentes de la información relevada por Servicio (FHCE y FCS) sobre la relación trayectorias, oportunidades y obstáculos para la IE

FHCE	FCS
<p>El nivel de grado y la autoformación Condiciones buenas que brinda la Udelar para investigar. Desde el posgrado y la experiencia práctica que da Condiciones buenas que brinda la Udelar para investigar El trabajo en equipo (capital simbólico del Investigador) Hitos diversos para cada uno Obstáculos propios de la fragmentación de tareas</p>	<p>Desde el posgrado y la experiencia práctica que da Condiciones buenas que brinda la Udelar para investigar El trabajo en equipo (capital simbólico del Investigador) Hitos diversos para cada uno Obstáculos propios de la fragmentación de tareas Búsquedas personales en ese marco. Hitos diversos para cada uno No se plantean obstáculos</p>

5.2. Marcos disciplinares

Tabla 3 Principales emergentes de la información relevada por Servicio (FHCE y FCS) sobre la relación IE/marcos disciplinares

FHCE	FCS
<p>Intención por delimitación del campo Búsqueda de una reconfiguración (lo pedagógico) hacia la articulación de la experiencia con marcos teóricos más fuertes. Hito: aparición del Instituto de Ciencias de la Educación que cambió de perspectiva desde 2004</p>	<p>Impronta desde los marcos disciplinares, economía, sociología, ciencia política Dicen que: «el mundo de la educación es más normativista y desde CCSS somos más empiristas» Desde la creación se da proceso de internacionalización y se centró en lo metodológico</p>

² Trayectorias de los investigadores, concepciones del docente sobre la investigación educativa, Proceso histórico de la investigación educativa en la institución de referencia, El grupo de investigación que integra el investigador en la institución de referencia, Producción de conocimiento y toma de decisiones en educación, Formación de los investigadores en educación, Otros espacios de investigación fuera del grupo de referencia del docente

5.3. Tradiciones intelectuales

Tabla 4 Principales emergentes de la información relevada por Servicio (FHCE y FCS) sobre la relación IE/tradiciones intelectuales

FHCE	FCS
Refieren a la educación como un campo complejo, abigarrado Se diferencia la investigación teórica de la empírica Se visualiza lo técnico como mejora de la enseñanza vs la investigación desde humanidades como “contemplación del fenómeno educativo” «Lo cualitativo» aparece como complemento de lo cuantitativo	Refieren a la educación como campo con distintas miradas; Se diferencia la investigación teórica de lo práctico Se plantea la necesidad de diseños metodológicos que aseguran la cientificidad Cuestionan el rigor o validez de la IE

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

¿Cómo está configurado el campo académico de educación hoy en algunos ámbitos de la Udelar como FHCE y FCS? La producción discursiva otorga posiciones de dominio dentro del campo y por lo tanto de las instituciones y sus agentes. Entre los entrevistados prevalecen los licenciados en sociología pero existe un alto porcentaje de profesionales de otras áreas disciplinares, heterogeneidad del campo que, dependiendo de los discursos emergentes de sus agentes -y por lo tanto la forma en que se reconocen los pares competidores- conduciría a reforzarlo o a debilitarlo. Una respuesta posible se vincula a cómo los competidores acuerdan sobre los principios de clasificación de la conformidad que cuentan como realidad, y la construcción del universo de objetos que legitima la pertenencia al campo. A través del análisis de las distintas dimensiones puede observarse que no existen tales acuerdos y que circulan intereses que hacen del campo académico de educación un campo heterónimo y débil, (Bourdieu, 2000 a, b). Los investigadores que tienen formación docente como primera profesión han continuado sus trayectorias profesionales a partir de la realización de una carrera universitaria o un posgrado, que ellos entienden los habilita a responder algunas interrogantes planteadas desde su experiencia como docentes y ejercitar el necesario distanciamiento que requiere el proceso de investigación. La historia profesional de los investigadores de la FHCE, perfila, esboza en sus discursos, una diferenciación consciente entre el campo académico de la educación y el campo pedagógico para todos los investigadores de FHCE, pero no se explicita esta delimitación para los investigadores de FCS, PSICO y FIC. La idea de externalidad al campo académico de la educación, pero desde un lugar profesional desde el que se hacen aportes validados metodológicamente y por lo tanto científicamente, es planteado con particular énfasis por los investigadores de FCS, generando una autonomía en la producción de conocimiento que refracta las determinantes externas donde subyace la falta de reconocimiento de otras formas de investigar, como válidas. Escasas y difusas son las referencias de investigadores entre servicios. Tampoco se reconoce con claridad las líneas o productos de investigación de otros investigadores inclusive dentro del propio servicio (como ocurre especialmente en FCS), La forma en que se organizan los grupos mantiene ciertas particularidades, profundizándose las estrategias de conservación, especialmente en la FHCE, reflejadas en otras dimensiones de análisis como la forma en que llegan los nuevos y cómo se mantienen los grupos, o definen sus agendas de trabajo. Los entrevistados de FCS, FIC y PSICO tienen un mayor grado de formación académica (doctorados) y a

su vez son reconocidos en un mayor porcentaje -que los entrevistados en FHCE- con grados académicos en sus respectivos servicios, teniendo todos los investigadores de FCS -con excepción de uno de los entrevistados- dedicación total. Este hecho puede ser atribuible a las posibilidades de formación que la facultad les brindó y a los propios procesos de institucionalización de la investigación en cada servicio. En el caso de FCS los aspectos metodológicos y teóricos de un proceso de investigación están fuertemente arraigados desde su origen (De Sierra, 2007), por lo tanto, conforma un campo profesional fortalecido antes de la dictadura. Mantiene su impronta a pesar de los acontecimientos de ese período, como consecuencia de su inclusión en procesos de internacionalización del saber. Por otra parte, la FHCE y especialmente el Área de Ciencias de la Educación -luego Instituto de Educación- se origina en un escenario controvertido, de intervención, forzado y con una impronta que lo signa (Islas, 1995), y recién a partir del año 2004 se centra en un proyecto que deja afuera el modelo normalista tradicional para contribuir desde la especificidad del campo académico de la educación. En concordancia con Becher (1989), las formas de la emergencia de un campo disciplinar, en este caso la educación requiere del análisis de varias dimensiones. La información recabada en este trabajo alude a una base institucional débil en el espacio académico al que naturalmente se le atribuiría la hegemonía del discurso, como la FHCE, unido a un proceso de profesionalización que también es muy débil en el conjunto de las profesiones. Se une a este hecho que en varias oportunidades se define por oposición perdiendo oportunidades de nombrarse desde la especificidad o buscándola. La certidumbre de que en el grado se forma al investigador, o que el ser investigador requiere de cualidades intrínsecas de la persona, excluye las oportunidades que desde las políticas de promoción a la investigación se dan en la Udelar y en la mayoría de las instituciones de carácter terciario actuales. En relación a las motivaciones por investigar, hay un componente que es inherente a cualquier investigador, y es la curiosidad del saber, que difiere del conocer (Behares, 2011), y esto es expresado como discurso común a varios investigadores. En este sentido, podría atribuírsele a la profesión académica una condición de unicidad, aunque el reconocimiento de otros, los guardianes del territorio, como los denomina Becher (2001) es aludido en mayor medida por los informantes de FHCE que reconocen en algunos de ellos ser los constructores de una nueva institucionalidad que contribuye al proceso de disciplinarización de la Educación en el sentido que plantea Suasnábar (2013) y Romano (2010). Desde la FCS se considera en mayor medida la aplicabilidad de los resultados, de allí la necesidad de considerar estos aspectos en el diseño de la investigación; sin embargo, desde la FHCE la tendencia en las respuestas es más la orientación teórica que busca plantear problemas y no el solucionarlos. Estas controversias plantean un escenario que ubica mayoritariamente a los investigadores de la FHCE en un discurso que niega su origen, que pretende generar consensos en el grupo de pares, y a su vez está buscando delimitar el campo académico de la educación como un espacio que se diferencia del campo pedagógico pero que busca en las dinámicas de trabajo interno de sus equipos para organizar una agenda propia de temas con metodologías específicas de indagación. A su vez desconoce las redes o circuitos de producción de la FCS, aunque hay algunos intentos de trabajo conjunto. Este proceso de diferenciación de los campos, que se analiza desde la producción discursiva, implica reconocer las tensiones que aparecen entre los grupos de intelectuales, académicos, profesionales que se enfrentan por la autonomía, la hegemonía, el estatus, el poder (Díaz, 1993, 1995). Las ciencias sociales tenían en el pasado las mismas dificultades que las humanidades sobre su estatus de científicidad, sin embargo, han logrado algunas estrategias que hacen que sus investigadores generen un capital simbólico definido por el acceso a un poder de tipo institucional (Bourdieu, 1997) cuya producción discursiva es más de carácter tecnocrático. En este sentido, la definición de los objetivos, estrategias o técnicas quedan supeditadas a la demanda por servicios -básicamente del Estado- que influye sobre el control de los derechos de entrada al campo científico. A través del discurso de FCS se evidencia la facilidad de entrada y salida al campo, dependiendo de los proyectos a desarrollar. La Udelar es un ámbito reconocido de oportunidades para sus investigadores, pero también genera obstáculos que limitan su desarrollo. Esta situación fue planteada

especialmente por los investigadores de la FHCE, vinculada a la falta de especificidad en las funciones a cumplir, cuestión que se pudo observar en la distribución de los grados académicos y las bajas posibilidades de acceso a la dedicación total. En este sentido, se observa además que varios de los investigadores de la FHCE cumplen o han cumplido funciones en el SNEP ubicándolos en un espacio intermedio entre el campo académico y el de la enseñanza (Díaz, 1993).

¿Cuál es el vínculo del investigador con la producción de saber? y se planteó como objetivo específico el mapear desde una perspectiva histórica –a partir de documentos disponibles- los núcleos de temas que definen las líneas de investigación desarrolladas, desde las trayectorias académicas de los investigadores consultados. Cuando se observa los mapas de líneas de investigación y temas desarrollados por los investigadores, considerando las lógicas de los procesos de disciplinarización (Suasnábar, 2013), se acuerda que este campo se identifica con el proceso de disciplinarización secundaria, ya que se constituye a partir de saberes de otros campos que lo sustentan. Es así que este campo queda tensado por las demandas políticas y administrativas de la educación y los requerimientos de la ciencia en relación al distanciamiento de esas demandas. En FCS esto último queda resuelto a partir de la explicitación de diseños metodológicos que resuelven este punto, y sin embargo los resultados de los trabajos aportan información a las demandas emergentes. De esta manera se observa cómo desde la FCS las temáticas tienen que ver con los problemas planteados en las políticas educativas del SNEP en los últimos diez años, como: masificación, accesibilidad a la educación, flexibilidad curricular, desafiliación, trayectorias estudiantiles, evaluación de políticas de educación media, políticas de educación superior, relación educación trabajo. La información que muestra el mapa construido y los aportes de los entrevistados, muestra que la prioridad no es el desarrollo de teoría, sino dar respuesta a problemas específicos; las líneas de investigación son financiadas por uno o dos años, sus investigadores pueden participar de varias líneas en el mismo año, los productos son puestos a disposición en el corto plazo, y las herramientas metodológicas propias de las ciencias sociales son reforzadas en el discurso en gran medida, principalmente haciendo énfasis en la perspectiva de análisis cuantitativo y objetando otras formas de investigar. Por otra parte, desde la FHCE los temas se dividen en tres grupos, por un lado aquellos centrados en las políticas -educativas y su vinculación con pobreza o con distintos formatos escolares- el desarrollo de teorías de la didáctica -la relación del sujeto con el saber, el saber con la verdad- y la historia de la educación. En este sentido, la prioridad es la generación de teoría, y ésta tiene su marco en la política, filosofía, psicología e historia, entre otras disciplinas. Sin embargo, la línea de políticas educativas es la que prevalece. Se hace énfasis en la perspectiva cualitativa de relevamiento y análisis de la información, fortaleciendo la mirada de las humanidades y de la interdisciplinariedad más que de las ciencias sociales. ¿En qué medida existe una especificidad que fortalece el campo académico de la educación? Si el objeto de estudio determina el diseño metodológico, por qué haces énfasis en la perspectiva cuali o cuantitativa? Las referencias mutuas entre científicos sociales y humanistas, de carácter peyorativo en algunos casos, vinculados al uso de determinados enfoques metodológicos, y si esto es transmitido a las generaciones de futuros investigadores, no favorece una actitud científica en éstos, donde la distintas perspectivas disciplinarias contribuyen a la comprensión de los fenómenos de estudio con mayor claridad y se entiende que el campo académico de la educación es el espacio de la problematización de los problemas educativos y no el demarcado por los límites disciplinarios de la educación. El carácter de complejidad del objeto de estudio que declaran los entrevistados, está relacionado a los distintos subcampos de producción (de teoría, de práctica, de resolución de problemas), a las diferencias entre los agentes de producción y sus trayectorias, a las dificultades por establecer relaciones entre los niveles micro y macro.

En último término la discusión se centra en la perspectiva de las agencias o instituciones, corresponde responder a las preguntas ¿cuál es la perspectiva de los investigadores acerca de los procesos de institucionalización de la investigación educativa? y ¿cuáles son las dinámicas institucionales que definen el campo académico de educación? En este sentido, el objetivo planteado fue describir las

concepciones que tienen los investigadores sobre la producción de conocimiento tanto desde una perspectiva teórica -epistemológica e histórica- como práctica, y las características de los grupos de referencia que integran.

La conformación de redes y circuitos de comunicación, como las revistas o los congresos de la especialidad, son otra dimensión de los procesos de institucionalización, y portan el discurso de quienes detentan el capital simbólico en el grupo académico. Como se observó en las respuestas, los vínculos entre sí, de los académicos de mayor jerarquía son de baja frecuencia en el caso de la FCS, encontrándose una red más desarrollada en la FHCE. Por otra parte, desde los contenidos de los discursos de los entrevistados, puede observarse que las relaciones con instituciones del exterior no tienen una base institucional, sino que se definen a través de las relaciones personales. En acuerdo con Becher (1993), las disciplinas que conforman las áreas blandas – blandas puras o blandas aplicadas, tienen dinámicas específicas que hacen menos necesarios los intercambios académicos, o al menos se requieren de otros tiempos cronológicos.

Finalmente, la investigación educativa hereda las debilidades propias de territorios disciplinares que toma como referentes, propios de los conocimientos puros blandos, o aplicados blandos (Becher, 2001) a su vez las dificultades para la delimitación y las condiciones de referencia son tan débiles que sus agentes transitan desde el campo que le es propio –campo académico de la educación- a otros campos (Díaz, 1995) y en este sentido su estatuto de cientificidad se ve amenazado.

BIBLIOGRAFÍA

- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Montevideo: CSIC:
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
- (1993, noviembre). Las disciplinas y la identidad de los académicos *Pensamiento universitario* 1(1) 56- 77
- Bourdieu, P. (2002) [1982]. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama
- Brunner, J.J. (1993), Evolución y financiamiento de la Educación Superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato. En: H. Courard (Coord). *Políticas comparadas en América latina*. Sgo de Chile: FLACSO.
- Brunner J. J. & Flisfich, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: Flacso
- De Sierra, G., (2007). Las ciencias sociales en Uruguay. Un caso de desarrollo y profesionalización tardíos. En G. De Sierra, M. Garretón, M. Murmis, J. Reyna, & H. Trindade (Coords.). *Las ciencias sociales en América latina en perspectiva comparada*. (339- 387). México: Siglo XXI.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro editorial Universidad del Valle.
- Islas, A. (1995). La facultad intervenida. En B. Paris de Oddone (coord.) *Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. (pp. 69-145)
- Palamidessi, M. (2007). Nociones introductorias. En: M. Palamidessi, C. Suasnábar & D. Galarza (comps). *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.
- Romano, A. (2010) Fricciones entre la pedagogía y sociología en el Uruguay: Una (re)lectura desde el magisterio de Emile Durkheim. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4ª época, 4(4). Disponible Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4777/pr.4777.pdf
- Suasnábar, C. (2013) La institucionalización de la educación como campo disciplinar *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 59(18), 1281-1304

“Realidad del estudiante en Formación Docente VS. Profesionalidad”

PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Susenna, Silvana¹
Lobecio, Mónica²

1 IFD Carmelo/CODICEN/UPIDE, Uruguay, ssusenna@gmail.com

2 IFD Carmelo, Uruguay

RESUMEN

El perfil de ingreso entendido como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar un aspirante a estudios terciarios, es específico para cada carrera de grado. La Formación Docente no es ajena a esto. Esta investigación de corte cualitativo, sistematiza y confirma las percepciones del colectivo docente en relación al perfil de ingreso a las carreras de Magisterio y Profesorado, en el Instituto de Formación Docente, Carmelo, Uruguay. Así se evidencia lo acotado de la muestra. Los aspectos cognitivos (competencia lingüística – matemática), vinculares y actitudinales de los estudiantes al iniciar la carrera docente difieren en relación a las habilidades mínimas requeridas para alcanzar éxitos académicos y en consecuencia, pedagógicos, siendo determinante para el profesional futuro.

El objetivo inicial fue aproximarse al sujeto real y a las necesidades formativas que requiere. Este conocimiento se configura fundamental para abordar estrategias pedagógicas de intervención, resultantes de miradas introspectivas institucionales. Los aspectos indagados son campos del saber esenciales para la adquisición de conocimientos de otras disciplinas. Los instrumentos usados (recogida de datos): pruebas estandarizadas (Lengua y Matemática), observación, cuestionarios y entrevistas a estudiantes de primer año (Magisterio y Profesorado). Las conceptualizaciones cognitivas están atravesadas por lo actitudinal; al no considerarlas, los cambios son relativos y no sustantivos, reactivos y no activos. El actual Plan de Formación Docente 2008 plantea: “La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar. En esta

perspectiva, el estudiante y el docente se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables". Cabe analizar la reflexión anterior. Este Plan al decir "el estudiante y el docente" de alguna forma permite una doble lectura, una donde queda involucrado el "formador de formadores", que es la que tomaremos. Otra, estaría relacionada al "estudiante" como futuro "docente". Nos cuestionamos la calidad de la propuesta de enseñanza actual. La formación de "sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar", ¿es posible bajo las formas de enseñanza y evaluación en práctica? ¿Una Institución que se está proyectando como "Universidad de Educación", puede llegar a serlo sin una fuerte autocrítica, sin capacidad de autoevaluarse o pensar sobre los procesos de enseñanza, es decir en qué y cómo se enseña? Este interrogante habilita la continuidad en la búsqueda de

estrategias de autoevaluación y de intervención.

En este marco conceptual se evalúan competencias básicas en el ejercicio del rol docente. Se encuentran múltiples debilidades en los estudiantes que ingresan a Formación Docente (de ahora en adelante F.D.): no tienen liderazgo en su mayoría por lo tanto no son resolutivos, ni capaces de tomar decisiones, ni de gerenciar. Manifiestan no poseer autocontrol y empatía, competencias que son fundamentales en el vínculo docente. En las competencias matemáticas presentan dificultades en la resolución de problemas utilizando estrategias aprendidas en su ciclo escolar primario, y no procedimientos algebraicos.

En Lengua se evidencia escaso desempeño en lectura crítica, lectura inferencial, lectura literal, así como también en reflexión metalingüística (categorías de palabras, clasificación de palabras por su acentuación, puntuación).

Palabras clave: Transformación, Autoevaluación, Profesionalización

1. INTRODUCCIÓN

La investigación-de corte cualitativo- realizada durante el año 2015 tuvo como fin sistematizar y ratificar o rectificar las percepciones del colectivo docente en relación al perfil de ingreso de las carreras de Magisterio y Profesorado, en el Instituto de Formación Docente de Carmelo, Uruguay.

Por otra parte, se reciben inquietudes de docentes egresados en relación a las dificultades que reconocen para abordar la diversidad, tanto a nivel de Educación Primaria como Secundaria.

De lo antedicho surgen cuestionamientos acerca de las competencias alcanzadas al egreso de la carrera docente y si estas están acordes a las demandas del rol docente en la actualidad.

En consecuencia, es pertinente definir qué se entiende por perfil de ingreso. Es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar un aspirante a cursar estudios terciarios, es específico para cada carrera de grado. F. D. no es ajena a esto. Se considera que los aspectos cognitivos (competencia lingüístico – matemática), vinculares y actitudinales de los estudiantes al iniciar la carrera docente difieren en relación a las habilidades mínimas requeridas para alcanzar éxitos pedagógicos y en consecuencia, académicos.

Las conceptualizaciones cognitivas están relacionadas con las competencias actitudinales; si no se tienen en cuenta estas últimas, los cambios son relativos y no sustantivos, reactivos y no activos. Otra variable que se considera es el perfil socio-educativo del estudiante, puesto que incide en su desempeño.

Corresponde ahora establecer el concepto de competencia que consideramos. Es el desempeño integrador / articulador de los cuatro saberes (saber ser, saber estar, saber convivir y el saber conocer¹) en un contexto determinado para la resolución de tareas nuevas y concretas que impliquen un desafío y un compromiso ético. Las competencias son de orden progresivo, se adquieren a medida que aumenta el repertorio, se pueden profundizar, construyéndose a sí mismas.

Partiendo de este marco conceptual nos proponemos evaluar las competencias básicas en el ejercicio del rol docente.

Competencias en Lengua, procesos relacionados con:

- Construcción del significado (lectura crítica, lectura inferencial, lectura literal)
- Reflexión metalingüística (categorías de palabras, clasificación de palabras por su acentuación, puntuación).
- Producción escrita (coherencia, adecuación de registro, elementos cohesivos, ortografía, puntuación, legibilidad, argumentación)

Competencia matemática, se enfoca en la habilidad para utilizar números, sus operaciones básicas, y propiedades; las figuras y sus propiedades, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para interpretar y producir información, para resolver problemas reales.

Esto implica procesos como:-pensar y razonar-argumentar, comunicar.

- modelar
- plantear y resolver problemas
- entender y utilizar diferentes clases de representaciones de objetos matemáticos, fenómenos y situaciones
- utilizar operaciones, propiedades y relaciones de los objetos matemáticos
- usar herramientas y recursos.
- traducir del lenguaje natural al lenguaje simbólico y formal y viceversa.
- entender la naturaleza y las reglas de los sistemas matemáticos formales.

¹Delors, Jacques y colaboradores (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana. Ediciones Unesco

Competencias actitudinales que desarrollan las personas para que su comportamiento sea satisfactorio en el desempeño de su rol.

El actual Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008 reflexiona: “La praxis docente implica: La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar. En esta perspectiva, el estudiante y el docente se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables”

Teniendo en cuenta esa propuesta, decidimos evaluar las siguientes competencias actitudinales que se analizan en acuerdo a dos dimensiones:

1) La importancia otorgada por el estudiante a las competencias actitudinales en el ejercicio del rol docente.

2) La auto-evaluación de las mismas.

Ellas son:

-Adaptabilidad y aceptación de la diversidad

-Autocontrol

-Empatía

-Iniciativa

-Liderazgo

-Negociación y mediación

-Orientación al logro

-Trabajo en equipo

Los resultados evidencian debilidades en las competencias indagadas, que conducen al cuestionamiento de la propuesta de enseñanza actual. Se observa que las formas de enseñanza y evaluación en práctica requieren ser re-pensadas.

La Institución proyectada como Universidad de Educación requiere de autocrítica, de capacidad de autoevaluarse o pensar-se sobre los procesos de enseñanza, en qué y cómo se enseña. Se habilita así la búsqueda de estrategias de autoevaluación y de intervención en el Centro de referencia.

Se infieren, a partir de la investigación, las dificultades del equipo docente para “mirar-se”, lo resistencial aflora y quedan en evidencia sus propias debilidades. El encuadre del sistema de F.D. carece de una cultura evaluativa que considere mínimamente el análisis de propuestas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, la observación de lo vincular, hasta la profesionalidad misma.

De hecho se empieza por la rúbrica pensando en evaluar al estudiante, posicionándose en un paradigma tradicional, quedando el docente en el conocido “lugar de poder”. Desde aquí el conocimiento “se imparte”, no se “comparte”; la profesión docente requiere de otras competencias en la formación que tienen que ver con lo actitudinal.

Con este fin se elaboran rúbricas, tanto en el área de Lengua como en Práctica docente, las que se comienzan a aplicar al inicio del presente año. El cambio radica en que su uso supone el conocimiento por parte del estudiante de las competencias y criterios empleados para ser evaluado, transformándose en un instrumento de autoevaluación para ellos. De esta forma se busca promover en el estudiante la metacognición que le ayude a identificar sus propias carencias y manejar los niveles para superarse.

La elaboración de las rúbricas implica partir de acuerdos entre los docentes. Esto conlleva acordar las competencias detectadas con debilidades y los criterios de aceptabilidad para evaluar.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el transcurso del año 2014, los docentes de IFD Carmelo comienzan reflexionar sobre el

incremento significativo de estudiantes con dificultades en lectura y escritura. Por otra parte, coincide con manifestaciones de los docentes de otros subsistemas en relación a las dificultades que encuentran al abordar la diversidad en sus aulas.

Por lo dicho, la mirada debe focalizarse en F. D., pues estas problemáticas conducen a pensarlas “asociadas” debido a que las dificultades de los alumnos, al decir de Alicia Fernández, podrían ser “problema de aprendizaje-síntoma” o lo que ella plantea como “problema de aprendizaje-reactivo a la institución”² En otras palabras, el fracaso es “también del que enseña”.

La muestra corresponde a estudiantes de primer año de Magisterio y Profesorado, del I.F.D. de Carmelo, Uruguay. En acuerdo a los datos recopilados la población referida posee trayectorias educativas diversas. Para el 38% son primera opción en tanto el restante ha tenido recorridos previos. Esto se correlaciona con las edades de ingreso, encontrándose que un 57% se ubica en una franja etaria que abarca de los 18 a los 20 años.

Son primeras generaciones de estudiantes terciarios en la familia y en su gran mayoría tiene un nivel socio-familiar medio. Otro dato interesante es que 62% de las madres posee un nivel de educación por debajo de Bachillerato.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de la investigación es aproximarse al sujeto real y a las necesidades formativas que este requiere, generando instrumentos de autoevaluación institucional para transformar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

Se sitúa en un paradigma interpretativo (McMillan-Schumacher, 2005³), por ello se respetan los contextos naturales como unidades de análisis e investigación.

Se opta por el diseño de una investigación descriptivo - observacional en la que interesa aproximarse al estudiantado en relación a las competencias específicas establecidas como perfil profesional.

Respecto a los roles existentes en la investigación se indica que, como profesores de las asignaturas, se asume un doble rol, sea como docente de la especialidad o como investigador, es decir observadores y participantes.

Concretamente las etapas de la investigación se centran en el diseño, en la elaboración de los instrumentos de recogida de información, en el análisis de los datos, en la negociación de las conclusiones, en la redacción del informe, en la difusión de los resultados y en la realización de intervenciones puntuales (entre ellas la sensibilización y concientización de los docentes en relación al tema).

²Fernandez, Alicia (2008). La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

³McMillan, James y Schumacher, Sally (2005) Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación

Para ello se utilizan como instrumentos de recolección de datos pruebas estandarizadas de Lengua y Matemáticas, observación, cuestionarios, y entrevistas de estudiantes de Primer año de la opción Magisterio y Profesorado, elaboración de rúbricas y nuevas estrategias a partir de ellas.

5. RESULTADOS

A partir del análisis de los datos, confirmamos las percepciones que dieron inicio a la investigación. Los resultados en el área de Lengua coinciden con los realizados -en 2005- en el estudio “El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso” (Udelar)⁴ Igualmente se comparte otra realidad que es la vinculada al ingreso a los estudios terciarios de una población que, aproximadamente dos décadas atrás no accedía.

5.1. Resultados en Lengua

Son evidentes las dificultades encontradas para la comprensión y la producción escrita. Así sobre el total de la población (38) el 50% no supera en la prueba de comprensión el 50% de la misma; puntualmente el 58% de los estudiantes de Magisterio se ubica en el rango insuficiente.

Los alumnos de Profesorado ingresan con niveles más altos de competencia lectora, en tanto no se visualizan alumnos en el nivel muy bueno o excelente en Magisterio.

En relación a la producción escrita, solo el 8% del total de estudiantes se desempeña con acierto, dentro de los cuatro niveles planteados (con serias dificultades, con limitaciones, parcialmente logrado, logrado con acierto).

5.2. Resultados en Matemáticas

Los resultados obtenidos indican que en general interpretan la letra de los problemas, elaboran estrategias, pero no siempre arriban a un resultado acertado.

Las mayores dificultades se presentan a lo hora de utilizar el lenguaje matemático, sea para comunicar ideas, argumentar conclusiones o al resolver problemas geométricos.

En cuanto a las situaciones en que era posible resolver mediante un procedimiento algebraico (que debería ser parte de sus conocimientos previos), estas no fueron resueltas con el procedimiento antes citado, sino que usaron estrategias aprendidas en el ciclo escolar primario. Concretamente, el problema que requería aplicar propiedades en las operaciones y buscar una generalización para sumar naturales, no fue resuelto en su totalidad por ninguno de los estudiantes.

5.3. Resultados socio-educativos

⁴Bertoni, Elba (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>

En relación a los datos del aspecto socio-educativo se desprende que es una población mayoritariamente joven (57% tiene entre 18 y 20 años); en tanto es de señalar que si bien no es un porcentaje altamente significativo, la franja de más de 30 años es la segunda en peso relativo (17%). Proviene mayoritariamente de Bachillerato humanístico o biológico, llamando la atención el hecho de que solo el 38% lo ha terminado en el año inmediatamente anterior al ingreso a la carrera (2015), contra un 55% que -por lo menos- hace dos años que lo ha terminado (tégase en cuenta en este aspecto que casi un cuarto de la población terminó el Bachillerato antes del 2011). Entre el año de terminación del Bachillerato y el ingreso a F. D., algunos realizaron otros estudios. Un 38% de ellos lo terminaron con anterioridad al 2013, lo que supone que estuvieron desvinculados del estudio. En cuanto al perfil socio familiar se observa una población que en su gran mayoría tiene un nivel adecuado en tanto cumple con la cobertura de salud y vivienda. Al considerar el nivel educativo de la madre como un predictor para las trayectorias educativas, encontramos completa: Primaria (19%), Bachillerato (19%) y sólo un 19% tiene estudios terciarios.

5.4. Resultados competencias actitudinales

Por último, los resultados relativos a las competencias actitudinales muestran en relación a “la capacidad de adaptabilidad y aceptación de la diversidad” que un alto porcentaje (80%) la considera una competencia absolutamente importante o muy importante para el desempeño del rol docente, encontrándose que un 93% manifiesta que la posee.

En relación a la “empatía” también un porcentaje alto (85%) de estudiantes entiende que es muy importante para su desempeño como docente y que la posee como competencia (86%). No obstante, aunque menor, hay un 14% de los estudiantes que considera que no la posee.

En cuanto a la capacidad de “Iniciativa” el 100 % de los estudiantes la considera importante (aunque en distintos grados) pero solo un 71% considera poseerla.

La “orientación al logro”, competencia complementaria a la anterior, muestra en las dos dimensiones estudiadas, porcentajes similares.

En la competencia “liderazgo” si bien la casi totalidad de los estudiantes la considera importante (97%), solo un 65% admite tenerla en distintos grados.

Frente a la capacidad de “negociación y mediación” hay un 22% que considera no tenerla, a pesar de considerarla importante.

Por último, se analiza la capacidad de “trabajo en equipo” encontrando que en ambas dimensiones los porcentajes son similares, constituyéndose en una fortaleza.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Un aspecto interesante, en relación a estudios terciarios dentro de la familia es que los estudiantes son primera generación, lo que permite realizar una doble lectura: por un lado nos habla del empuje que tiene la educación en nuestro país, en tanto por otro da cuenta de la carencia de sostén cultural familiar que habilite la continuidad, permanencia y culminación exitosa de esos estudiantes.

La Formación Docente, en ellos, no se configura como primera opción, puesto que la mayoría llega con trayectos o recorridos educativos previos y algunos desvinculados de los sistemas formales durante años.

Por otra parte, en relación a las competencias cognitivas entendemos que tanto Lengua como Matemática, se constituyen dos formas de lenguaje imprescindibles para acceder, producir y comunicar conocimiento.

Las fuertes debilidades detectadas en las habilidades macro lingüísticas y matemáticas (predominante en la población más joven) nos conducen a recordar que todo docente requiere de un manejo experto del lenguaje -por ser un instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento-, así como de las capacidades que involucran las diferentes formas de razonamiento, de análisis, de abstracción, de generalización y sistematización, puesto que condicionan las habilidades metacognitivas. Por lo dicho, desde nuestro lugar se visualiza la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas docentes asumiendo la responsabilidad ética, con el fin de optimizar los logros académicos de los estudiantes.

Por último, desde las competencias relacionadas a lo actitudinal, se visualizan personas que no tiene liderazgo en su mayoría, por lo tanto no son resolutivas, ni capaces de tomar decisiones, ni de gerenciar. Esto supone que no participa activamente en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje; en su mayoría consideran que no poseen autocontrol y empatía, competencias fundamentales en todo vínculo, y más en el vínculo docente.

Se concluye así, la necesidad de intervenir en la autoevaluación de los docentes, de sus prácticas, así como la auto y coevaluación estudiantil, generando insumos para la transformación de la praxis y la optimización de los logros académicos.

La formación de “sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar” solo es posible si las formas de enseñanza y evaluación se reformulan. La urgencia de generar una conciencia autocrítica, que dé muestras de la capacidad de autoevaluarse o pensar sobre los procesos de enseñanza, en qué y cómo se enseña, forman parte de los objetivos del Instituto referido, en el presente año.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestros colegas del I.F.D. Carmelo en especial a la Directora Mag. Mara Elgue y a los compañeros de UPIDE.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertoni, Elba (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>
- de la Cruz, M. a África (2005). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia. Zaragoza: Litocián, S.L. Zaragoza
- Delors, Jacques y colaboradores (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana. Ediciones Unesco
- Fernandez, Alicia (2008). La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Ed. Nueva visión
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

La formación docente en el foco: una primera aproximación sobre experiencias y prácticas formativas de los docentes de la Facultad de Odontología (UNLP)

EJE TEMÁTICO 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Arce, Debora Magali¹
Dappello, María Victoria²
Mosconi, Etel Beatriz³

1 Universidad Nacional de La Plata, Argentina, debiearce2@gmail.com

2 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

3 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo aborda una dimensión de la práctica docente que, como equipo investigador, en el campo de la enseñanza universitaria, consideramos imprescindible si pretendemos una educación superior actualizada, situada y que contribuya a la democratización de la Universidad: la formación docente continua, en particular dentro de la Facultad de Odontología (FOLP) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La pedagoga Edit Litwin (2010) plantea un eje vertebrante en ese sentido: la formación en términos solidarios y colaborativos para la construcción de nuevos conocimientos y saberes específicos. Es decir,

no pensar en la idea moderna que pregona la formación “de una vez y para siempre”, sino en un objetivo de constante transformación formadora. Desde aquí, accionamos y gestionamos diariamente el trabajo entre y con nuestros/as colegas y estudiantes.

En estas líneas procuramos comunicar los alcances de un proyecto de investigación en desarrollo denominado “Formarse para enseñar, enseñar para formar: experiencias formativas significativas de adscriptos/as y profesores/as de la FOLP como posibilidad de transformación e innovación de sus prácticas de enseñanza”. Este proyecto se constituye como un estudio de indagación y análisis de

las experiencias formativas de profesores/as y estudiantes y graduados/as adscriptos/as de la FOLP (UNLP) que cursaron instancias de formación docente interna y/o solicitan asesoramiento al Gabinete de Apoyo Docente con el fin de identificar si las mismas contribuyeron a una modificación positiva de sus prácticas docentes. Al mismo tiempo pretende rastrear acciones las acciones y/o propuestas educativas implementadas luego de iniciar la formación docente y/o recurrir a la asesoría.

La metodología utilizada no se enfoca centralmente en aspectos cuantitativos – aunque sí hay presencia de los mismos-, sino cualitativos, puesto que el objetivo de conocer se ancla en la posibilidad posterior de análisis de contribuciones a la práctica docente a partir del pasaje por instancias formativas. Desde ahí es que adherimos a una línea teórico-metodológica enmarcada dentro del enfoque

cualitativo siguiendo el posicionamiento desarrollado por Hernández Sampieri (2006). Este autor explica que en las indagaciones de línea cualitativa emplean la recolección de datos “sin medición numérica” en pos de enriquecer el proceso de análisis de lo recabado.

En este momento, nos encontramos en la instancia de análisis de los relevamientos parciales del universo que recortamos para la indagación.

Dicho análisis pretende ser reflexivo en el sentido que plantea Achilli (2004) respecto de poder “ejercer la duda” y por ende la crítica de los procedimientos y de las categorías al momento de analizar una realidad sociocultural, para de esta manera construirla como objeto de estudio.

Palabras clave: Formación Docente, Práctica Docente, Universidad

1. INTRODUCCIÓN

En estas líneas procuramos comunicar los alcances de un proyecto de investigación en desarrollo denominado “Formarse para enseñar, enseñar para formar: experiencias formativas significativas de adscriptos/as y profesores/as de la FOLP como posibilidad de transformación e innovación de sus prácticas de enseñanza”. Este proyecto se constituye como un estudio de indagación y análisis de las experiencias formativas de profesores/as y estudiantes y graduados/as adscriptos/as de la FOLP (UNLP) que cursaron instancias de formación docente interna y/o solicitan asesoramiento al Gabinete de Apoyo Docente con el fin de identificar si las mismas contribuyeron a una modificación positiva de sus prácticas docentes. Al mismo tiempo pretende rastrear las acciones y/o propuestas educativas implementadas luego de iniciar la formación docente y/o recurrir a la asesoría.

Al mismo tiempo buscamos generar instrumentos y recabar información valiosa para la evaluación permanente de las acciones realizadas por el Gabinete de Apoyo Docente y la consecuente toma de decisiones tendientes a la mejora y el fortalecimiento del área. Entendemos a la evaluación, no como mera instancia de recuento de resultados, sino principalmente como modo de identificar variables cualitativas que den cuenta del rumbo de las distintas propuestas. Así la evaluación en proceso posibilita un acompañamiento continuo en las instancias de formación, así como también en aquellas específicas de la enseñanza. Es decir, que recabar información en el contexto del Gabinete, tiene por finalidad la evaluación en proceso para el enriquecimiento de nuestras propias prácticas docentes en articulación con la de los/as profesores/as y estudiantes que se acercan a consultar.

Consideramos que iniciar estos procesos de indagación, registro y sistematización de aquello que acontece en la FOLP respecto de la formación y la enseñanza, constituye una base importante de conocimiento y posibles intercambios entre colegas profesores desde la cual se habilite pensar y repensar el interés de los docentes: enseñar para formar profesionales idóneos en el ejercicio de la odontología.

De este modo, remarcamos el sentido crítico y posibilitador de transformaciones de las prácticas que le otorgamos a formarse para enseñar; y cómo esto hace al enriquecimiento de prácticas áulicas e institucionales. Así la formación docente que nombramos al inicio de este apartado entrelaza nuestra indagación y sus finalidades porque para este equipo: “La formación continua (...) tiene sus propios propósitos genuinos: la actualización del conocimiento, (...), y la divulgación de resultados de investigaciones (...) que les permita a los docentes ser receptores constantes de lo novedoso en los diferentes campos (...), la formación no apunta a adquirir ni a conservar información sino a que se disponga de ella y se pueda hacer circular”. (Litwin, E., 2010)

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Los avances en educación han ido de la mano, en nuestro país, de la instauración del paradigma de protección integral de derechos que ha puesto en el centro de la escena educativa, la discusión acerca de las condiciones que promueven el efectivo ejercicio del derecho a la educación y por otro lado, la responsabilidad legal y ético – pedagógica que tenemos los/as docentes, en tanto agentes del Estado (y éste como principal garante de la educación), de trabajar para la garantía de

dicho derecho. Derecho que además, se constituye como la vía de acceso al conocimiento de otros derechos.

Estas discusiones interpelan también a los/as profesores/as universitarios/as en la medida en que la Universidad es un derecho. Esta afirmación parece obvia, sin embargo, históricamente el nivel superior ha sido pensado para la formación de las élites y estudios revelan que persisten aún hoy ideas que postulan que la masividad en el nivel provoca la baja de la calidad educativa (Tedesco, 2014). En contraposición a este tipo de ideas, Rinesi (2014) asevera que *“no hay que elegir entre una universidad buena y una universidad para todos, porque, primero, una universidad sólo es buena si es buena para todos, y, segundo (e igual de importante), sólo es para todos si es buena para todos.”* (p. 12). Este es el desafío que nos convoca como docentes universitarios/as: la democratización de la Universidad y, por lo tanto nuestros esfuerzos estarán dirigidos a favorecer el acceso, la permanencia (de calidad y en igualdad de condiciones) y el egreso de nuestros/as estudiantes acompañando sus trayectorias académicas.

En este sentido, las propuestas pedagógicas que posibiliten un aprendizaje significativo (Ausubel, D.P.; Novak, J.; & Hanesian, H., 1976) resulta uno de los aspectos centrales que colabora en la concreción de este objetivo. Por otro lado, las investigaciones que estudian los procesos de enseñanza así como las que buscan analizar las propuestas de formación docente en servicio constituyen insumos valiosos para mejorar las prácticas docentes tendientes a brindar una educación universitaria de calidad para todos/as.

Partiremos de considerar a la educación como un fenómeno complejo, cargado de intencionalidades y por lo tanto, nunca es neutral. Independientemente de su contenido ideológico, responde a la pregunta acerca de qué tipo de sujeto se pretende formar.

En el campo de la Odontología habrá que definir qué tipo de odontólogo/a se quiere formar; qué perfil profesional se pretende que desarrolle, cuáles serán los marcos teóricos y prácticos en los cuales se sostendrán sus prácticas profesionales, entre otros. Desde esta perspectiva, es válida también la pregunta acerca de qué docentes serán los que den respuesta a esa intencionalidad formadora de sujetos profesionales que intervendrán en algún ámbito de nuestra sociedad.

En ese sentido, estamos convencidas de la necesidad de brindar formación docente en servicio, permanente y gratuita a los/as docentes universitarios/as, sobre todo cuando éstos no provienen de profesorado como es el caso de la mayoría de los/as docentes de la FOLP.

Repensar la propia práctica docente no depende, sólo de la mera voluntad cada docente sino de propuestas que el sistema en el que se inserta le ofrece y, discriminando aquí, aquellas instancias que le propongan repensar su propia práctica en términos analíticos para el enriquecimiento; y no respecto de la valoración exclusiva de su tarea. La formación docente continua se aboca a contribuir a la reflexión de aquello que es posible mejorar con el fin de promover procesos de enseñanza situados en tiempo, espacio y con sujetos que deben ser considerados/as como sujetos de derecho, portadores/as de diversos saberes así como de identidades heterogéneas.

Siguiendo la línea de esa noción, en este proyecto se torna central que los/as docentes reflexionen en torno al contexto de transformaciones socioculturales y educativas, y a los sujetos con los que trabajan en sus instituciones de inserción laboral.

El mundo de hoy no se presenta ya con las certezas de hace un siglo atrás, pero tampoco es el mismo si a formas de enseñar nos referimos, ya que ha habido cambios en diversos ámbitos que muestran condiciones de producción de conocimiento diferentes, y por ende, urgen, nuevas respuestas en nuestros modos de comprender el acto de enseñar.

Un aspecto sociocultural –entre tantos- al que haremos mención es el vinculado al campo comunicacional-tecnológico que se ha inserto en las instituciones sociales y educativas como un nuevo modo de acceder a la información, de producirla, distribuirla y almacenarla que es radicalmente distinto a antaño. La última década del siglo XX marca una bisagra entre un mundo analógico y otro digital; principalmente, desde los grandes centros económicos mundiales se promueve la producción de tecnología digital para el intercambio de información y el establecimiento de otro tipo de vínculos entre los sujetos. Hacemos referencia a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como dispositivos que posibilitan la producción, el almacenamiento, distribución y circulación de infinidad de información. Estas últimas acciones se ven potenciadas con el surgimiento de una gran red de conexión conocida como “Internet”, que conecta ordenadores y, claramente personas, sobre todo a aquellas que tienen la posibilidad al acceso material pero también al simbólico.

La capacitación tiene como finalidades primordiales promover el reconocimiento y puesta en práctica de las diferentes herramientas –para uso educativo- que brindan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en particular, los entornos virtuales de aprendizaje. Así como también la reflexión sobre el uso de las TIC en espacios educativos considerando las transformaciones tecnológicas, sociales y culturales.

Por ello, resulta relevante en esta propuesta considerar, junto con las propuestas formativas presenciales, el desarrollo de la educación a distancia en el ámbito universitario. Tanto nacional como internacionalmente, esta modalidad se incrementa por una composición de factores que incluyen aspectos sociales, laborales, económicos así como la importancia creciente de la actualización profesional en un mundo centrado en el conocimiento.

3. OBJETIVO GENERAL

En esta investigación nos propusimos, en términos generales, conocer y analizar las experiencias formativas de profesores/as y adscriptos/as de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata que cursaron instancias de formación docente y/o solicitan asesoramiento al Gabinete de Apoyo Docente con el fin de identificar si las mismas contribuyeron a una modificación positiva de sus prácticas docentes. Y a su vez, rastrear y analizar las acciones y/o propuestas educativas implementadas luego de iniciar la formación docente y/o recurrir a la asesoría.

4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada no se centró en aspectos cuantitativos, sino cualitativos, puesto que el objetivo de conocer se ancla en la posibilidad posterior de análisis de contribuciones a la práctica docente a partir de pasar por instancias formativas. Desde aquí es que adherimos a una línea teórico-metodológica enmarcada dentro del enfoque cualitativo siguiendo el posicionamiento desarrollado por Hernández Sampieri (2006) quien explica que en las indagaciones de línea cualitativa se emplean la recolección de datos “sin medición numérica” en pos de enriquecer el proceso de análisis de lo recabado. Es así que diseñamos instrumentos que nos permitieron recabar y sistematizar información. Por un lado, elaboramos planillas de registro de consultas y actividades realizadas por el Gabinete de Apoyo Docente y, diseñamos una encuesta anónima y semi – estructurada que pudiera

ser auto – administrada por los/as docentes y/o adscriptos/as en formato papel o bien a través de la herramienta virtual “Formularios de Google”.

En este momento, nos encontramos en la instancia de análisis de los relevamientos parciales del universo que recortamos para la indagación y en lo que resta del año pretendemos realizar las encuestas en profundidad y el trabajo en grupos focales.

5. RESULTADOS

Hasta el momento hemos podido encuestar a 29 docentes y adscriptos/as que pertenecen a distintas materias de la Carrera de Odontología. Estos participaron del Curso de Adscripción, de materias electivas del grado del área pedagógica y al Curso de Capacitación en Educación a Distancia, así como también de la Maestría en Educación Odontológica. Según registro de archivos del Gabinete, la cantidad de docentes que realizó el curso de Educación a Distancia asciende a 64 profesores. En tanto, la cantidad de adscriptos capacitados internamente es de 80.

Ese relevamiento mencionado dio cuenta de que son mayoritariamente las mujeres las que realizaron en los últimos 5 años algún tipo de capacitación docente dentro de la FOLP. En tanto, la edad promedio de quienes realizan las capacitaciones es de 26 y 39 años. **En tanto, se destaca** que son los Ayudantes Diplomados y Adscriptos/as, el grupo con mayor cantidad de integrantes que han realizado algún tipo de capacitación docente. Lo que en principio, permite visualizar el alto grado de interés en la formación continua que poseen aquellos/as docentes o futuros/as docentes en acceder a conocimientos específicos para su trayectoria formativa. **Más del 55** evalúa como muy bueno la oferta de formación docente interna. Sin embargo, muy pocos se expresan sobre las características específicas de los contenidos abordados.

Las problemáticas de interés propuestas por los/as encuestados/as para ser profundizadas en las ofertas de formación continua son principalmente las vinculadas con: a) Discriminación y su abordaje en la enseñanza de la odontología, en términos de profundizar lo ya visto en el curso de Adscripción a la Docencia; b) cambios generacionales; c) relación docente – alumno/a; d) autenticidad de los trabajos virtuales realizados por los/as estudiantes; e) Cómo trabajar con los/as ingresantes y; f) sugerencias para incorporar las prácticas reales docentes en el marco del curso de Adscripción a la Docencia en las cuales puedan ser observados/as y evaluados/as. Cabe destacar que estas prácticas hasta el momento sólo se dan en el marco de las asignaturas a las que adscriben, sin la presencia de la docente del curso de Adscripción debido a dificultades para coincidir con las asignaturas en los días y horarios en que se dictan. Una propuesta intermedia es la de las prácticas docentes simuladas como ejercicio aulico en el marco del curso de Adscripción sumado a las prácticas reales en cada asignatura, con el acompañamiento de adjuntos/as o titulares; aunque nuestro objetivo es lograr articular con las asignaturas a las que adscriben para poder observar y evaluar las clases que los/as adscriptos/as dan allí.

Por otra parte, aproximadamente el 90 % afirma que la formación docente continua es necesaria. En ese porcentaje, resaltamos las principales dimensiones de la práctica profesional docente que fueron nombradas en proporciones similares entre una y otra: el diseño y elaboración de materiales didácticos; la reflexión sobre la propia práctica y experiencia docentes y; el trabajo en equipo con colegas. **Le siguen cuestiones acerca del** diseño y planificación de propuestas pedagógicas, así como también la incorporación de TIC en las propuestas de enseñanza, actualización disciplinar y didáctica y renovación de esquemas de acción, estrategias y recursos

para la enseñanza.

De la aplicación de la “**Ficha de Registro (y sistematización) de Consultas al Gabinete Pedagógico de la FOLP**” que durante el período 2016 y primera parte de 2017, se consultó sobre: a) Estrategias didácticas (tanto para la presencialidad como para la virtualidad; b) Materiales didácticos (para la presencialidad y la virtualidad); c) Teoría educativa; d) Problemáticas Sociales y su abordaje en el aula; e) Escritura Académica y; f) Estrategias de estudio.

A modo de ejemplo, en ese período se acercó el titular de “Prótesis B” y su equipo docente para consultar acerca de la posibilidad de mediar tecnológicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instancias teóricas de la materia debido a la problemática concreta de no asistencia a las clases teóricas y por ende, el no acceso al contenido teórico de la materia. Se propusieron y evaluaron conjuntamente distintas estrategias didácticas para la extensión del aula presencial a través de la mediación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Asimismo, se acordaron posibles fechas de inicio del Curso de Capacitación en Educación a Distancia que se brinda desde nuestro Gabinete.

En tanto, se estableció vínculo con la titular de Bioquímica y parte de su equipo docente, para pensar de manera conjunta un modo de enriquecer su propuesta didáctico-pedagógica actual en relación con la instancia teórica de la materia. En este sentido, se analizaron dos abordajes relevantes para enriquecer el proceso de enseñanza: el primero, apunta centralmente a repensar y reformular estrategias didácticas para las clases presenciales que sean significativas y motivadoras para el aprendizaje de los estudiantes. En tanto, el segundo abordaje se vincula con la posibilidad de extensión del aula a través de TIC como modo de enriquecimiento de la asignatura “Bioquímica”.

Se registraron además, consultas por parte de docentes acerca de problemáticas sociales actuales como por ejemplo violencia de género, discriminación, diversidad, entre otros y cómo abordarlas tanto en el aula como en la clínica y también sobre teoría educativa. Asimismo, se recibieron numerosos pedidos de orientación en la elaboración de trabajos y tesis de posgrado, así como también, atendimos demandas vinculadas al ejercicio de la docencia que requieren del desarrollo de estrategias y asesoramiento específico de desarrollo institucional, como por ejemplo la enseñanza del abordaje de situaciones de vulneración de derechos en el ámbito de la salud.

Por último, se produjeron múltiples consultas respecto de formatos de escritura académica, técnicas de estudio y contenidos del Módulo II de Introducción a la Odontología vinculados al funcionamiento de la Universidad y la estructura curricular de la carrera por parte de estudiantes, en su mayoría ingresantes.

En tanto, de la “**Ficha de Registro de Actividades del Gabinete Pedagógico de la FOLP**”, surge que durante el período de la investigación realizamos el diseño e implementación de cursos a adscriptos en el marco de la materia del Sistema de Adscripción a la Docencia de la UNLP, así como también aquellos cursos destinados a docentes, por ejemplo, en materias que utilicen la plataforma Moodle FOLP o tengan intención de hacerlo.

En esa línea, se trabajó en el diseño de nuevas propuestas didácticas en materias de grado especialmente, de modalidad presencial. Uno de los ejes centrales de acción fue el asesoramiento en la elaboración de materiales y secuencias didácticas a adscriptos/as y profesores/as. También establecimos contactos con distintas áreas de gestión de la FOLP, entre ellas la Secretaría de Ciencia y Técnica, para la organización y puesta en marcha de jornadas de sensibilización temática, en particular, sobre cuestiones metodológicas con los grupos de investigación sobre teoría educativa e investigación educativa de la FOLP .

CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los datos que se desprenden de la encuesta, sumado al aumento de consultas y solicitudes de coordinación de actividades al Gabinete en los últimos dos años constituyen los primeros indicios que nos permiten afirmar que el tránsito por las experiencias formativas internas en la FOLP resultaron significativas para la modificación positiva de las prácticas de enseñanza para un alto porcentaje de docentes, a la vez que contribuyeron a dar mayor visibilidad al espacio del Gabinete, el cual históricamente no era considerado como un espacio al cual recurrir, probablemente y según algunos/as docentes por considerar que las problemáticas pedagógico – didácticas debían resolverse al interior de los equipos de asignaturas. Nos queda por delante, llevar a cabo las entrevistas y grupos focales. Esto nos permitirá profundizar este análisis parcial y nos proveerá de información valiosa para dar cuenta de cuáles han sido concretamente las transformaciones en la práctica docente que profesores/as y adscriptos/as sostienen haber realizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arce, Debora y Guiller, Charis. “Las TIC en las propuestas de enseñanza”, material didáctico virtual (Producción propia), Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2010.
- Arce, D.M; Dappello, M.V. Informe de Avances 2016: “Formarse para enseñar, enseñar para formar: experiencias formativas significativas de estudiantes avanzados/as y graduados/as adscriptos/as y profesores/as de la FOLP”. La Plata, Diciembre 2016.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. Significado y aprendizaje significativo. Ausubel, D.(1976); Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976: 55-107.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. Metodología de la investigación, McGraw-Hill, México, 2006.
- INADI. Políticas inclusivas en el ámbito de la Salud. Perspectiva de género y ampliación de derechos. Disponible en http://inadi.gob.ar/politicas/seminarios_regionales/salud_posadas/
- Litwin, E. “La formación docente hoy”, artículo en: Revista del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. “El Monitor”, Año 2. N° 2. Marzo 2010.
- Rinesi, E. La universidad como derecho. En Revista Política Universitaria. Año I, N° 1. Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios, Buenos Aires, 2014.
- Tedesco, J.C. Mejorar la enseñanza para democratizar la universidad. En Revista Política Universitaria. Año I, N° 1. Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios, Buenos Aires, 2014.

El análisis de la actividad de enseñanza en contexto real de trabajo: un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios

PROFESION ACADEMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Dra. Nora Cascante Flores¹

¹ Universidad de Costa Rica, Costa Rica, nora.cascante@ucr.ac.cr

RESUMEN

La formación pedagógica para docentes universitarios, requiere de un abordaje que supere una visión técnica e instruccional, por lo que es pertinente investigar y desarrollar dispositivos que les permitan a los profesores universitarios ampliar la comprensión de sus acciones, sus valores e intenciones, integrando el concepto de transformación y desarrollo profesional desde sus contextos de trabajo reales.

La interrogante que orientó esta investigación fue ¿Cómo a través del análisis de la actividad de enseñanza en un contexto real de trabajo, el docente universitario construye su experiencia profesional y cómo desarrolla su competencia pedagógica?

Para responder el cuestionamiento, se desarrolló un dispositivo pedagógico que permite analizar la enseñanza universitaria como actividad, en contexto de trabajo real, como una estrategia para desarrollar la dimensión pedagógica propia del trabajo académico con docentes universitarios.

La investigación se apoyó en tres premisas teóricas: la primera concibe el análisis de la actividad a partir de un enfoque ergonómico, según la tradición francesa (Daniellou y Béguin, 2004); la segunda es la noción de acción situada, adoptada como perspectiva

de análisis de la actividad de enseñanza (Lave, 1993) y en tercer lugar la formación pedagógica es comprendida como un proceso histórico, situado y personal de comprensión y transformación.

Coherente con lo anterior, se adoptó la perspectiva metodológica de investigación colaborativa y de desarrollo profesional (Desgagné, 2001), la cual permitió reconocer la voz de los profesores colaboradores como constructores de su proceso de formación.

El dispositivo de formación permitió analizar la actividad de enseñanza con los profesores universitarios a partir de sus representaciones, de sus marcos de referencia, teniendo en cuenta la complejidad y la naturaleza emergente de las acciones educativas reales como una perspectiva de desarrollo pedagógico.

Una de las conclusiones sobresalientes de este proceso es que les permitió a los profesores colaboradores comprender y transformar su actividad de enseñanza partiendo de marcos productivos en los cuales se delimita lo que se "debe" hacer en la clase universitaria, hacia marcos constructivos enriquecidos por los procesos de análisis de la actividad de enseñanza y a las propuestas de cambio como aprendizajes a lo interno del dispositivo pedagógico.

Palabras clave: Formación pedagógica, Actividad de enseñanza, Trabajo real, Acción situada

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se articula bajo la problemática de la formación pedagógica de los docentes universitarios, la cual evidencia desarrollos importantes desde diferentes enfoques. La revisión de investigaciones en esta temática, nos permite advertir dos grandes orientaciones en las que se agrupan los modelos de formación pedagógica para docentes universitarios.

La primera orientación tradicional o clásica refiere a los modelos de formación que tienen como objetivo dotar a los docentes universitario de un conjunto de temas y técnicas que deben ejecutar como garantía de una enseñanza de calidad. En ese sentido, Langevin, Biloudeau, Boisclair y Braccon (2007) y Sorayan y Frenay (2010), describen que estos modelos establecen la formación de los docentes universitarios, como la adquisición de un conjunto de conocimientos académicos y el dominio de un repositorio de técnicas que aseguran la calidad de la enseñanza, sustentándose en el discurso prescriptivo que indica el deber ser y hacer del profesor.

La segunda agrupación emergente de orientación práctica y de carácter constructivo, describe los modelos que conciben la formación pedagógica de los docentes universitarios como una relación subjetiva, en la que se conoce mediante la interacción de los sujetos y se procede de forma interpretativa y reflexiva, tomando en cuenta la realidad práctica en la que se desarrolla el quehacer docente.

Esta orientación de formación emergente, con un marcado carácter constructivo intenta superar los modelos centrados en la transmisión y reproducción, dirigidos a modelos que contemplan procesos complejos y multidimensionales. Desde esta perspectiva se advierten varias posiciones que se diferencian por su alcance, ya sea porque incorporan en los procesos formativos **la reflexión** como elemento orientador Kreber y Kranton (2000), Brockbank y McGill (2007), Sorayan y otros (2006); otros que toman como base **la reflexión y la investigación** Boyer (2003), Pill (2005). Knigh (2008), Rege y Berthiaume (2009) y otros modelos que articulan **la reflexión, la investigación y la innovación**, como parte de los procesos formativos (Da Cunha y Lucarelli (2006), Lucarelli (2009), Bédar y Béchar (2009). Los modelos bajo esta perspectiva constructiva, aluden a una formación pedagógica como parte del desarrollo profesional del docente universitario, en las que se sugiere la incorporación armoniosa de diferentes niveles inter institucionales, institucionales y el escenario particular de la cotidianidad de los docentes en su ejercicio.

Con base en lo anterior, podemos reconocer que en materia de formación pedagógica de docentes universitarios hay un creciente desarrollo y si bien se ha avanzado en una perspectiva constructiva, es necesario profundizar en un nivel pedagógico articulado con la noción de trabajo real en contextos situacionales. En los procesos detallados anteriormente, no se evidencia explícitamente la noción del contexto real, ni las situaciones de trabajo que acontecen en la enseñanza universitaria, como elemento sustantivo para la formación pedagógica.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Dados los antecedentes expuestos en el apartado precedente y la necesidad siempre imprescindible de fortalecer la formación pedagógica de los docentes universitarios, es oportuno una perspectiva de formación en la que se considere el estudio de la actividad de trabajo real en el contexto donde se desarrolla la docencia; de modo que se genere un espacio en el que se potencie su voz, desde sus experiencias, en sus contextos de actuación, que les permita comprender y transformar su actividad de enseñanza.

Esta investigación formula una propuesta formativa que destaca la noción de formación

como un proceso histórico, situado y personal, en la que los docentes universitarios gracias a sus experiencias y en un espacio propicio en el que pueden mirar y estudiar su actividad de enseñanza, amplíen la comprensión sobre su accionar, acercándose así a nociones de transformación más adecuadas a los contextos de actuación. Lo anterior se fundamenta en el hecho que las alternativas para fortalecer y cambiar una actividad como señala Noulín (2010), están en dependencia directa con los actores, en nuestro caso los profesores, quienes son los que proporcionan sentido a los cambios que se puedan generar, los cuales son configurados a partir del encuentro con sus vivencias particulares, es decir, desde su actividad de enseñanza real. La experiencia formativa planteada bajo las consideraciones anteriores, permite comprender y transformar la actividad de enseñanza desde marcos operativos en los que se delimita lo que se “debe” hacer en el aula universitaria, hacia marcos más constructivos en los que en conjunto con los colaboradores se enriquezca las acciones educativas con los aprendizajes construidos gracias al análisis de sus experiencias.

Particularmente se plantea el análisis de la enseñanza desde la perspectiva ergonómica de la actividad, como una vía para la formación pedagógica de los docentes universitarios, ya que permite un acercamiento, análisis, comprensión y explicitación de la actividad real en contextos situacionales. Esta nueva ruta formativa supone abordar el análisis de la actividad como una oportunidad para que los docentes al reencontrarse con ella desde las situaciones de trabajo vividas, les permita interrogar la naturaleza de su labor, de modo que accedan a una nueva apropiación de su actividad. Este proceso como señala Rabardel y Pastré (2005), de una nueva apropiación de la actividad, se desarrolla cuando los sujetos reelaboran una situación, es decir, transforman la situación al confrontarla y al expresarla descubren el problema a partir de sus propios recursos, contribuyendo así a su solución; dado que en el proceso de explicitación identifican los elementos que constituyen el marco de referencia para su actuación desde la tarea que les es encomendada y las adaptaciones a las situaciones que acontecen en la cotidianidad.

Analizar la enseñanza como actividad desde la perspectiva ergonómica de trabajo, implica reconocer que esta no se limita a una ejecución automática de reglas o prescripciones, supone una actividad de constante transformación de la realidad que los sujetos realizan, ya que como señala Dejours (2012), el trabajo como acción transformativa del sujeto, permite a quien lo realiza, en nuestro caso el docente, construir nuevas habilidades al enfrentarse consigo mismo y reconocer sus límites y posibilidades en situación de trabajo.

La perspectiva del análisis de la actividad parte de una noción constructiva que no se limita a una noción adaptativa de ejecución del trabajo, Barcellini, Van Belleghem, Daniellou (2013), apuntan que este tipo de análisis contribuye a la concepción de situaciones que actúan como punto de apoyo para discutir sobre: la noción, el planteamiento, el diseño, las experiencias desarrolladas en situaciones de trabajo, que se convierten en nuevas posibilidades o soluciones producidas en un proceso de construcción por parte de los propios actores.

Este abordaje investigativo, contribuye al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, para actuar en la transformación de las situaciones de trabajo. Al respecto Lantheaume (2006), señala que este tipo de análisis necesita de una postura diferente, es ineludible situarse del lado de los que trabajan. Destaca, además, que no es posible mejorar la calidad del trabajo de los profesores cuando el trabajo real es oculto, por lo que es necesario visibilizar el trabajo real de la enseñanza, para comprenderlo tal como es, cómo es vivido, experimentado y reconfigurado por los propios actores y no constreñirse únicamente al estudio del cumplimiento de las demandas exógenas o estándares de producción de la actividad para su evaluación Lantheaume (2006).

El análisis de la actividad real de enseñanza no parte de un examen para determinar los aciertos o desaciertos de un sujeto en situación de trabajo, este tipo de análisis toma en cuenta lo que hace, lo que no se hace, lo que se quería hacer y lo que los actores tienen que decir de su experiencia, de tal forma que permita hacer reelaboraciones de acuerdo a las características de los estudiantes y los contextos en que se desarrolla esa práctica. Lo anterior obedece como señala Leplat (2011), a la función integradora de la actividad de **trabajo**, en la que se entretienen la perspectiva de las exigencias de las **tareas o prescripciones**, con las aptitudes y secuencias operativas mediante las cuales los individuos responden a las exigencias de la tarea, también se conoce como **actividad o trabajo real**.

Esa distancia entre lo que se propone y se logra, obedece a las distintas maneras de realizar el trabajo y responde a las variaciones de la situación, al estado de ánimo y al estado afectivo y fisiológico. En este sentido, es oportuno advertir que no se debe confundir lo realizado, con la propia actividad, que comprende entre otros aspectos lo que no se hizo, lo que no se llega a hacer y lo que se quería lograr o se habría podido hacer, en ese sentido, tal como lo señala Clot (1999), la actividad opuesta o suspendida también forma parte de la actividad real.

Coherente con lo anterior, se integra la perspectiva de **la acción situada** para el análisis de la actividad de enseñanza, dado que este posicionamiento radica en estudiar cómo las personas utilizan las circunstancias para efectuar las acciones y no a la inversa, tratar de extraer la acción de sus circunstancias y representarla en un plan racional. La acción situada como señala Lave (2001), recupera la necesidad de considerar el comportamiento humano vinculado a las características del contexto, como elemento explicativo de la adquisición y uso del conocimiento. Este enfoque se fundamenta en la necesidad de vincular las relaciones entre personas y de las personas con los mundos constituidos cultural e históricamente. Al respecto Saury y otros (2006), señalan que desde esta perspectiva se coloca en el centro de la teoría las interacciones sujeto-entorno, el papel activo y constructivo de los sujetos en esa interacción, la importancia de las dimensiones culturales en el aprendizaje y el peso de la subjetividad en la experiencia, situación que es pertinente para los intereses de la investigación.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de investigación fue analizar la actividad enseñanza del docente universitario desde un contexto real de trabajo, como estrategia de desarrollo para la formación pedagógica. A partir de lo anterior se propusieron los siguientes objetivos específicos: Identificar los elementos organizadores de la actividad de enseñanza del docente universitario, Comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores la conciben y desarrollan y finalmente Valorar los aportes de un dispositivo de formación pedagógica que parte del análisis de la actividad de enseñanza real en el contexto universitario.

4. METODOLOGÍA

Coherente con la problemática planteada, las premisas metodológicas que orientaron este proceso investigativo articulado en un dispositivo de formación, se sitúan bajo la perspectiva cualitativa. Particularmente la investigación se desarrolló bajo un **enfoque de investigación colaborativa y de desarrollo profesional** que permitió la participación activa de los profesores colaboradores como constructores de su proceso de formación. Este tipo de investigaciones como señala Van Der Maren (2004), pretende que el participante construya opciones para la mejora de la práctica educativa mediante la creación de herramientas, objetos materiales o

profesionales, ya que estas investigaciones se fundamentan en el desarrollo, por parte del participante, de habilidades y conocimientos como instrumento de progreso profesional, ya que el análisis de las situaciones en este tipo de investigación no parte de un objeto externo, sino que toma en cuenta las habilidades y conocimientos particulares, los cuales son apropiados para diferentes oportunidades de formación.

Uno de los aspectos distintivos de esta perspectiva colaborativa de investigación es el destacado por Bourassa, Leclerc y Fournier (2012), Desgagné y Bednarz (2005), Sandín (2003) y Zuber-Skerritt (1992) al argumentar que la investigación se realiza con y no sobre las personas, legitimándolos como sujetos activos, que con su participación poseen potencialidad para transformar la situación estudiada, gracias a los procesos de diálogo y reflexión, y no se conciben como informantes pasivos. Así mismo, Desgagné (2001), señala que este enfoque de investigación requiere de la colaboración entre participantes e investigadores en torno a un elemento de la práctica que será "un objeto de investigación conjunto en el cruce de las preocupaciones de todos los participantes" (p. 52).

La investigación se desarrolló en la Universidad de Costa Rica y se contó con la colaboración de cinco docentes universitarios provenientes de diferentes unidades académicas. Los colaboradores estuvieron dispuestos a formar parte del proceso formativo ya que estaban interesados en fortalecer su trabajo docente. Como parte de los criterios para participar en el estudio era necesario que estuvieran desarrollando un curso, era importante que ya hubiera dado inicio con el fin de influenciar su programación, ni la naturaleza de las actividades que se desarrollaban habitualmente, para que el análisis de la actividad fuera lo más próximo a la actividad real.

Para esto se configuró un dispositivo de formación que permitiera realizar un proceso de análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario para promover la transformación y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Este se orientó al encuentro con la actividad de enseñanza cotidiana de los profesores colaboradores, con el fin desagregar, mirar con detalle y conocer las experiencias vividas desde su contexto situacional. En el desarrollo del dispositivo se articuló una serie de principios que orientan el análisis de la enseñanza desde la perspectiva de la actividad, los cuales no se presentan como una estructura jerárquica de pasos a seguir, si no que se construyen durante todo el proceso entre los que destacan: la participación voluntaria, la reflexión, la colaboración y diálogo reflexivo, mediación o regulación y noción de transformación.

El proceso de análisis de la información de la investigación se caracterizó por ser interactivo y no lineal, se entrelazó como una experiencia viva con los datos que representan las descripciones de la experiencia vivida por los colaboradores y no se asumen como información aislada de su contexto situacional, como señala Van Maren (2003), son transformaciones en sí mismos de las experiencias dadas por los colaboradores. Se optó por un proceso de **análisis temático**, el cual consiste como señala Paillé y Mucchielli (2006), en "la transposición de un corpus dado en una serie de temas que representan el contenido analizado y que están relacionados con la orientación de la problemática de investigación" (p.162). Este tipo de análisis temático se destacó por un proceso cíclico que implicó ir y venir entre los datos, los propósitos de la investigación, así como varias lecturas minuciosas, particularmente como señala Paillé y Mucchielli (2006), este tipo de análisis consistió en proceder sistemáticamente en la identificación reagrupamiento y subsidiariamente al examen discursivo de los temas abordados en el corpus que puede ser una entrevista textual, en un documento organizacional o notas de observación" (p.162), entre otros. En el caso de esta investigación, se toma como corpus las narraciones, reflexiones, expresiones escritas e imágenes compartidas por los colaboradores en las diferentes sesiones del dispositivo de formación en el

que participaron.

5. RESULTADOS

El proceso desarrollado en el dispositivo de formación pedagógica, destaca que la adopción de los principios de la actividad desde el trabajo real, así como la perspectiva de la acción situada y un enfoque de investigación colaborativo, nos permitió acercarnos a escenarios reales y más pertinentes a las vivencias en los contextos de enseñanza universitaria.

La experiencia desarrollada ofreció situaciones que invitaran a los colaboradores a analizar la actividad de enseñanza real desarrollada en sus contextos profesionales. En cada uno de los encuentros grupales o individuales se promovió un acercamiento progresivo que suscitara una zona interpretativa para los colaboradores, de modo que al comprender su actividad de enseñanza se plantearan nociones de transformación situacionales.

El desarrollo del dispositivo concretó oportunidades para generar interacciones colectivas en las que se pudieran exponer, intercambiar, debatir diferentes puntos de vista acerca de los aciertos o desaciertos de la actividad de enseñanza en los contextos particulares de los colaboradores. En ese sentido, la experiencia no se limitó a explicaciones o exposición de información por parte de un experto ajeno a la situación, sino que se promovió un acompañamiento que animara las interacciones, cuestionamientos y reflexiones durante el proceso.

En el proceso del análisis temático desarrollado, se obtuvo lo que denominan Paillé y Mucchielli (2006), una síntesis temática, en la que se configuró un árbol temático con temas principales y subsidiarios que conformaron la orientación del análisis, entre los que destacan: el trabajo prescrito y el trabajo real: compartiendo la experiencia, las estrategias pedagógicas en la interacción de la clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden, el proceso evaluativo, sinergias entre aprender y aprobar: reflexiones y prácticas y finalmente el tema de lo vivido, lo aprendido y la prospectiva.

La riqueza de las experiencias compartidas por los docentes colaboradores en el dispositivo de formación mediante su proceso de análisis, permitió acercarnos a su actividad de enseñanza real, al explicitar su actividad, advierten varios elementos organizadores de la misma que pasan por articular los aspectos prescriptivos y las situaciones emergentes que implican nuevas preocupaciones pedagógicas; estas preocupaciones se constituyen en oportunidades de imaginar posibilidades para fortalecer sus actividades de enseñanza. Así, por ejemplo, al inicio de sus descripciones los colaboradores compartieron sus preocupaciones por el cumplimiento de las prescripciones, particularmente, en lo referente a los contenidos y formas de evaluación estipulados en los planes de estudio. En sus relatos advierten la necesidad de pasar a un nivel más amplio con sus estudiantes, para desarrollar procesos comprensivos y no sólo la adquisición de información.

En ese proceso dialógico, los colaboradores miraron con detalle las particularidades de su trabajo, explicitando las intenciones, las decisiones y las acciones referidas al desarrollo de la actividad desde sus contextos situacionales. Este devenir los acercó a una toma de conciencia que conlleva a rupturas de las actividades habituales; dado que al hacer un análisis retrospectivo de ellas permiten un entendimiento más profundo, en términos de lo que Lave (1996) denomina extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata a escenarios

más amplios con el fin de producir una nueva comprensión.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El dispositivo de formación pedagógica desarrollado con los docentes colaboradores en el que realizaron un análisis de la actividad de enseñanza permitió destacar los siguientes aportes:

Identificar los elementos organizadores de su actividad de enseñanza destacando aspectos prescriptivos y emergentes de acuerdo con sus contextos situacionales. Esto permitió a su vez comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores la conciben y desarrollan, de modo que advirtieron que la actividad de enseñanza es objeto de constantes reelaboraciones, gracias a su naturaleza interactiva y situacional que acontece en conjunto con los estudiantes y las emergencias contingentes.

El proceso de análisis de la actividad les permitió a los colaboradores construir una nueva comprensión de la particularidad de su trabajo, por ejemplo, como parte de este proceso, se logró superar el posicionamiento de una actividad de enseñanza predecible y lineal, por una perspectiva más amplia y flexible en la que se consideran elementos situacionales que configuran y modifican la actividad de enseñanza, ajustada a los contextos de actuación en los que se gestan los diferentes cursos.

Este dispositivo de formación brindó condiciones oportunas para que los colaboradores transitaran en un devenir de transformación de su actividad, entendida como un proceso de construcción de nuevas ideas o propuestas que conjugan elementos situacionales de la actividad de enseñanza, para generar cambios en el desarrollo de la misma. Con base en lo señalado por Pastré (2006), la actividad constructiva puede continuar más allá del cumplimiento de una meta, en la medida en que el actor retome la acción pasada y mediante un análisis retrospectivo de su trabajo configura la actividad en esfuerzos de mejora para enriquecer la comprensión.

Finalmente es oportuno destacar que el dispositivo de formación desarrollado en esta investigación, constituye un aporte al desarrollo de la pedagogía universitaria, pues ofrece un modelo de formación pedagógica, más amplio, que no se limitó a brindar información desde una perspectiva técnico instrumental de exponer contenidos que se aprenden como consecuencia directa. En su lugar, se desarrolló un espacio que permitió compartir y construir conocimientos, en éste se recuperaron las experiencias del campo profesional y al mismo tiempo se suscita la actividad real de enseñanza como fuente para aprender de ella, lo que conlleva a reinventar y construir nuevos abordajes de la actividad en el contexto universitario, contribuyendo así, al desarrollo profesional gracias a la fuerte vinculación que los docentes lograron con su actividad de enseñanza, mediante sus reflexiones, las experiencias compartidas y el debate colectivo sobre su quehacer. Esta dinámica permite confrontar ideas y aprender sobre ellas al acceder a su oficio, así mismo, al encontrar un espacio propicio para aprender con los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Langevin, L, Bilodeau, H, Boisclair, M y Bracco M. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy Presses de l'université du Québec.
- Saroyan, A, y Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Virginia: Stylus.
- Kreber, C, y Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Brockbank y McGill. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Society for Research into Higher Education. London: McGraw-Hill.
- Sorayan, A, Amundsen, C y MacAlpine, L et al. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Lave, J (2001). La práctica del aprendizaje. El problema del contexto. . In S. Chaiklin, y Lave, J. (Ed.), *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires.: Amorrortu editores.
- Boyer, Ernest. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro* Mexico: Fondo de Cultura Económica Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pill, Amanda. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10: 2, 175 - 188.
- Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2005). *Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil*. Actas del I Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Noulin, M. (2010). *Ergonomía. La Guía de la Sorbona (1 ed.)*. Madrid: Modus Laborandi.
- Rabardel Pierre & Pastré Pierre (2005) Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement Toulouse : Octarès, 2005. – 260 p. (Travail et activité humaine)
- Dejours, Christophe (2012) "Del trabajo a la subjetividad" en Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía. (1º Edición 2009).
- Barcellini, Flore, Van Belleghem, Laurent et Daniellou François (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. In P. Falzon (Coord.) *Ergonomie Constructive* (pp. 191-206). Paris, France: PUF.
- Lantheaume, Françoise. (2008) De la professionnalisation à l'activité, Recherche et formation, n° 57
- Leplat, J. (2011). *La Técnicas de Investigación en Ergonomía* (Vol. 1). Madrid: Modus Laborandi
- Clot, Y. (1999). *La función psicológica del trabajo*. Paris: PUF.
- Saury, J. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Éducation Physique et Sportive*, 321, 5-11.

Perspectivas de estudos comparativos da formação e carreira docente: necessidades de cooperação entre as políticas no âmbito do Mercosul

EIXO TEMÁTICO 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Magali de Fátima Evangelista Machado¹
Célio da Cunha²

¹ Professora Doutora a do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF/Brasília) – Brasil.
E-mail: magaliemachado@gmail.com

² Professor Doutor de Pós-Graduação e Pesquisa do Programa *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília (UCB) – Brasil.
E-mail: celio.cunha226@gmail.com

RESUMO:

O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. O ingresso na educação superior voltado para formação docente é o principal caminho de acesso para a entrada na carreira do magistério que, na atualidade, enfrenta alguns desafios tais como: qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários a profissionalização, sua polivalência funcional, bem como, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações. As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorize a carreira docente na região. O artigo é baseado nos 'Estudos Comparativos dos Sistemas Educativos' realizado pela União de Nações Sul-

Americanas (UNASUL), em 2016. Neste sentido, o artigo abordou questões que versaram sobre aos desafios na formação docente e a busca constante pela valorização da carreira do magistério. A perspectiva de se adotar um estudo bibliográfico de educação comparada no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai foi utilizar como ponto de partida o método da educação comparada para possibilitar as múltiplas compreensões do aprender com e sobre o outro. Segundo Weller (2015), estudos em educação comparada buscam ampliar as possibilidades de cooperação no tratamento dos problemas que ambos os países enfrentam em relação a educação superior voltada para a formação docente.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Valorização do magistério.

ABSTRACT:

The higher education has always been and remains, in any society, one of the pillars of economic and social development for the future of nations. In this context, the demands are increased by this level of education, which need to be met in an innovative way to ensure the expansion of access and diversification in the offer of all those who seek it. The admission to higher education-focused training is the main access pathway to the career of the Magisterium, nowadays, it faces some challenges such as: qualification of its students in the field of knowledge needed to professionalize, its functional polyvalence, as well as its adaptation to technological and information changes. The educational reforms that have occurred in recent decades in the different South American countries have been similar in their education regulatory processes, however, still persisting obstacles that prevent actions that actually value the teaching career in

the region. The article is based on the 'Comparative Studies of Educational Systems' conducted by the Union of South American Nations (Unasur) in 2016. In this sense, which addressed issues that have been discussed on the challenges in teaching training and the constant pursuit of the appreciation of the teaching career. The perspective of adopting a bibliographical study of education compared to Mercosul in the following countries: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay was used as a starting point the method of education compared to enable multiple comprehensions of learning with and on the other. According to Weller (2015), studies in comparison education seek to broaden the possibilities for cooperation in the treatment of problems that both countries face in relation to higher education focused on teaching education.

Keywords: Higher education. Teaching formation. Appreciation of the magisterium

1. INTRODUÇÃO:

O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. Neste contexto, aumentam as demandas por esse nível de ensino, as quais precisam ser atendidas de forma inovadora para assegurar a ampliação do acesso e a diversificação na oferta de todos aqueles que o procuram.

As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorize a carreira docente na região.

Nas palavras de Tenti Fanfani (2011), a docência é um serviço pessoal, é um trabalho com e sobre os outros e, requer algo a mais que o domínio e uso de conhecimento técnico racional especializado, é um trabalho este que envolve pessoas e compromisso humano. O autor, reafirma que "Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o substancia que puede ser aprehendida en una definición particular" (p. 253).

Arroyo (2000) reforça essa ideia, quando sugere que não se deve esquecer como a docência é uma atividade essencial à sobrevivência humana. O autor esclarece que falar da dimensão humana, não é subestimar a atividade de ensinar e de aprender, nem está repudiando "as dimensões de formar, os saberes a aprender, a cultura e seus significados". Arroyo elucida, ainda, que tratar da dimensão humana na educação é tão somente equacionar "a pluralidade dessas dimensões como conteúdo de nossa humana docência" (pp.117-118). Corroborando com os autores, Machado (2013) ressalta que pensar na dimensão humana é ampliar a visão da escola e dos docentes, e nesse sentido, humanizar-se como escola não significa perda de autoridade constituída para o ensino e, sim, ganho em potencialidade acolhedora da necessidade de também aprender.

Dada a sua importância, a profissão docente deve ser prioridade nas agendas governamentais, uma vez que é de responsabilidade de diferentes atores comprometidos na

construção de consensos intersetoriais que busquem articulações em torno de políticas públicas efetivas na área educacional.

O artigo realizou um estudo comparado sobre questões relacionadas com educação superior, a formação docente e a valorização da carreira do magistério, no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai. O artigo deve como ponto de partida os 'Estudos Comparativos dos Sistemas Educativos: Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL' realizado pela União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), no ano de 2016, organizado pelo Prof. Dr. Célio da Cunha.

2. PROBLEMÁTICA PROPOSTA E CONTEXTO

A maioria dos países latino-americanos na década de 1990 implementou pactos sociais que tiveram como objetivo estabelecer políticas públicas para a região. Esses pactos buscavam estimular e orientar uma posição de enfrentamento junto às questões relacionadas aos inúmeros problemas vivenciados pelos sistemas de ensino na região, tais como: baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes.

O problema que se constituiem como guia para o estudo realizado, consiste nos desafios da profissão docente, seja em curto, médio ou longo prazo, na América Latina, no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai tais problemas perpassam pela formação do professor, salário, jornada de trabalho e planos de carreira que são pontos centrais para se avançar na valorização docente.

3. OBJETIVO GERAL

A partir dos estudos comparados dos sistemas educativos na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, apresentar algumas singularidades sobre a organização educacional nestes países alusivos à valorização do magistério, aos planos de carreira, à remuneração e à jornada de trabalho docente.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no artigo perpassou pelo recorte teórico de estudos nacionais denominados 'Estudos Comparados dos Sistemas Educativos', realizado no ano de 2016, nos países integrantes da UNASUL. Trabalhar com estudo em educação comparada segundo Weller (2015) é ter como princípio norteador, o "reconhecimento de diferenças culturais existentes nas sociedades pluriétnicas que caracterizam grande parte dos estados nacionais contemporâneos" (p. 6).

O artigo adotou como fonte de geração de dados análise documental dos 'Estudos Comparados dos Sistemas Educativos, além de outras bibliografias de estudos comparados em quatro países integrantes do Mercosul, a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai.

A escolha pelos seguintes países a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai, se deu porque ambos participaram de alguns acordos estabelecidos desde o início da década de 90, do século passado, como por exemplo, a Conferência Mundial (1990), reuniões de Ministros da Educação da América Latina e o Caribe no âmbito do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC IV, V e VI), que definiram quatro eixos que discorriam sobre políticas públicas, em torno dos quais se desenhariam as estratégias, os programas e os projetos de inovação na área educacional para a região latino-americana que considerasse a gestão educacional; a qualidade; a equidade; a formação docente e o financiamento da educação.

O artigo adotou como fonte de geração de dados análise documental dos 'Estudos Comparados dos Sistemas Educativos, além de outras bibliografias de estudos comparados em quatro países integrantes do Mercosul, a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai.

5. RESULTADOS

A partir dos estudos comparados dos sistemas educativos na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, foi possível apresentar algumas singularidades sobre a organização educacional nestes países alusivos à valorização do magistério, aos planos de carreira, à remuneração e à jornada de trabalho docente. Cabe destacar que cada país buscou adequar suas demandas específicas e particularidades, a partir de suas reformas educacionais.

O Boletim do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina e o Caribe – PREAL (2002) ressaltou que as reformas educacionais ocorridas no início da década de 90, do século passado, na região, dedicaram parte de seus recursos ao treinamento dos professores. No entanto, o mesmo Boletim apontou que foram poucos os países que sistematizaram mecanismos de incentivos eficazes para fortalecer a profissão docente. Em alguns países como a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai foram introduzidos programas que tinham, como objetivo, criar condições para melhorar a formação dos docentes por meio do aumento dos salários e incentivos profissionais.

Os Ministérios da Educação são os empregadores mais importantes do professorado em todos os países da América Latina, o que explica o peso das decisões que tomam no âmbito da carreira docente.

Em relação ao plano de carreira docente, Murillo (2005) resalta que a maioria dos países latino-americanos conta com plano de carreira, que organiza as atividades dos professores em todos os sentidos, estabelecendo graus e categorias profissionais, bem como a promoção e a progressão salarial. Esses planos também servem para determinar os complementos salariais, benefícios trabalhistas e profissionais.

Outra característica predominante na América Latina e no Caribe é a feminização da profissão. Na Argentina, 87% dos professores do nível primário são mulheres. No Brasil, este percentual é de 91%, no Chile é de 78% e no Uruguai o percentual é de 65%.

Os estatutos e carreiras docentes nos países analisados consideram as distintas funções que podem desempenhar um docente no sistema escolar: docência de aula, funções diretivas, funções técnico-pedagógicas e supervisão.

5.1 APRESENTAÇÃO DAS DISCUSSÕES: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Paulo Freire (2004) postula que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Esta afirmação corrobora uma preocupação de todos esses países cujos estudos nacionais foram aqui apresentados, bem como se constitui uma preocupação em nível mundial. Usufruir da força da educação como mola propulsora do desenvolvimento das nações, sendo, talvez, uma das forças mais mobilizadoras da contribuição humana para que isso ocorra, é o grande desafio que se tem de superar.

As reformas educativas na América Latina se orientaram por um guião semelhante, respondendo em parte a desafios idênticos. O presente artigo fez uma primeira aproximação dos estudos de educação comparada que faz parte de um projeto maior. Porém, neste artigo ficou evidenciado que os países latino-americanos deveriam trabalhar em regime de cooperação no âmbito das políticas educacionais. Talvez fosse viável, consolidar uma política de parceria que contemplaria a criação de oportunidades para conhecer e dialogar com os interlocutores locais sobre temas pertinentes na área educacional, além de recomendar a criação de mecanismos que

possibilitem a mobilidade de dirigentes e técnicos dos Ministérios da Educação para conhecer *in loco* experiências educacionais promissoras que estejam em curso nos diferentes países do bloco.

Outro caminho que seria possível é contar com a parceria de aliados importantes, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) que são imprescindíveis, uma vez que, todos esses organismos patrocinam e desenvolvem ações de política nacional, voltadas as temas de interesse de todos os país e não seria diferente no continente latino-americano tais como: 'qualidade da educação', 'profissionalização docente' e avaliação da educação entre outras matérias.

A convergência identificada nos estudos realizados passa pela valorização da carreira docente que toma posição dianteira nesse empreendimento. A luta desses países se caracteriza pela intenção concreta de buscar mecanismos de transformação da realidade vigente, com vistas a vencer este desafio.

Entre os desafios com os quais se confronta a educação no Brasil, também parece ser dos demais países elencados no artigo, seja no curto, no médio ou longo prazo, é que não há como deixar de destacar a questão da formação do professor e, como problema correlato, a valorização do trabalho docente em nosso país e o conseqüente baixo *status* que a própria sociedade confere à carreira do professor.

No Brasil, são eloquentes as estatísticas que registram o desinteresse dos jovens brasileiros pela carreira do magistério: é frustrante conhecer que apenas 2% dos jovens desejam se tornar professores (Machado & Capanema, 2014).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD/IBGE (2009), um professor brasileiro ganha 40% a menos que a média de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Outro dado preocupante divulgado pelo Relatório do Tribunal de Contas da União (2013) é que existem cerca de 50 mil professores da rede pública estadual no Brasil que lecionam no ensino médio não tem a formação básica específica em nenhuma das doze disciplinas obrigatórias. Em áreas das ciências exatas, como química, física e matemática, já se fala em um 'apagão', para simbolizar a seriedade da situação (Machado & Capanema, 2014).

Gatti (2010) ressalta que, à insuficiência numérica, acrescenta-se a deficiência na formação dos docentes, seja a inicial, seja a continuada, ainda, a formação, muito teórica, é desvinculada da realidade da escola pública, além da pouca efetividade de estágios mal planejados, realizados para cumprir formalidades regimentais são indícios dessa fragilidade na educação e na qualificação do professor. Sousa (2011, p. 230) esclarece que pontos como esses "merecem ser repensados e enfrentados, na medida em que se configuram em problemas concretos na relação da universidade e da formação de professores para educação básica", no caso do Brasil.

Os estudos realizados na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, países que integram o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), apontaram como aspectos convergentes, a necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes, salários compatíveis a profissionalização da carreira docente e a valorização do próprio professor acerca do seu valor para esta transformação.

Não é recente a reivindicação dos docentes em diferentes países e suas organizações sindicais, em relação à valorização da carreira do magistério. No contexto brasileiro, João Monlevade (2000) é um dos autores que reconhece que essa pauta caracteriza e atribui identidade à própria trajetória do exercício da profissão docente. Configura-se como uma busca por mudanças que não começou há pouco tempo para nenhum dos países, por isso, este anseio por valorização vem de longa data e acompanha a própria trajetória da educação no que diz respeito às reivindicações mais enfáticas, sobretudo, da parte dos docentes.

Também não é recente que entidades diversas, incluindo as governamentais, revelam consenso em defender a urgência na criação de uma política global de valorização do magistério. O objetivo é contemplar os elementos essenciais para que se atenda à expectativa desses profissionais. Esses elementos podem ser consolidados em medidas relativamente simples, dentre elas, possibilitar o desenvolvimento de competências por meio da formação inicial e continuada e propiciar as condições de exercer sua função e receber remuneração compatível com uma carreira valorizada.

Certamente, que um passo decisivo a ser empreendido nessa direção será sempre o de tornar a educação prioridade. E, entre as medidas concretas decisivas, destacam-se a existência de um plano de carreira, assegurado por uma legislação consistente, atualizada conforme as demandas e emergências da categoria, por meio do qual se estabeleça uma jornada de trabalho capaz de assegurar as condições mínimas de se exercer a profissão da melhor maneira possível.

Destaca-se, que, em qualquer contexto, o professor, antes de tudo, requer seu reconhecimento profissional primeiro no âmbito institucional para depois ser reconhecido na sociedade. Uma consequência importante por deixar de promover essa valorização da profissão docente e atrair novos profissionais para a educação, principalmente os mais qualificados. Resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (2010), no Brasil, sobre esse aspecto, revelam a predominância de uma visão negativa da maioria dos jovens sobre futura profissionalização na carreira docente. Segundo as percepções coletadas e expressas por esses jovens, o trabalho é mal remunerado e o professor, cotidianamente, é confrontado pelos alunos, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade. Lamentavelmente, o esforço dos governos em cada país por mudar essa realidade, incrementando ações neste sentido, criando novas políticas educacionais para sanar problemas recorrentes, parece que não tem sido suficientemente alcançado pela sociedade de modo geral.

Salário, jornada de trabalho e planos de carreira, juntamente com políticas sólidas de formação, são pontos centrais para se avançar na valorização desses profissionais. Esses são os fatores essenciais que constituem o rol de necessidades docente. Quanto aos Planos de Carreira, sendo ou não unificados, não são todos que conseguem efetivamente uma estrutura que contemple essas necessidades de modo mais pleno. Este poderia ser um bom ponto de partida. Contudo, numa visão geral sobre essa estrutura, observa-se que há, como um ponto de convergência, uma forte tendência ao crescimento das iniciativas nesse sentido.

Nessa perspectiva do incremento dos planos de carreira, o primeiro passo seria realizar um estudo analítico de cada um e identificar os problemas mais frequentes encontrados na estrutura das carreiras do magistério de cada país. Em seguida, um segundo passo é classificar, por meio do cruzamento de informações, quais ações caberiam como medida ajustada de acordo com a natureza do problema, atribuindo-lhe um tratamento específico. Esta é uma ação essencial a ser realizada.

6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e ninguém é excluído fora dela, portanto se há direito subjetivando a educação, o estado pode e tem de entregar a prestação nacional (Pontes de Miranda, 1947).

Concordando com Pontes de Miranda (1947), na epígrafe acima, abrem-se as considerações finais reforçando que, ainda segundo as suas próprias palavras, que, se não for cumprido esse dever do estado, acima de qualquer coisa, o que ficar fora disso será somente a ilusão da existência e do cumprimento de artigos de Constituição ou de leis. Afinal, para se resolver definitivamente o problema

da educação não basta promulgar leis, ainda que pertinentes e necessárias, e, sim, possibilitar o acesso a escolas que ofereçam professores preparados e abarquem todos os alunos.

O direito à educação, indissociável do direito à cidadania, não será efetivado sem uma visão prospectiva de sua importância, de modo que se reconheça o papel estratégico da educação para combater a pobreza e impulsionar o desenvolvimento social, humano e econômico dos países (Cunha, Sousa & Silva, 2011).

Considerando que a formação de professores é um dos pilares e uma das condições imprescindíveis para a qualificação da educação é preciso urgentemente repensar em algumas questões tais como: a lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação superior, o desprestígio da carreira de professor, a desvalorização e a pauperização da profissão docente nos países do Mercosul e, conseqüentemente, da América Latina.

Diante do cenário mundial da Educação, parte-se da premissa de que está na elaboração de estruturas de carreira adequadas ao desenvolvimento do perfil do magistério, a alternativa mais viável para que cada país dê o passo decisivo de acesso a um conjunto de alternativas efetivas para as políticas de valorização do professor.

A intenção de finalizar o artigo evocando Paulo Freire (2007) quando afirma que “não é possível sonhar e realizar sonho se não comunga este sonho com as outras pessoas”. Portanto, faz necessário e fundamental reafirmamos que, como bem lembra Freire, se os países latino-americanos fizeram esforços coletivos para melhorar os índices de qualidade da educação e da profissionalização da carreira do professor, com certeza estas ações terão impactos no sistema educacional ofertado pelas escolas em toda região.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (8a ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Cunha, C. (Orgs). (2006). *Estudo Comparativo dos sistemas educacionais dos países da UNASUL*. Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL. Elaborado a partir das pesquisas realizadas pelos países da UNASUL, no âmbito do Projeto “Estudo Comparado dos Sistemas Educacionais”, aprovado no Fundo de Iniciativas Comuns (FIC) da UNASUL. Brasília, (No prelo).
- Cunha, C., Sousa, J. V. & Silva, M. A. (Orgs.). (2011). *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. São Paulo: Autores Associados.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança* (30a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação Victor Civita (2010). *Estudos e pesquisas educacionais*, 1. Recuperado de <http://www.fvc.org.br/pdf/artigoformacao-professores-pdf>.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 355-1379.

- Luna, M. (2005). O papel dos docentes na mudança educacional. O docente como protagonista na mudança educacional. *Revista PRELAC - Projeto Regional de Mudança para a América Latina e o Caribe*, 1.
- Machado, M. F. E. (2013). *A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a casa um dos estudantes*. Brasília, Líber Livro.
- Machado, M. F. E. & Capanema, C. F. (2014). Identidade com a profissão docente. In: Cunha, C. , Sousa, J. V. de & Silva, M. A. (Orgs). *Faculdades de educação e políticas de formação docente* (pp. 143-156). São Paulo: Autores Associados.
- Monlevade, J. A. C. de. (2000). *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Murillo, J. (2005). Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. *Revista PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe*, 1.
- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio - PNAD, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. (2009). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Recuperado de <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>
- Pontes de Miranda, F. C. (1947). *Comentários à Constituição de 1946* (vol. 1, Arts. 1-36). Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor.
- Programa de Reformas Educacionais para a América Latina e o Caribe – PREAL. (2002). *Ficando para trás: um boletim da educação*. Santiago do Chile: PREAL.
- Sousa, J. V. de (2011). Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: Cunha, C., Sousa, J. V. de & Silva, M. A. (Orgs.). *Políticas públicas de educação na América Latina: lições apreendidas e desafios* (pp.193-240). Campinas, Autores Associados.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Editores Argentina S.A. Recuperado de <http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Políticas-docentes.pdf><http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Políticas-docentes.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2011). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: Cunha, Célio; Sousa, J. V. de & Silva, M. A. (Orgs.). *Políticas públicas de educação na América Latina: lições apreendidas e desafios* (pp.253-277). Campinas, Autores Associados.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (2009). *Conferência mundial sobre Ensino Superior 2009. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192
- Weller, W. (2015). Texto para a contracapa do livro. In: Bray, M., Adamson, Bob, Masonm, Mark (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>.

La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de la práctica profesional

EJE TEMÁTICO 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

Andrea Montano¹

Ana Clara Yasbitzky²

¹ Universidad Nacional del Sur, Argentina. amontanoar@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional del Sur, Argentina.

RESUMEN

La formación de los profesores universitarios es hoy en día -sin lugar a duda- eje de preocupación y, por ello, problema prioritario de investigación. Siguiendo a Ferry, “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona” (1997:51); por lo tanto, indagar en los procesos de formación del docente universitario supone entender la formación como un desarrollo personal a través del cual se pueden adquirir formas para la reflexión y para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. De esta manera, el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996) que requiere condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad.

La formación del docente universitario debe entenderse, entonces, como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño, dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático (Villalobos Clavería y Melo Hermosilla, 2008).

En esta ponencia compartimos los avances del Proyecto Grupal de Investigación “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”,

cuyo objetivo central es indagar acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de esas prácticas. Nos interesa analizar la incidencia de la formación de los docentes universitarios en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes de estudio, programas y clases.

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 de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: la observación de clases, la entrevista y el análisis de documentos.

Específicamente, en esta comunicación, acercamos algunas conclusiones a partir del estudio de tres de los casos abordados. El análisis de documentos como planes y programas de estudios y de las entrevistas a profesores de cátedra, nos permite aportar a la construcción de conocimiento relativa a las decisiones que toman estos docentes en sus programas y propuestas de clase en relación con la enseñanza de las prácticas profesionales.

Palabras clave: Formación_1, Práctica profesional_2, Docentes universitarios_

1. INTRODUCCIÓN

La formación de los profesores universitarios es hoy en día -sin lugar a duda- eje de preocupación y, por ello, problema prioritario de investigación. En esta ponencia compartimos los avances del Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en que la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales se vincula con distintas alternativas de “curricularización” de tales prácticas, es decir, la formación de los docentes universitarios incide en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional supervisada o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios.

Específicamente, en esta comunicación, acercamos algunas conclusiones a partir de la presentación de uno de los casos abordados: Ingeniería Civil de la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRBB). El análisis de documentos como planes y programas de estudios, de las entrevistas a profesores de cátedra y de la observación de clases, nos permite aportar a la construcción de conocimiento relativa a las decisiones que toman estos docentes en sus programas y propuestas de clase en relación con la enseñanza de las prácticas profesionales.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Ingeniería Civil en la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBB-UTN), se crea en el año 1995 a partir de Ingeniería en Construcciones que fue una de las carreras originarias de la universidad. En el 2003, en función de los procesos de acreditación, se hizo la revisión y adecuación del plan de estudios a partir de los estándares que se plantearon para todas las carreras de Ingeniería Civil a nivel nacional. La implementación del nuevo diseño curricular se concretó en el año 2007.

Para el abordaje de este caso realizamos, inicialmente, una entrevista al director del Departamento de Ingeniería Civil de la Facultad (docente e investigador de la carrera). Como informante clave, le consultamos acerca de qué cátedras podíamos tomar como referentes de la carrera. En este sentido, entrevistamos a los docentes y observamos clases de dos asignaturas, una de segundo año y otra de quinto. Asimismo, realizamos el análisis documental de la ordenanza de adecuación del diseño curricular de la carrera, el plan de estudios, programas y materiales didácticos de las materias en cuestión.

3. OBJETIVO GENERAL

Nuestro objetivo central es indagar acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de esas prácticas. En este sentido, nos proponemos aportar a la construcción de conocimiento relativa a las decisiones que toman los docentes en sus programas y propuestas de clase en relación con la enseñanza de las prácticas profesionales. Nos interesa analizar la incidencia de la formación de los docentes universitarios en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes de estudio, programas y clases

4. METODOLOGÍA

Partimos de reconocer que preguntarnos por la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales y su incidencia en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios, demanda un enfoque metodológico que habilite el abordaje del entramado particular que se teje entre dispositivos institucionales de formación de la docencia universitaria, propuestas curriculares, prácticas de enseñanza y sujetos pedagógicos.

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 de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son la observación de clases, la entrevista y el análisis de documentos.

5. RESULTADOS

5.1. Dimensión curricular

Con el objetivo de indagar acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de esas prácticas, nos interesó, en primer lugar, analizar el documento que enmarca el desarrollo de la carrera. De esta manera, tomamos como base la ordenanza que regula la implementación del nuevo diseño curricular para Ingeniería Civil (FRBB-UTN). Entre los propósitos generales encontramos:

“- Desarrollar la formación por sobre la información.

- Lograr una formación científico - técnica actualizada y adecuada a las necesidades de un medio que está en continua evolución y que se caracteriza por cambios rápidos.

- Centrar el aprendizaje en los alumnos, por su acción y capacitación frente a los problemas básicos de la profesión, con la ayuda de un tronco de materias integradoras.

- Evitar la disociación entre la formación del estudiante y el ejercicio profesional y la dicotomía teoría - práctica (...)” (Ordenanza 1030/2003, pág. 4).

A lo largo del trabajo de campo realizado pudimos reconocer estas expresiones una y otra vez, en las voces de los entrevistados y atravesando las prácticas de enseñanza en consonancia con el perfil de ingeniero civil que buscan formar y las actividades profesionales involucradas: “encargado de resolver los problemas de infraestructura para la producción de bienes y servicios del país en general: edificios, fábricas, viviendas, puentes, carreteras, vías ferroviarias y navegables, puertos y aeropuertos, aprovechamientos hidroeléctricos, sistemas de riego, defensas aluvionales, distribución de agua, desagües pluviales, cloacales, industriales. También entenderá en la seguridad, mantenimiento y operación, modernización, planificación, control ecológico y eficiente reemplazo de la infraestructura, teniendo en cuenta los aspectos técnico – económicos” (Ordenanza 1030/2003, pág. 8).

El Diseño Curricular prevé una duración de 5 años y un semestre para la carrera y se estructura según distintos grupos de asignaturas: comunes (básicas homogeneizadas y comunes de la especialidad), integradoras, y electivas.

Las materias integradoras tienen por objetivo introducir al alumno en el ámbito de la ingeniería Civil, desde el comienzo de sus estudios. En palabras del director de la carrera: *“la intención es en cada nivel insertar una materia que permita integrar los conocimientos del nivel y, a su vez, articule con el nivel inferior y el superior. Es una de las grandes potencias que tiene la*

facultad, en general observamos que en las materias integradoras de primer y segundo año son las que retienen un mayor porcentaje a los alumnos. Únicamente al encontrar una materia de interés que no les resulta extraña al principio, como las matemáticas, eso les ayuda a mantenerse en la carrera. Entonces, para nosotros el tronco integrador es muy valioso dentro de lo que es el diseño curricular de la carrera”.

Más adelante sostiene *“queremos que el alumno también salga del lugar específico del aula y pueda en terreno tener una aproximación más real... (...) bueno, en todas las materias integradoras se promueve eso”.*

Entendemos que desde la dimensión curricular, aparece ya definido que aprender una profesión (en este caso la Ingeniería Civil) implica siempre un hacer, entendido éste como experiencia intransferible. En este sentido, la propuesta de formación recurre a dispositivos curriculares que vinculan el contexto de formación y el de actuación desde el inicio y a lo largo de los planes de estudio. Esta concepción se traduce en la organización de las materias integradoras desde criterios de gradualidad y progresión; a la vez que se les adjudica un carácter articulador y vertebrador de las otras materias que constituyen la propuesta de formación.

Por otra parte, la ordenanza que regula la carrera dedica un apartado a la “Metodología de la enseñanza” donde aborda especialmente la “Fundamentación pedagógica”, la “Formación práctica” y la “Evaluación”. En este espacio se destaca que al seleccionar sus estrategias de enseñanza, un docente debe tener en cuenta que:

“-Un estudiante se va a formar como profesional, realizando los procesos característicos de la profesión.

-Un estudiante se formará como pensador en los problemas básicos que dan origen a su carrera, si se enfrenta con ellos desde el principio” (Ordenanza 1030/2003, pág.18).

Tanto desde el perfil del Ingeniero Civil como desde las incumbencias del título, se busca desarrollar la capacidad de enfrentar y resolver problemas con responsabilidad social y esto se fundamenta en la concepción de práctica que sostienen “como lugar de interacción principal entre el ingeniero que se forma y el campo de la ingeniería que estudiará y manipulará, superando su concepción como mera aplicación de teorías pre-hechas. Es decir, la práctica es concebible como el aprender a desempeñarse como ingeniero. Se trata de construir el conocimiento a partir de la realidad observada. Los problemas y los fenómenos asociados a la ingeniería no son solamente oportunidades de aplicación de conceptos teóricos, sino la fuente principal de conocimientos para la formación profesional.” (Ordenanza 1030/2003, pág.19).

Aprender a desempeñarse como ingeniero requiere, desde esta perspectiva y desde las distintas asignaturas que forman parte del diseño curricular, propuestas de enseñanza y de evaluación que contemplen espacios formativos y actividades auténticas tales como: formación experimental, resolución de problemas reales de ingeniería; estudio, análisis y ejecución de proyectos, y práctica profesional supervisada en situaciones reales.

5.2. Dimensión pedagógico-didáctica

El director de la carrera caracterizó al plantel docente definiéndolo en su mayoría como profesionales; muchos profesores y auxiliares son ingenieros civiles pero también de otras disciplinas: arquitectos, ingenieros químicos, licenciados, entre otros. Destacó que: “fundamentalmente, quien está a cargo de la materia domina su tema por experiencia, porque ha trabajado o trabaja afuera. En un principio, el objetivo de la UTN era que el profesor además de ser profesor, tuviera actividad profesional en el mundo real. Eso también aporta una mirada muy interesante a la hora de formar a los alumnos, tener la realidad adentro del aula” (Entrevista al director de la carrera).

Una de las cátedras que tomamos como referente de la carrera es una asignatura integradora: Ingeniería Civil II. El profesor a cargo es Ingeniero Civil y fue ayudante en esta misma materia durante varios años. Realizó un doctorado en Ingeniería acústica y se especializó en acústica industrial, básicamente, en el control del ruido sobre las fuentes propiamente dichas y los caminos de propagación. En la entrevista expresó que su mayor interés es la investigación aplicada porque lo vincula a organismos municipales e industrias del polo petroquímico y esto lo vierte en sus clases acercando experiencias reales a sus estudiantes.

Este requerimiento de “trabajar afuera de la universidad”, a la hora de pensar la enseñanza de las prácticas profesionales, aporta un rasgo potente al perfil del docente que, en este caso, su valor se acentúa con las actividades de investigación que desarrolla el docente.

Los objetivos que persigue con su propuesta de enseñanza ya dan cuenta de la preocupación por la enseñanza de cuestiones vinculadas con la práctica profesional. En este sentido, en el programa expresa que busca que los estudiantes logren:

- Analizar y comprender los problemas básicos que resuelve la Ingeniería Civil.
- Conocer los materiales utilizados en obras civiles y su aplicación ingenieril.
- Conocer las características de la modificación del medio ambiente como consecuencia del desarrollo de las obras de ingeniería civil.
- Promover el hábito de la correcta presentación de informes y desarrollar la habilidad para el manejo bibliográfico.

De la misma manera, el núcleo de contenidos a partir del cual el docente especifica y secuencia las distintas unidades didácticas que conforman el programa, alude a la enseñanza de ciertos desempeños en contexto: “Disponibilidad y uso de los materiales para la ejecución de obras. Selección de acuerdo a sus propiedades. Su uso en el proceso constructivo. Conocimiento sobre estructuras, obras hidráulicas y obras viales. El medio ambiente y la ingeniería civil: Conceptos principales asociados al medio ambiente y su protección. Impacto de las obras civiles sobre el medio ambiente”.

En las clases observadas, se abordó la Unidad 2 del programa relativa a “Los materiales utilizados en obras civiles. Características y propiedades. Relación función, materiales y proceso constructivo. Disponibilidad y uso. Criterios de selección”. El trabajo práctico que propone el docente junto a sus auxiliares constituye, a su vez, un instrumento de evaluación. “Proyecto de entepiso en edificio existente”.

Podemos reconocer el énfasis en la enseñanza de estas actividades profesionales en las actividades sugeridas para el desarrollo de este trabajo práctico: realizar un relevamiento del edificio existente y el plano correspondiente; investigar sobre normas, reglamentos, metodologías constructivas, materiales; plantear alternativas de solución al problema y seleccionar la más conveniente; diseñar el proyecto completo de la solución elegida resolviendo todo lo necesario para que sea posible su ejecución en obra.

En las clases observadas, construyen conocimientos en forma colectiva en el intercambio entre los estudiantes en comisiones, y entre estudiantes y auxiliares docentes:

Ayudante (Ay): - Bueno, y cómo sería la estructura?

Estudiantes 1 (E1): - (señala en un plano) Acá puse las columnas, las vigas principales son estas... yo no sé si está bien pero pensé en este tipo de unión de las vigas (señala un gráfico).

Ay: - De qué son las columnas?

E1: - dos perfiles C

Ay: - Ahí vas a tener que hacer una placa de anclaje para poder soldar.

E1: Sí, eso lo busqué y hay una tabla... encontré que vienen placas de hormigón prefabricado de 60 cm.

Ay: - y arriba de qué va?

E1: - todavía no sé, vi que viene un aislante...

E2: - en mi caso el aislante sería necesario ya que hago el piso de madera.

Ay: - en el esquinero viga principal/viga secundaria hay que poner un sostén y arriba el piso.

No sé, definí bien eso.

E3: - yo tengo los planos de tres alternativas, profe vos me decís cuál?

Ay: - No, vos me tenés que decir... vos decime cómo pensaste la estructura en cuanto a columnas, vigas, sostén arriba...

E3: (explica señalando en los planos).

Ay: - Cómo resolvés este quiebre? Hay 3,5 m o más entre los ejes de las columnas? Para vos, qué alternativa es mejor?

E3: - la uno

Ay: - la uno y la dos son similares. Bueno, elegí la uno y avanzá.

En esa construcción conjunta de conocimientos identificamos algo del orden de *lo artesanal* (Sennet, 2009) en lo que remite al estilo de intervención docente. Específicamente, nos interesa recuperar la *función de la reparación*. Para el autor, al efectuar una reparación las herramientas son puestas a prueba; comprendemos y desarrollamos nuestras habilidades y capacidades imaginativas. Como se observa en la transcripción de la clase, el trabajo con la dificultad del otro coloca al docente en los límites de su propia tarea y profesión. Sus estrategias y herramientas pedagógicas son desafiadas cuando tiene que orientar/corregir/ reparar la producción de los estudiantes. En esos momentos el docente se sitúa, como el artesano de Sennet, en los límites de su oficio: tiene que explorar las herramientas de las que dispone, enfrentar los obstáculos, imaginar nuevos usos para los recursos disponibles, cambiar la función de alguna herramienta, crear nuevas técnicas para resolver la dificultad.

Por otra parte, el profesor, al referirse a qué cuestiones no puede dejar de considerar a la hora de pensar su propuesta de enseñanza, sostiene que *“la experiencia nos ha demostrado que es importantísima la práctica en cuestiones que tengan que ver con lo que se da teóricamente. Ellos [los estudiantes] necesitan ver las cosas, si es posible, cuando uno lo explica... uno les puede mostrar un ladrillo o un material de construcción... si ellos lo ven, lo tocan y ven cómo se utiliza en obra, es mucho más fácil. Entonces, lo que tratamos de hacer, básicamente, es como es una materia de segundo año, hay chicos que vienen con situaciones muy básicas, hoy en día podemos decir que menos de un 10% tiene una formación técnica, es decir, son muchos bachiller, etc. eso lo que genera es que tenga muy poco conocimiento de para qué sirve o qué se hace en ingeniería. Las primeras materias son muy duras, son materias básicas, entonces ellos ven matemática, química, y eso, a veces se pone pesado: -¿para qué me va a servir esto? Yo trato mucho de mostrar el para qué sirve esas cosas... a partir de integrales les enseñó a calcular el volumen de un tanque, por decir un ejemplo usando matemática en un problema real concreto... La teoría está muy abrazada de los trabajos prácticos y es fundamental...”* (Entrevista al profesor).

En sus palabras, retomamos la idea de enseñar desempeños en contexto; de que la práctica profesional en sus distintas dimensiones o aspectos demanda un enfoque situado (Díaz Barriga, 2006). Asimismo reconocemos características de lo que Chaiklin y Lave (2001) señalan como enfoque basado en el aprendizaje situado y en contexto. En la voz del entrevistado es posible identificar algunas premisas que orientan este tipo de formación situada. Por ejemplo, que el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo; y que la adquisición de conocimiento va más allá de la simple “absorción”, ya que supone la comprensión y esta es un proceso siempre parcial y de final abierto.

Estos enfoques también se constatan en otras experiencias formativas que pudimos relevar a

partir de las entrevistas. Por ejemplo, cuando se alude a que en *“los proyectos que hacen los alumnos siempre se busca, porque así está establecido en el diseño curricular, que el proyecto cumpla una función en algún organismo del medio, ¿sí? Entonces siempre tiene... le otorga eso visos de realidad al proyecto. Generalmente, se toman entidades de bien público o entidades públicas como, por ejemplo, la Municipalidad, el Consorcio de Gestión del Puerto, la Base Naval, Vialidad Nacional, que hacen un requerimiento de algo, de un proyecto, entonces los alumnos durante un año desarrollan ese proyecto y, finalmente, el proyecto final se entrega a esas entidades, como un trabajo cuasi-profesional (...) Y bueno los alumnos han tenido la satisfacción de que varios de sus proyectos se han llevado a la práctica”* (Entrevista Director de Carrera).

Así, las experiencias de enseñanza se orientan a producir la intersección, interjuego o entramado entre conocimiento formal, abstracto y generalizable y lo concreto e inmediato; así como también la utilidad del conocimiento en una situación determinada a la que se enfrentan los estudiantes en formación. De alguna manera, el planteo reconoce que “lo que se estudia se tiene que poder actuar”.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Tanto a nivel documental como de las prácticas está siempre presente, en definitiva, la preocupación por la articulación entre teoría y práctica.

Esta preocupación constituye un asunto central tanto en la formación de los docentes universitarios como en la enseñanza de la práctica profesional. A lo largo de la historia la cuestión ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja (en este sentido la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, mas estrechamente, que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de esferas que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlas en relación. Efectivamente, se trata de dos realidades independientes, pero su tratamiento exige encontrar modos de ponerlas en relación.

A partir de lo trabajado en otros proyectos de investigación¹, consideramos que la modalidad que predomina en las clases universitarias se sustenta en un enfoque positivista que otorga un mayor estatus epistemológico a la teoría. En este sentido, tiene lugar un proceso lineal en el que el profesor enseña teoría a los alumnos desde una trasmisión que desconoce su saber, los estudiantes la aprenden y la aplican, la “bajan” a la práctica. De esta manera, la práctica supone la ejercitación repetitiva de aplicación de la teoría enseñada.

El caso de la carrera de Ingeniería Civil de la UTN propone unos modos particulares de poner en relación teoría y práctica. Percibimos desde la dimensión curricular una apuesta a las materias integradoras en tanto espacios que posibilitan: la articulación de conocimientos durante la formación, la recuperación e interpelación de la práctica profesional y la significación para los estudiantes. Desde la dimensión pedagógico-didáctica, reconocemos el énfasis puesto en la contextualización de los contenidos a enseñar, la búsqueda de estrategias para promover una enseñanza situada, cercana a las problemáticas propias de la profesión.

Como señala Contreras, “probablemente nos estemos topando aquí con un problema en sí mismo irresoluble y por tanto siempre recurrente: al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas

¹ Proyecto de Grupo de Investigación (PGI), UNS. Título: *La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión*. Directora: Mg. Ana M. Malet (2008-2012) y Proyecto de Grupo de Investigación (PGI), U.N.S. Título: *“Articulación teoría – práctica: alternativas de innovación pedagógica en el aula universitaria.”* Directora: Dra. Elisa Lucarelli (2004 – 2007).

de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo” (1987:204). El caso analizado en esta oportunidad constituye -desde nuestro punto de vista- una tentativa interesante para avanzar en la producción de conocimiento acerca de los procesos de enseñanza de la práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Chaiklin, S. y J. Lave (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Contreras, J. (1987) “De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza de las prácticas de enseñanza” en *Revista de Educación* N°282, págs. 203/231, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Da Cunha, M.I. “La profesión y su incidencia en el curriculum universitario”, en: Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Díaz Barriga de Arceo, Frida (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Buenos Aires, McGraw Hill.
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades educativas - UBA.
- Filloux, Jean Claude (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades educativas - UBA.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Villalobos Clavería, Alejandro y Yenia Melo Hermosilla (2008) “La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión”, en: *Revista Universidades UDAL* N° 39. Octubre México. pp. 3-20. Recuperado de <http://www.udual.org/>

La formación de docentes de Educación Superior en la UNS: estudio de caso

EJE TEMÁTICO 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

Andrea Montano¹

Ana María Malet²

¹ Universidad Nacional del Sur, Argentina. amontanoar@yahoo.com.ar

² Universidad nacional del Sur, Argentina.

RESUMEN

Nos propusimos abordar la problemática de la formación de profesores de educación superior en el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR), desde los presupuestos de que hoy en día, sin lugar a dudas, es eje de preocupación y que esta tarea se ve desafiada por cuestiones tales como: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otras.

Argentina, Brasil y Uruguay no son ajenos a esta preocupación e históricamente han desarrollado modalidades diversas para formar a los docentes de sus instituciones superiores.

Los casos de estudio son abordados desde diversas dimensiones de análisis tales como el espacio institucional de formación, los títulos que se otorgan, la estructura organizativa, la

modalidad de cursado, el tipo de formación que se brinda, la articulación teoría y práctica, entre otras. .

En nuestro caso, investigamos la problemática de la formación de docentes de educación superior en el marco de la Universidad Nacional del Sur.

Como uno de los espacios sistemáticos de formación docentes focalizamos la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* y presentamos avances y resultados parciales en el abordaje investigativo de este contexto institucional.

La propuesta da cuenta de una concepción de la relación teoría práctica y de la formación que se devela en las estrategias de formación que se ponen a disposición.

Dichas habilidades son estructurantes de la práctica profesional del docente del nivel superior y al respecto interesa destacar: el trabajo colaborativo, la reflexión sobre las propias prácticas, la investigación acerca de problemáticas de la enseñanza en el nivel superior, la escritura académica y la participación en eventos científicos, la mediación tecnológica

en la enseñanza, la *evaluación productiva*, la autoevaluación, el análisis y revisión de planes de estudios, entre otras.

Finalmente, en relación con lo expuesto, nos interesa abrir el debate respecto de si es factible transferir este

tipo de *trayecto* formativo para la formación docente en la Educación Superior de quienes ya se desempeñan como docentes en las Universidades e Institutos Superiores.

Palabras clave: Formación docentes universitarios _1, Trayectos formativos _2, Reflexión sobre la práctica _3

1. INTRODUCCIÓN

Investigar la problemática de la formación del docente universitario en el marco de la Universidad Nacional del Sur nos enfrenta, en primera instancia, a la necesidad de asumir que existe en esta universidad como tal y en las diferentes unidades académicas que la componen, escasos espacios institucionales sistemáticos de formación del cuerpo docente.

En este contexto institucional, podemos reconocer dos propuestas de formación docente que abordaremos en nuestro trabajo investigativo desde el estudio de casos. Se trata de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, en la formación de grado, y la formación que desarrolla el *Departamento de Ciencias de la Salud*, que se dirige a quienes se desempeñan en la carrera de Medicina y afines.

A los efectos de esta ponencia, presentaremos los resultados correspondientes al primero de los casos señalados.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006) y, más tarde, para los Profesorados en Economía (2012) y en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración (2013), el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur dicta desde el año 2003, *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* junto a dos seminarios, *Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior* y *Política y Legislación del Nivel Superior*. Los tres espacios curriculares conforman un bloque de asignaturas en los planes de estudio¹ que habilita a los egresados de los profesorados referidos a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística.

Desde su denominación, la materia implicó una instancia de práctica en el nivel superior de educación y, al momento de su diseño e implementación, eran escasas las experiencias previas a las que remitirse, con lo cual se realizó un rastreo de antecedentes y de búsqueda de alternativas para la configuración de dicho espacio (Lucarelli, s/f).

3. OBJETIVO GENERAL

Este trabajo se enmarca en el Proyecto “Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación”. La Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyen en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de la calidad de la educación superior, proponemos investigar acerca de la formación del docente de nivel superior, la docencia universitaria y saberes docentes.

En relación con el análisis del caso que referimos, nuestro objetivo es comunicar una experiencia en la formación docente de grado para el desempeño en la educación superior; sin pretender decir qué hacer, sino mostrar su devenir que abarcó incertidumbres, transformaciones y aprendizajes.

¹ En el caso de los Profesorados en Química, Economía y Ciencias de la Administración los estudiantes pueden optar entre hacer el profesorado para la educación secundaria (8 cuatrimestres) o hacer el profesorado para el nivel superior (10 cuatrimestres).

4. METODOLOGÍA

El trabajo consiste en la presentación de un caso. Según Stake, la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (2005:11).

Autores como Yin (1989) enfatizan la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar las variables de estudio de su contexto.

En este sentido Stake señala que "en el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión del caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad de su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos" (Stake, 2005:26).

5. RESULTADOS

5.1. Del *dispositivo* al *trayecto* de formación y reflexión sobre la práctica.

Desde el origen de la cátedra se trabajó en el diseño de un dispositivo para la formación docente desde el convencimiento de que para provocar cambios reales en las prácticas docentes es necesario revisar las concepciones que están en la base de la cultura escolar y de la propia biografía escolar. Estas concepciones instituidas determinan en gran medida el accionar de los futuros y actuales docentes, porque las más de las veces informan y orientan las prácticas, y promueven su reproducción inercial y acrítica.

Al respecto, una estudiante señala: *"Dando clases en superior, siendo todavía alumna, frente a situaciones nuevas que todavía no se manejan del todo, mi primera reacción es actuar como mis profesores universitarios... hay que volar otra vez sobre la misma situación para reflexionar sobre las decisiones tomadas, los conceptos naturalizados y pensar nuevamente para generar alternativas"* (E². Gisele).

De esta manera, la creación de un dispositivo pedagógico para la formación permitiría promover el desarrollo profesional³ de los futuros docentes, contemplando sus demandas, los lineamientos de las políticas educativas, diferentes enfoques pedagógico-didácticos y los escenarios singulares en los que se definirán sus prácticas docentes.

En la invención de un dispositivo tienen lugar distintas acciones vinculadas fundamentalmente al relevamiento y análisis de la demanda. Los alumnos de la materia reclaman el acercamiento a las diversas situaciones de enseñanza en educación superior (instituciones de formación artística, de formación docente, de formación técnica) en tanto que en ello se juega la posibilidad de contrastar dicha realidad con los marcos teóricos, interpelarla, problematizarla, en definitiva, sostener ese continuo proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica: *"...las clases de Historia, se ven muchas veces cercadas por una gran cantidad de datos y contenidos conceptuales, descuidando el para qué de esos aprendizajes en el contexto de una formación profesional y la existencia de distintos enfoques... la idea de que 'nadie tiene nada que decirme en este terreno que yo no sepa'. Esta afirmación, expresada o sostenida desde el silencio por algunos docentes, refiere directa y principalmente a contenidos*

2 La E da cuenta del testimonio de los estudiantes.

3 Se entiende el trabajo profesional en sentido amplio, es decir, no se hace referencia sólo ni principalmente a las prácticas de enseñanza sino a las demandas de la práctica docente en general.

disciplinares, desconociendo otras capacidades necesarias de la tarea docente como la posibilidad de generar el diálogo, la observación y dirección de grupos, la actitud reflexiva sobre el qué y el para qué de los momentos de enseñanza” (E. Daniel).

Asimismo y en relación con la demanda de los alumnos, este dispositivo pedagógico pensado en relación con la formación para el trabajo, ofrecería la posibilidad de delinear una práctica pre-profesional en tanto alterna momentos en el lugar de formación y momentos en los lugares de ejercicio profesional. Se trata de una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de competencias⁴, la transferencia de capacidades y de saberes, en una situación real pero preparada y supervisada a los fines de la formación (Souto, 2007).

Entendemos que, además de pensar esta propuesta formativa desde la invención de un dispositivo pedagógico, político e instrumental para la formación docente es interesante también reconocer la noción de *trayecto* como potenciadora de esas posibilidades.

Definimos *trayecto* considerando los aportes de Terigi (2010) respecto de la distinción entre *trayectorias teóricas y reales*. Consideramos que desde la propuesta de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* se invita a los estudiantes a iniciar un recorrido que supone, a su vez, diversidad de caminos posibles y la construcción de un trayecto formativo singular que se inicia con la genuina elección del espacio de práctica.

5.2. Acerca de la Práctica Docente Situada (PDS)

Concretamente, la PDS (Práctica Docente Situada) implica un *recorrido teórico* desde lo macro a lo micro en la toma de decisiones que un docente hace en relación con sus propuestas de enseñanza. En el proceso de desarrollar aquel *recorrido teórico*, cada estudiante va haciendo sus opciones, recortes de objeto, experiencias, en definitiva, dejando su marca en un *trayecto personal*.

En este sentido, un primer paso consiste en la elaboración de un diagnóstico institucional y del análisis del plan de estudios del espacio curricular elegido para la PDS. En esta primera instancia, se busca sistematizar el conocimiento que brinda la institución a través de la observación directa de su vida cotidiana, del análisis de documentos y de la realización de entrevistas individuales y/o grupales de consulta a directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes.

Si bien el análisis institucional es una tarea compleja y, en este caso, el trabajo está temporalmente acotado, esta inserción institucional tiene como propósito utilizar la observación como un dispositivo analizador de las instituciones educativas. Una estudiante expresa que “... *estos primeros acercamientos a las prácticas docentes en el nivel superior... nos llenamos de interrogantes: ¿Lo estoy haciendo bien, comprenden lo que explico? ¿Los alumnos están aprendiendo? ... ¿Qué actividades son adecuadas para este grupo? ¿Qué puedo mejorar? Algunas de estas preguntas comienzan antes de la acción, se perpetúan en la misma y las llevamos a nuestra casa para seguirlas pensando.*

Esta práctica reflexiva es muy relevante y debe superar ampliamente esta primera etapa en la docencia: no sólo el que se inicia debe ser reflexivo, considero que es una práctica inherente a la misma docencia, forma parte de la identidad profesional de los docentes” (E. Noelia).

⁴ Dada la ambigüedad y polisemia del término “competencia”, creemos necesario aclarar que, si bien la noción de competencia proviene del ámbito económico, nuestro posicionamiento teórico se alinea con los aportes -aunque no totalmente coincidentes entre ellos- de Perrenoud (1997, 2004), Barbier (1999) y Mastache (2007). En términos generales, entienden que el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que se transmiten y desarrollan durante la formación, son transferidas al mundo laboral como competencias que permiten fundamentalmente la toma de decisiones y el desempeño autónomo.

Seguidamente, los estudiantes se involucran en el trabajo áulico para la realización de prácticas docentes propiamente dichas. Hacen observaciones participantes, reparan en lo cotidiano, en la relación con y entre los alumnos, en el conocimiento y su tratamiento, entre otras cuestiones, y toman a su cargo al menos dos clases.

Asimismo, se les solicita que lleven un cuaderno de campo en el que registran sus observaciones, informaciones, impresiones personales, entre otras, de modo que el relato permita reconstruir sus experiencias durante la PDS. Con el soporte de esta herramienta, los alumnos plasman sus reflexiones sobre la propia experiencia de Práctica Docente Situada (PDS) y su incidencia en la formación profesional. Esto se ve reflejado en palabras de un estudiante que plantea que *“la necesidad de replantear propuestas... debido al interés que mostraron los estudiantes... como consecuencia del límite que presenta la carga horaria de una clase, ... hicieron necesario un esfuerzo de planificación in situ... A partir de esto creo haber confirmado que la práctica reflexiva... es el momento y la herramienta fundamental para la formación y construcción de saberes profesionales del profesorado”* (E. Lucio).

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El supuesto que subyace a la PDS es que reflexionar sobre la práctica es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo descriptivo, ya sea para explicarla o hacer una crítica, es decir, se intenta construir el lenguaje de esa práctica para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido (Perrenoud, 2004; Tardiff, 2004).

Entonces, se concluye que reflexionar no se limita a un recuerdo, a una evocación valorativa, evaluativa, sino que pasa por un análisis, un proceso de establecer relaciones con teorías u otras acciones, con prescripciones, las que pueden también ser objeto de problematización.

La idea del profesional reflexivo que desarrolla Shön (1992), afirma que el conocimiento no precede a la acción sino que está en la acción, está encarnado en ella, por eso lo denomina conocimiento en la acción. La práctica se constituye así en un proceso que implica la reflexión sobre cuál es su significado en situaciones complejas y conflictivas. Recupera la práctica como un “conocimiento práctico”. Desde esta perspectiva vivimos mediatizados por una teoría o sistema de constructos que nos hemos construido y que abarca toda nuestra experiencia significativa. Lo que vemos es el resultado de nuestra teoría personal y nuestro modo de actuar no depende de cómo son las cosas sino de cómo las vemos, cómo las interpretamos, qué sentido les otorgamos.

La práctica reflexiva para Liston y Zeichner (1993) presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientada a cambiar las interacciones dentro del aula y la escuela, como también entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias.

Diversos aportes teóricos de Carr, Schwab, Kemmis, entre otros, han contribuido a la construcción de “la reflexión sobre la práctica”, como un enfoque de formación docente. Estos trabajos no constituyen un cuerpo homogéneo de ideas en tanto desarrollan posturas con supuestos pedagógicos, sociológicos e ideológicos diferentes.

Según Contreras (1998), esta perspectiva parece haber dado lugar a una difusión del término reflexión, pero no una concepción concreta sobre la misma, convirtiéndose en un “slogan sin contenido”. Richardson (1990) la destaca como una idea vacía de contenido. No dice sobre qué ni cómo el docente en formación reflexiona como tal, ni tampoco se especifican los efectos de esa reflexión.

El propósito del trabajo, insertado en el campo de la formación, es de análisis y crítica en sentido filosófico, es decir, como indagación a partir del análisis de las condiciones y los supuestos (teorías, creencias, tradiciones, modelos) que han hecho posible la situación, para de esta manera reconocer aquellas acciones que resultan para el que las realiza poco satisfactorias, aquellas que son constitutivas de su identidad profesional, aquellas que le brindan satisfacción. De esta manera se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se utilizarán en la acción.

Se plantea como duda: ¿es la reflexión sobre la acción una instancia evaluativa? Si se vincula a la reflexión sobre la práctica con la evaluación, podemos señalar que el proceso se aproxima a una autoevaluación. El grupo es el contexto y el mediador del trabajo de análisis con el propósito de ayudar a mejorar, a cambiar. Cada uno contribuye en la tarea de interrogar al otro, sugerir pistas y matizar las interpretaciones.

Algunas de las pistas elaboradas para la reflexión son las siguientes:

- *Descripción de lo hecho: cómo se gestó, qué intereses, qué contradicciones...*
- *Cómo se sintieron en el desarrollo de la práctica: inseguridad, tranquilidad, interpelados...*
- *Cómo percibieron a los demás, al grupo: qué situaciones intersubjetivas identificamos, cómo los afectaron...*
- *Qué supuestos teóricos sustentaron la elección y el tratamiento de los contenidos, qué creencias...*
- *Reconocen en lo hecho elementos de confrontación, de conflicto...*
- *La propuesta puede reformularse, se hipotetizan alternativas...*
- *Por qué se tomaron las decisiones que se tomaron...*
- *El grupo qué sugiere revisar, qué dilemas reconoce...*
- *Situaciones de aprendizaje que se promovieron.*
- *Comunicación con los alumnos, los pares, autoridades, en forma oral, escrita, gestual y corporal.*
- *Capacidad creativa (innovación, alternativas diversas).*
- *Atención de la diversidad.*
- *Contenidos "apropiados" (asimilados, procesados y actualizados).*
- *Trabajo en equipo.*
- *Utilización de nuevas tecnologías y recursos.*

Tal como se indica, son **pistas** para: trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo único y rígido; trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas; trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta; trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de las instituciones, sin caer en la decepción; partir de la experiencia y de la práctica sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar; ayudar a construir capacidades/competencias y movilizar saberes; generar desequilibrios que provoquen apertura a los cambios. Tal como lo expresa una estudiante: *"A veces convendría que el docente se desplace de la tarima, y que el alumno se desplace de su cómodo lugar en el banco. Hay muchos problemas referidos a la enseñanza en la Universidad, pero quizá el más grave de todos, es no reflexionar sobre la práctica, porque es el único que puede solucionar todos los demás problemas"* (E. Luisina).

El ejercicio de reflexión posterior a la acción actúa como disparador de la integración y movilización de los recursos adquiridos y, por lo tanto, del desarrollo de competencias: *"Resultó que nuestras intervenciones, fueron por un lado puramente teóricas sin poder establecer relación con las actividades propuestas, y por otro muy tendientes a un desarrollo hecológico*

del período. Lo que falló fue retomar los resultados de las actividades, en donde surgieron ideas sumamente interesantes por parte de las alumnas, para lograr conceptualizaciones, es decir formulaciones a nivel teórico. Efectivamente lo que no se logró en la clase fue una articulación entre teoría y práctica... Quedamos entrampadas en aquella exposición lineal y secuencial, basada principalmente en un relato cronológico de diferentes hechos que acontecieron... La pequeña intervención de dar una clase para el nivel superior y su reflexión posterior permitió por un lado interiorizar aquello que venimos elaborando pero por otro lado fue romper con ciertas naturalizaciones y costumbres que adquirí y reforcé en estos cinco años.

... ¿Cómo lograr introducir las prácticas en las clases? ¿Cuál es el rol del docente en ellas? ¿Con qué fines plantearlas? ¿Qué estrategias usar? ¿Cuáles serán las más convenientes? Estas reflexiones no encuentran respuestas definitivas; es cuestión de replantearlas para así ir transitando las clases, la práctica profesional, e ir encontrando nuevos interrogantes que susciten nuevos movimientos y reflexiones” (E. Florencia)

La propuesta de PDS da cuenta de una concepción de la relación teoría práctica, de una concepción de la formación que se devela en las estrategias de formación que se ponen a disposición: “... con respecto a la materia podría decir que es un espacio que aporta a la formación profesional, porque está pensada como un ida y vuelta constante entre la teoría y la práctica, dado que se sustentan mutuamente. Si bien es importante tener una buena base de contenidos teóricos, esta materia nos acercó más a lo que es la profesión en sí, a nuestro ambiente de trabajo y es uno de los pocos espacios que se abre a la reflexión” (E. Luciana).

Para finalizar, podemos mencionar una actividad en el marco de la primera instancia formal de evaluación a la que ya hicimos referencia: “Diagnóstico Institucional y revisión del plan de estudios: reconstrucción del contexto de una práctica situada”. Además de lo relativo al espacio de PDS elegido, también se les solicitó a los alumnos la revisión del propio Plan de estudios en la universidad. A partir de lo analizado, las docentes sistematizaron los aportes realizados por los estudiantes y los integraron en un documento para cada una de los profesorado. Dichos documentos se pusieron, en primer lugar, a disposición de los alumnos de las correspondientes carreras quienes los revisaron y debatieron, arribando a una versión final que se presentó a las comisiones curriculares respectivas. Esta auténtica participación estudiantil buscó instalar cuestiones relevantes al momento de tratar institucionalmente la revisión de los planes de estudios.

En otro trabajo⁵, definimos esta modalidad de evaluación como *evaluación productiva* en términos de evaluación positiva, evaluación en la que se produce o se crea algo y esa producción lejos de reducirse a una instancia evaluativa de acreditación, se constituye en una construcción colectiva de saberes.

Para debatir... Nos preguntamos si es factible transferir este tipo de *trayecto* formativo para la formación docente en la Educación Superior a quienes ya se desempeñan como docentes en las Universidades e Institutos Superiores.

BIBLIOGRAFÍA

- Liston, Daniel y Kenneth Zeichner (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- Lucarelli, Elisa (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.
- Richardson, Virginia (1990) *The evolution of reflective teaching and teacher education*, en: Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.

⁵ Malet, Ana María y Andrea Montano (2013) “Una experiencia de evaluación productiva”. Trabajo presentado en el Congreso de Docencia Universitaria, UBA, 17 y 18 de octubre de 2013.

- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Souto, Marta (2007) El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. *Ficha de cátedra*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- Terigi, Flavia (2010), "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". *Conferencia de la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*, Santa Rosa La Pampa.
- Yin, R.(1989) *Case Study Research – Design and Methods*, Applied Social Research Methods, Newbury Park, CA, Sage.

Prácticas Docentes Reflexivas mediadas por la escritura en un Programa de Formación de Docentes Universitarios en Ciencias de la Salud

Eje Temático 7. Profesión académica y desarrollo profesional docente

Roni, Carolina¹
Schwartzman, Gisela²
Delorenzi, Érica³
Eder, María Laura⁴

¹ Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina,
carolina.roni@hospitalitaliano.org.ar

^{2,3,4} Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos compartir los primeros resultados de una investigación que analiza las prácticas docentes reflexivas (PDR) presentadas por escrito en un Portfolio en el marco de un Programa de Formación Docente Universitaria, inicial y en servicio. Esta investigación cobra sentido al considerar que la reflexión sobre la propia práctica docente que ejercen los profesionales de la salud posibilita su transformación.

Realizamos un estudio descriptivo-interpretativo desde un enfoque cualitativo, en el que utilizamos la técnica del análisis documental de las producciones compiladas en los Portfolios de los docentes en formación. Allí, recuperan seis prácticas de su ejercicio docente real durante los dos años de formación documentándolas y reflexionando sobre las mismas. Tomamos como unidad de análisis cada una de las PDR escritas por los

docentes en ejercicio y como instrumento una matriz de registro. El universo está constituido por 1054 PDR elaboradas por 175 docentes en formación, de las cohortes 2007 a 2015. La matriz caracteriza: contexto de las prácticas, temáticas abordadas y tipo de reflexión desarrollada. Para la confección de la matriz se analizó más del 10% del total, con cuatro etapas de reconfiguración en función de las dimensiones de análisis que emergían del procesamiento de los datos. Para el análisis final acudimos a una estrategia de interjueces que calibró las interpretaciones según los códigos establecidos para la matriz.

Como primer avance de los resultados, exponemos las tendencias centrales arrojadas por la matriz sobre las PDR analizadas: a) del contexto de las prácticas: el mayor porcentaje refiere a la formación de Posgrado (residencias, becas y carreras) y en segundo lugar a la formación de grado, particularmente de la Carrera de Medicina. b) Sobre las

temáticas abordadas: prevalecen aquellas vinculadas con las estrategias de enseñanza. Le siguen la evaluación de los aprendizajes, la programación curricular, los roles del docente y de los alumnos. c) Sobre el tipo de reflexión desarrollada: en primer lugar encontramos aquellas que problematizan las prácticas docentes tradicionales y proponen alternativas de mejora, en segundo identificamos las que valoran y analizan críticamente una práctica docente o un fenómeno educativo del que forman parte, y en tercer lugar, con escasa presencia, las que desarrollan una reconceptualización crítica de una temática teórica con algún asidero en la identidad, ejercicio, o contexto docente. Analizar las prácticas docentes que ya ejercen profesionales de la salud y que

documentan y analizan por escrito durante su formación pedagógica, da cuenta de los contextos, temáticas y tipo de reflexión que pueden realizar. Está en juego su profesionalización docente, mejorar sus acciones y fortalecer su identidad como educadores. Las PDR habilitan la problematización de prácticas tradicionales y promueven la construcción de alternativas. Esta experiencia evidencia el valor de un modelo de formación docente que enfoca prácticas ejercidas en contexto reales y complejos como objeto de reflexión iluminada por la teoría pedagógica. Este modelo discute con aquel centrado en entrenamiento de habilidades técnicas aisladas.

Palabras clave: Práctica_Reflexiva, Formación_docente, Desarrollo_profesional

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en este trabajo las Prácticas Docentes Reflexivas documentadas por Escrito (PDRE), que son aquellas prácticas educativas compiladas en un Portafolios sobre las que los docentes reflexionan a lo largo de un Programa de Formación en Docencia Universitaria para Profesionales de la Salud de dos años de duración. Analizar las características de las reflexiones desarrolladas por los docentes al interior de las PDRE permitirá reconocer en qué medida los desafíos anteriormente descriptos son objeto de su formación.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Muchos docentes del campo de ciencias de la salud, al igual que en otros casos de la educación universitaria (Derecho, Ingenierías, etc.), no poseen una formación sistemática para ejercer como tales (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007; Tardif, 2004). Esta situación presenta una aparente paradoja: se trata de una formación inicial y a la vez en ejercicio. Inicial en tanto para la mayoría de los docentes del nivel se trata de una primera aproximación sistemática a la formación pedagógica. En ejercicio, dado que de todos modos ya desarrollan tareas docentes. De este modo, la formación debe atender este carácter dual ofreciendo un espacio de aproximación inicial a los conocimientos validados en torno a la enseñanza en el nivel superior, y más específicamente en el campo de la Ciencias de la Salud, que a la vez reconozca y parta de los saberes sobre su quehacer que portan los docentes en formación.

En este último sentido, se reconocen dos características que deben considerarse para encarar cualquier propuesta de formación con estos destinatarios. La primera, que mayormente sus prácticas reproducen acríticamente propuestas de enseñanza que aprendieron en su propia biografía como estudiantes y en sus procesos de socialización iniciales como docentes (Alliaud, 1998, Terhart, 1987), en estos casos centradas casi exclusivamente en la exposición de información (“enseñar es decir lo que sé”). La segunda, que son prácticas que en gran medida se desarrollan en contextos de ejercicio profesional (consultorios, quirófanos, etc.), que no suelen ser conceptualizadas como tales (“enseñar es ejercer su profesión mientras el estudiante mira y en el mejor de los casos “imita”) (Schwartzman, Eder y Roni, 2013).

Por último, se reconoce un desafío adicional en el caso de los docentes universitarios en los campos referenciados, ya que la enseñanza no es su ocupación principal (y probablemente tampoco lo sea en el futuro). Su práctica profesional (en medicina, enfermería, odontología, kinesiología, etc.) da sentido a las prácticas de enseñanza en las que participan, es decir, “dan clases” porque tienen un saber que se actualiza y se enriquece en el desempeño de su profesión y en la investigación. Al momento de ingresar a una propuesta sistemática de formación docente hay un aspecto motivacional por parte de estos participantes a contemplar: se hace necesario movilizar aspectos identitarios del ser docente, acercarlos a un saber que sea percibido por ellos como necesario para vivir, vivir en las aulas y en todo ámbito donde deban ejercer como formadores (Contreras, 2010).

¿Cómo conjugar los saberes que los docentes ya portan porque los ejercen, aquellos conocimientos y prácticas del campo de la pedagogía en los que se los quiere iniciar, junto con la elaboración de nuevas identidades vinculadas al ser docente universitario? En las PDRE nos hacemos cargo de estos desafíos, enfocando tres de los aspectos centrales que encarnan: el reconocimiento de las prácticas en la formación del docente universitario, la reflexión sobre las prácticas reales y la escritura de Portfolio como herramienta para esa reflexión en la formación.

Hemos desarrollado los problemas identificados en la formación docente de profesionales de la salud que ya ejercen la docencia, y presentamos desde nuestro marco conceptual cómo las PDRE conjugan la posibilidad de transformar sus prácticas educativas mediadas por la reflexión escrita.

A continuación daremos cuenta de las decisiones metodológicas que nos permitieron caracterizar las PDRE como instrumentos que presentan evidencias sobre esta particular formación.

3. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las Prácticas Docentes Reflexivas mediadas por la Escritura (PDRE) ejercidas por profesionales de la salud durante su formación sistemática inicial y en ejercicio de la docencia. Y los objetivos específicos son:

1. Describir los contextos de ejercicio y los destinatarios de las prácticas docentes documentadas en las PDRE
2. Identificar los temas sobre los que reflexionan los docentes en las PDRE
3. Caracterizar los tipos de reflexión desarrollada por los docentes en las PDRE

4. METODOLOGÍA

El presente es un estudio descriptivo-interpretativo con un enfoque cualitativo, en el que utilizamos la técnica del análisis documental y como instrumento una matriz de registro. Los documentos analizados son producciones escritas por profesionales de la salud en las que sistematizan y analizan sus prácticas docentes desarrolladas durante su formación sistemática y en ejercicio de la docencia en el marco de un Programa de Formación en Docencia Universitaria.

Tomamos como unidad de análisis metodológica cada uno de estos documentos, a los que denominamos Prácticas Docentes Reflexivas mediadas por la Escritura (PDRE). El universo está constituido por 1054 PDR elaboradas por 175 docentes en formación, de las cohortes 2007 a 2016 del mencionado Programa. En esta ponencia, procesamos bajo la matriz construida 198 PDRE, que representan cerca del 20% del universo, con fines exploratorios.

La matriz utilizada para procesar los datos fue construida en sucesivas aproximaciones a partir de un tratamiento inicial de los documentos que nos permitió estabilizar las dimensiones de análisis y los códigos correspondientes a cada una de éstas. En la etapa de elaboración de la matriz se analizó el 10% del total de documentos, con cuatro momentos de reconfiguración en función de las dimensiones de análisis que emergían del procesamiento de los datos.

Estudiar las cualidades de la reflexión escrita conlleva un trabajo de interpretación por parte del equipo de investigación cuyos miembros, en algunos casos, también fueron parte del equipo de formación docente. Así los resguardos sobre la implicación personal fueron elaborados, por un lado, mediante la lectura de folios por parte de un segundo investigador quien pudo tener una lectura coincidente o no con la primera. Por otro lado, durante el proceso de estabilización de las categorías se realizó una consulta por fuera del equipo central, a un profesional de referencia dentro de la Institución.

5. RESULTADOS

Surgen para esta ponencia dos tipos de resultados, la matriz de análisis construida a la

luz de nuestro marco teórico para caracterizar las PDRE y la implementación de esa matriz de análisis sobre un conjunto de 198 PDRE con el fin de realizar una primera caracterización de las mismas.

5.1. La matriz de análisis

Tal como fue descrito en el apartado metodológico, esta matriz surge de un proceso de trabajo en sucesivas etapas que dio como resultado la estabilización de los códigos que la componen y su organización en doce categorías agrupadas en cuatro dimensiones analíticas: 1- Datos generales de la PDRE, 2- Contexto y destinatarios de la práctica docente 3- Tema/s en la PDRE 4- Tipo de reflexión desarrollada en la PDRE.

1- Los *datos generales* de la PDRE (categorías 1 a 6) permiten su identificación como documento único, e incluyen: autor (docente en formación) y cohorte a la que pertenece, título adjudicado por el autor a la PDRE, número de orden (cada autor escribió entre 6 y 8 PDRE) y año de entrega de cada PDRE.

2- La dimensión *Contexto y Destinatarios* (categorías 7 a 10) permite una caracterización de la práctica docente objeto de análisis e incluye: Nivel educativo formal (u otro contexto cuando corresponde), el Ámbito en que se desarrolló la práctica (hospitalario, universitario, comunitario, doméstico, principalmente), el detalle del Contexto institucional, la modalidad educativa (Presencial / A Distancia / Blended) y Destinatarios (estudiantes, residentes, becarios, profesionales en ejercicio, etc.).

3- *Tema* en la PDRE (categoría 11): aquí se identifica la temática que se constituye como foco principal de reflexión y dado que algunos docentes abordan más de un tema en la misma PDRE, esta categoría deja abierta la opción para incorporar un segundo tema sobre el que se reflexiona en el mismo documento. Se han estabilizado diez códigos posibles para cualificar esta categoría relativa a temas: Estrategias, Didáctica, Rol docente, Alumno, Vida Profesional, Programación, Contenidos, Gestión, Evaluación, Uso de TIC. Cuando la reflexión no se corresponde con éstos se recurre a Otra.

4- *Tipo de reflexión* (categoría 12): aquí se avanza sobre cuatro acciones reflexivas posibles: - Valoración positiva, refiere a una argumentación con sustento pedagógico que reconoce el potencial de una práctica ya implementada al momento de la escritura (sean estas prácticas previas a la formación docente o ejercidas en ocasión de ésta); - Problematización, que implica la identificación de una situación de la práctica docente que le preocupa al autor argumentado los motivos de esta disconformidad; - Diseño, conlleva la construcción de un escenario alternativo y/o superador del habitual sustentado en los conocimientos elaborados durante la formación que al momento de la escritura aún no se ha implementado; y, por último, - Conceptualización, que trata de un aporte que profundiza una construcción conceptual de su ejercicio profesional en el campo de la salud. Los cuatro códigos mencionados para la categoría Tipos de reflexión son no excluyentes, esto implica que cada PDRE puede desplegar entre una y cuatro de estas acciones reflexivas.

5.2. Cuantificación al servicio de la caracterización

Presentamos aquí una cuantificación de los datos categorizados para reconocer las características más extendidas y más inusuales de las PDRE con la finalidad de aportar mayor sustento empírico a nuestras interpretaciones sobre las características de las PDRE analizadas y evitar afirmaciones totalizadoras que remitan a pocos casos.

En primer lugar cabe mencionar que de las 198 PDRE procesadas 6 registros fueron in-

válidos por diversos motivos siendo el total de PDRE analizadas 192 .

En las primeras tablas presentamos Nos centraremos en presentar el nivel educativo de las prácticas sobre las que se reflexiona (grado, posgrado, formación en servicio, etc.), y el ámbito (universitarios, hospitalario, doméstico, etc.). La Tabla 1 muestra los datos procesados respecto del Nivel Educativo de las prácticas referidas en las PDRE.

Tabla 1: Nivel Educativo de las prácticas docentes presentadas en las PDRE

Nivel Educativo	Subtotal
Carreras de Grado	60
Residencia	33
Beca	6
Cursos de Posgrado	47
Formación en servicio	16
Especialización	6
Sin Datos / No corresponde*	24
Total	192

*se trata de PDRE en las que no se refiere el nivel educativo en que fueron desarrolladas o que abordan prácticas con mayores niveles de generalización por lo que no pueden circunscribirse a un nivel educativo en particular.

Una primera consideración a realizar es que el mencionado programa de formación docente acompaña el desarrollo de la Institución Universitaria de la que forma parte. Podría enunciarse como hipótesis preliminar que las PDRE son de algún modo representativas de las propuestas de formación que allí han ido creándose y jerarquizándose. Esto explicaría la preeminencia de prácticas situadas en las carreras de grado, entre las que la Carrera de Medicina ocupa el lugar mayoritario (51 PDRE de las 60 de este nivel), los Cursos de Posgrado (47 del total) y la centralidad de la formación en las diversas especialidades y sub-especialidades de las profesiones de la salud a través de Becas y Residencias (39 en total). Así, las especializaciones de crecimiento progresivo en esta institución ocupan un lugar menor y no encontramos referidas a Maestrías y Doctorado mucho más recientes en la historia institucional. Esto podrá revisarse al avanzar en el procesamiento del universo completo de las PDRE. La siguiente tabla muestra la distribución de estas prácticas respecto de su ámbito de desarrollo.

Tabla 2: Ámbito de desarrollo las prácticas docentes presentadas en las PDRE

Ámbito	Subtotal
Universitario	94
Hospitalario	53
Sociedad Científica	7
Doméstico	6
Sin Datos *	25

No corresponde *	7
Total	192

*se trata de PDRE en las que no se refiere el ámbito en que fueron desarrolladas o que abordan prácticas con mayores niveles de generalización por lo que no pueden circunscribirse a uno en particular.

Esta segunda tabla muestra la distribución de las prácticas objeto de reflexión de los docentes en formación respecto del ámbito de desarrollo de las mismas en las que el *universitario* ocupa el primer lugar con casi la mitad de las mismas y, dentro de éstas la casi totalidad (80) se corresponden con prácticas ejercidas en el contexto del propio Instituto Universitario, en que se lleva adelante la formación (vale aclarar que los docentes también son educadores de otras universidades). En segundo lugar encontramos el ámbito *hospitalario* que incluye diverso tipo de prácticas que son prototípicas de la formación en este campo, ya sea que se trate de actividades en el contexto de residencias y becas, como aquellas que se despliegan al interior de la práctica profesional (ateneos de servicio, pases de sala, capacitaciones específicas, etc.) e incluso algunas que remiten a su rol profesional con pacientes que identifican como transformado por la formación. Cabe destacar que dentro de estas la casi totalidad (51) se despliegan en el hospital asociado a la universidad de referencia. Por otra parte, el ámbito *doméstico* incluye prácticas que si bien se dan en un ámbito informal en términos educativos son analizadas a la luz de los aprendizajes construidos en el trayecto de la formación. Respecto de la alta cantidad de PDRE de las que no se tienen datos (25) podemos hipotetizar que esto se vincula a cierta invisibilización de los límites entre ámbitos por las características de su actividad docente que es, en cierta medida, parte integral del ejercicio de su profesión de base. Esto es, en el mismo ejercicio de su práctica asistencial en el hospital incluyen las tareas como formadores (ya sean en el hospital, en el propio instituto universitario e incluso en sociedades científicas en las que participan por ser parte de los diversos servicios hospitalarios).

El primer procesamiento respecto de los *Temas* que son tomados como objeto de reflexión de las PDRE se presenta la siguiente distribución:

Tabla 3: Temas objeto de reflexión en las PDRE

Tema	Subtotal
Estrategias	81
Evaluación	44
Programación	23
Contenidos	11
Rol docente	10
Alumno	7
Gestión	5
Uso de TIC	4
Didáctica	2
Otros	5

Total	192
-------	-----

La Tabla 3 refleja el interés mayoritario de los docentes en formación de revisar *los modos de enseñar*, motivo principal que señalan desde el inicio de la formación. De todos maneras, esto también podría vincularse con la mayor injerencia y control que tienen (por sus roles institucionales, es decir, pocos están a cargo por completo de materias o cursos sino más bien participan del plantel docente) sobre este contexto micro de sus prácticas (sus clases, talleres, actividades en particular). En segundo lugar la *evaluación* ocupa la reflexión de una parte importante de las PDRE, siendo alrededor del 25 % de las mismas, seguidas por las reflexiones sobre cuestiones *curriculares*, ya sea respecto de la programación (programas de materias o cursos, rotaciones, etc) o de la selección de contenidos para sus actividades. Las 10 PDRE que abordan el *Rol docente* y las 7 que se dedican a los *Alumnos* iluminan cuestiones que se problematizan a lo largo de la formación en tanto comienzan hacerse preguntas sobre ambos actores de la formación y que van visibilizando según avanzan en esta (en tanto no aparecen entre las primeras PDRE según el orden de producción)

En la Tabla 4 presentamos el total de acciones reflexivas que pudimos caracterizar en todas las PDRE. En la primera columna presentamos los tipos de reflexión que construimos y en la segunda los subtotales para cada una de ellas.

Tabla 4 Tipo de acciones de reflexiones desarrolladas en las PDRE

Tipo de reflexión	Subtotal
Valoración positiva (V)	109
Problematización (P)	123
Diseño de alternativa (D)	114
Conceptualiza (C)	12
Total	358

Encontramos que en primer lugar los docentes en formación logran ejercer una *problematización* sobre las situaciones educativas de las que participan (P:123) . Es decir, identifican algún aspecto en ellas con el que no están conformes y logran justificar esta disconformidad. En segundo lugar, construyen un tipo de reflexión vinculado al *diseño de alternativas* (D:114). Este tipo de reflexión escrita supone el planteo de un escenario superador al habitual y sustentado en los conocimientos elaborados durante la formación. En tercer lugar, ejercen reflexiones que implican cierta *valoración positiva* de las prácticas docentes que vienen desarrollando (V:109). Logran describir dimensiones o variables de su accionar cotidiano, o de las situaciones de las que forman parte, que pueden analizar con un sustento pedagógico. Por último, las reflexiones que implican algún tipo de *conceptualización* son las que aparecen en cuarto lugar y con muy baja presencia en relación a los tres tipos anteriores. Interpretamos que esto se debe a que este tipo de reflexión se da sobre temáticas y no sobre situaciones puntuales. Dado que la propuesta de formación durante el desarrollo del programa de dos años alienta que las PDRE se basen en acciones o situaciones concretas de la práctica profesional, resulta coherente que las PDRE que presentan conceptualizaciones abstractas aparezcan en menor medida.

En la Tabla 5 presentamos los tipos de reflexiones desarrolladas al interior de cada PDRE. Es decir, identificamos qué combinación de acciones reflexivas se hacen presentes en

cada una de las PDRE analizadas.

Tabla 5 Tipo de acciones de reflexión desarrolladas por PDRE

Tipos de reflexión por PDRE	Subtotal
V+P+D+C	0
V+P+D	42
V+P+C	1
V+P	19
V+D	12
V+C	1
V	34
P+D+C	5
P+D	37
P+C	3
P	16
D+C	0
D	18
C	2
n/c	2
Total	192

Encontramos que las combinaciones más extendidas de acciones reflexivas al interior de cada PDRE son tres. En primer lugar, los docentes valoran positivamente alguna práctica, identifican un problema respecto de esta y diseñan algún tipo de mejora (V+P+D:42). En segundo lugar, los docentes expresan en las PDRE el reconocimiento de algún problema para el que proponen alguna alternativa superadora (P+D:37). Casi en la misma medida, encontramos PDRE que exclusivamente valoran prácticas desarrolladas (V:34), sin ejercer otro tipo de reflexión. Entendemos que estas prevalencias en los tipos de acciones reflexivas dentro de cada PDRE expresan que los docentes en formación logran centralmente valorar argumentadamente sus prácticas, identificar críticamente situaciones no deseadas y plantear acciones superadoras en escenarios similares futuros. Las combinaciones restantes se encuentran expresadas en menor medida, en la tabla precedente.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Nos propusimos en este trabajo, por un lado, presentar un instrumento de análisis, la matriz, con el fin de caracterizar las PDRE. Este instrumento nos permite reconocer cuatro grandes dimensiones que son objeto de una formación inicial y en servicio para profesionales de la salud. Estas dimensiones son: 1- datos generales de la práctica en reflexión (quién la realiza, en qué momento de su formación, en qué período del programa de formación), 2- contexto y destinatarios de la práctica (universidad, carrera, materia/curso, alumnos, etc.), 3- tema/s que la reflexión enfoca sobre determinada práctica (estrategias de enseñanza, instrumentos de evaluación, rol de los alumnos, etc.), y 4- tipo de acción reflexiva desarrollada sobre esa práctica. Así, esta matriz permite caracterizar en las PDRE las prácticas que los docentes ya ejercen, los planos del análisis pedagógico que pueden encarar en su accionar en virtud de la formación de la que participan y las acciones reflexivas como evidencias de un nuevo hacer profesional, un hacer reflexivo.

En segundo lugar, la implementación de esa matriz de análisis sobre un conjunto de 198 PDRE nos brindó información sobre los contextos y destinatarios de las prácticas documentadas, los temas de reflexión que enfocan y el tipo de reflexión que desarrollan. Esto permite

evidenciar que las prácticas objeto de reflexión pedagógica incluidas en la muestra se desarrollan principalmente en el ámbito universitario en el contexto de carreras de grado (con mayor frecuencia en Medicina) seguidos por cursos de posgrado y residencias y becas, en este caso en el ámbito hospitalario. Asimismo las Estrategias de enseñanza son el principal foco de reflexión en las PDRE en tanto la valoración positiva, la problematización y el diseño de alternativas se distribuyen de un modo parejo. En próximos trabajos aumentaremos la muestra analizada hasta cubrir el universo de PDRE disponibles y contrastar estos primeros resultados a la vez que constituir un corpus conceptual aún más fortalecido que sirva a otros programas formativos de docentes en ejercicio para la comprensión de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes del nivel superior, así como sus posibilidades de acción reflexiva

Asimismo, vale destacar que este segundo conjunto de datos nos permite además comprender en qué medida la producción de las PDRE por parte de los docentes en formación permiten enfrentar los desafíos enunciados en la introducción del presente trabajo, vinculados a la desnaturalización y análisis crítico de sus prácticas a fin de mejorar su tarea docente durante el proceso de formación y luego de finalizado el mismo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Lic. Mariana Sanchez por su trabajo de procesamiento y análisis, a la Lic. Miriam Contigiani por su colaboración con la carga de datos y a Clara Facioni por sus aportes en la construcción y estabilización de la matriz.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Ensayos y Experiencias, Nº 23.
- Anijovich, R., Cappelletti, G, Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Cols E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Contreras, J. D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 68 (24,2).
- Schwartzman, G.; Eder, M.L. y Roni, C. (2014). Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en ciencias de la salud. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 12 (4), 179-201. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación, 284. Madrid: MEC.

Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo 25-27 de octubre 2017

Profesión académica y desarrollo profesional docente

Las prácticas de enseñanza preprofesionales que incluyen experimentos mediados por TIC, en la formación inicial de profesores de Biología y Química

Bentancur, Gustavo, CFE, IPA, Uruguay, gustavobentancur@gmail.com

Alustiza, José, CFE, IPA, Uruguay ;

Cortazzo, Rosana CFE, IPA, Uruguay;

Hermo, Gabriela CFE, IPA, Uruguay;

Rico, Gabriela CFE, IPA, Uruguay.

RESUMEN

En nuestro país en la última década, la enseñanza ha estado permeada por una fuerte política de inclusión de TIC, lo que conlleva el supuesto de una mejora en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. Además y en particular en la enseñanza de las Ciencias Naturales se suma la aparición de recursos tecnológicos vinculados con lo experimental, que amplía las miradas sobre los fenómenos y requiere repensar el experimento escolar. Así mismo, la enseñanza de las Ciencias Naturales a partir de los aportes de la filosofía de la ciencia advierte una renovación, que en el trabajo experimental se expresa en tensiones entre que oscilan entre lo tradicional y alternativo. La inclusión de TIC problematiza aún más esta tensión, ya que se requiere del docente la toma de una posición epistemológica y didáctica.

En el diseño de experimentos que incluyen TIC se encuentran implícitos modelos que dan cuenta de concepciones de ciencia y de enseñanza. A su vez, la transformación de las prácticas docentes en la enseñanza media supone necesariamente cambios a priori en las prácticas preprofesionales de los futuros educadores.

Esta intersección donde se entran prácticas de enseñanza preprofesionales, trabajo experimental y TIC, es el objeto de estudio a partir de casos desde una perspectiva cualitativa y exploratoria. El análisis se centra en conocer cómo son las prácticas de enseñanza de estudiantes de tercer y cuarto año de las especialidades Biología y Química en las modalidades presencial y semipresencial; delinear sus características y establecer vínculos entre la concepción del experimento en la enseñanza de las ciencias y cómo este es mediado por las TIC.

En esta oportunidad se presenta un avance de la investigación que incluye información que permite definir la muestra a partir de las encuestas propuestas a los estudiantes que se encuentran inscriptos en los cursos de Didáctica II y III de los profesados de Biología y Química del profesorado presencial IPA y semi-presencial. Las unidades de análisis se proyectarán a partir de un formulario autoadministrado que permita conocer quienes incluyen TIC en los experimentos escolares en ambos profesados.

A su vez, por los aportes de las entrevistas a informantes calificados: los profesores de los cursos de Didáctica II y III en que se encuentran inscriptos los estudiantes y a los profesores adscriptores que tutorean la práctica en el aula. A partir de los datos recabados, se intentará identificar estudiantes que den cuenta de la posible integración de TIC y experimento escolar en sus planes de clase, -fundamentalmente en el uso de sensores fisicoquímicos y simuladores-, así como las dificultades que ello conlleva y la postura epistemológica y didáctica desde la que se utilizan. Esta investigación fue seleccionada dentro del llamado al Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación de Docentes sobre Prácticas Educativas", convenio ANII – ANEP en el año 2016 y tiene como tutor al PHD. Cristóbal Cobo.

Palabras clave: Prácticas preprofesionales, Experimento escolar, Inclusión de TIC

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país en la última década, la enseñanza ha estado permeada por una fuerte política de inclusión de TIC, lo que conlleva el supuesto de una mejora en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. En particular en la enseñanza de las Ciencias Naturales, se suma la aparición de recursos tecnológicos y dispositivos de enseñanza vinculados con lo experimental, fundamentalmente simuladores, sensores, APPs, entre otros. Es decir, irrumpen en la realidad educativa un conjunto de dispositivos que permiten ampliar las miradas sobre los fenómenos que requieren repensar el experimento escolar.

Esto demanda a los que enseñan a reconfigurar la función y el formato más tradicional de los experimentos escolares que realizan con el objeto de enseñar.

Se comprende que los experimentos en general se conciben como dispositivos reales o imaginarios, donde se recrean en forma controlada fenómenos o simulaciones de los mismos. Esta conceptualización del experimento, sufre algunas deformaciones propias de la secuenciación, sincretización y transposición que implica hacer un saber posible de enseñar. (Bentancur, 2007)

La investigación que se propone se centrará en estudiar las prácticas preprofesionales de los estudiantes del profesorado de Química y Biología de tercer y cuarto año, en el Instituto de Profesores "Artigas"(IPA) y en el Profesorado Semipresencial (PS). Interesa particularmente seleccionar aquellas prácticas que refieren al uso del experimento mediado por TIC.

En esta oportunidad se presenta un avance de la investigación, acerca de dos aspectos: **en primer lugar se presentan los referentes teóricos, y en segundo lugar se describe la forma como se seleccionan los referentes empíricos sobre los cuales se centra la investigación propuesta.** Este segundo aspecto consiste en presentar avances del análisis del discurso de los profesores de Didáctica respecto a cómo perciben la inclusión de TIC y/o del experimento escolar. En definitiva, se trata de presentar ciertos avances en el proceso de investigación, asumiendo que es necesario hacer explícita la tensión constitutiva entre tres polos que permiten recrear el objeto de estudio: el referente empírico, el referente teórico y la o las preguntas de investigación.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

2.1 Una experiencia posible acerca de la inclusión de las TIC en la formación inicial del profesorado.

Hacia fines de 2013 se constituyó este grupo trabajo que se ha centrado en describir, analizar y producir recursos respecto de la inclusión de las TIC en las actividades de enseñanza de las Ciencias Naturales que incluyen la utilización de actividades experimentales. El mismo se encuentra constituido por cuatro docentes de la Sala de Química del IPA, una docente de la Sala de Biología del IPA y PS y por estudiantes avanzados del profesorado de Química.

Como forma de historizar lo que ha sido el trabajo del grupo, se propone destacar tres momentos, tomando como criterio el tipo de actividad que se ha constituido como central. Un **primer momento**, fundante, de conformación del grupo, es efecto de la propuesta que hace el Plan Ceibal de poder evaluar la potencialidad de sensores fisicoquímicos para la enseñanza de las Ciencias Naturales que estaban siendo distribuidos en algunos liceos de Educación Media. Esto se conjuga con algunos temas que venían siendo de trabajo entre los integrantes del grupo: las características del experimento escolar y la inclusión de TIC en la enseñanza en general y de la Química en particular.

Es necesario mencionar también que al grupo de docentes les preocupa la posibilidad de poder institucionalizar la participación de estudiantes del profesorado en actividades que en algún momento podrían llamarse extracurriculares, pero que hoy reivindicamos como actividades sustanciales en la formación de grado de cualquier profesional del campo de la educación en general, y de la enseñanza en particular.

La propuesta inicialmente se centró en el diseño de actividades experimentales que incluyeran el uso de la Tecnología de sensores, en temas que implicarán un abordaje interdisciplinario. Al respecto, algunos de los temas trabajados fueron: contaminación térmica y solubilidad de gases en agua; fermentación; radiación UV, filtros solares y salud; la composición de las cáscaras de huevos de las aves y la estequiometría; el ácido fosfórico y el consumo de bebidas cola, entre otros.

En esta primera fase, tiene como productos presentación de un trabajo en Colombia, y la premiación del proyecto en el segundo concurso Paulo Freire (PASEM), como una de las experiencias innovadoras en la formación inicial de profesores, a nivel de Mercosur.

En síntesis, en este primer momento el grupo, en una situación de cambio institucional, de replanteo sobre el sentido educativo del trabajo experimental y de incorporación en el corto plazo de TIC en la Enseñanza Media, en la experiencia llevada adelante se propuso esencialmente nuclear a docentes y estudiantes del Profesorado de Química, en un trabajo colaborativo, donde se experimente y se reflexione acerca de la efectiva incorporación(Maggio, 2012) de la Tecnología de sensores en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

De este modo, se pretende unir dos aspectos centrales en la enseñanza actual de la ciencia: el trabajo experimental y la utilización de las TIC, a partir del uso de sensores fisicoquímicos. Además estas prácticas permiten poner en funcionamiento al “Departamento Académico”, espacio en construcción dentro de la nueva estructura de la Formación Docente. Los estudiantes y los docentes trabajando en proyectos que los involucran, y donde los objetos son la enseñanza de las ciencias en el contexto tecnológico actual.

Un **segundo momento**, consistió en la organización de actividades de extensión, destinadas fundamentalmente a docentes de enseñanza media, estudiantes de bachillerato de enseñanza media y estudiantes del profesorado de Química y Biología. Aquí resaltamos, el carácter referencial del trabajo desarrollado por el grupo, colocando al centro de formación docente como lugar de referencia, desde el cual se han podido desarrollar propuestas que atiendan los problemas reales de la enseñanza en los centros educativos.

Un tercer momento, encuentra al grupo investigando, actividad que permitirá sistematizar información así como decantar la experiencia acumulada con relación a las prácticas de enseñanza que incluyen TIC.

Reconocemos la importancia que tiene la investigación en sí misma, como actividad productora de conocimiento, pero sobre todo en la formación de docente, por la capacidad de potenciar y transformar la enseñanza y la extensión. Tal como lo señala Bordoli:

“Sin investigación y producción de conocimientos la enseñanza se torna un ritual de reproducción de saberes generados por otros, en otros ámbitos y contextos y la extensión e integración en la comunidad se transforma en un acto de asistencialismo o militancia. Estos últimos riesgos están, en forma latente, en toda tarea extensionista y de enseñanza que practiquemos cuando las desgajamos de la investigación” (Bordoli, 2006:3)

El grupo actualmente se encuentra realizando un proyecto de investigación que ha sido financiado por ANII-ANEP-INEED, en el marco del programa conjunto: “Los docentes investigan sus prácticas”.

La investigación en curso tiene como título: **Las prácticas preprofesionales en los profesorados de Biología y Química que incluyen experimentos mediados por TIC.**

Se trata de una investigación que pretende producir conocimiento situado y válido, que entre otras cosas, posibilita fundamentar la creación de espacios curriculares en la formación inicial de profesores de Ciencias Naturales con relación al uso del experimento escolar, en el contexto tecnológico actual.

Algunas de las cuestiones que se desarrollan como parte de esta comunicación son:

- a. algunos marcos de referencia desde donde “ver” relaciones entre TIC y currículum.
- b. los avances en el trabajo de campo.

2.2 La inclusión de las TIC y la configuración del currículum

Dussel (2014), realiza una investigación en diez escuelas secundarias de Argentina, donde se indaga acerca de cómo se usa la tecnología en las aulas y encuentra que: a) no se aprecian diferencias significativas en la frecuencia ni en el tipo de recursos utilizados en Ciencias Naturales y Sociales; b) no existe un acompañamiento en cuanto a la gestión de las TIC, lo cual desestimula su

uso en el aula; c) las consignas de trabajo de aula son más bien generales, tales como buscar información, hacer un video y tienen poco de la disciplina específica; d) los contenidos disciplinares están relegados en la didáctica mediada por TIC. En sus indagaciones se pregunta acerca de cómo los saberes escolares han sido modificados en función de la mediación tecnológica actual, que está fuera de la escuela: en la ciencia que se enseña y en el contexto cultural de los estudiantes.

En este mismo sentido, Cobo (2016), plantea que una transformación estructural profunda en educación no se logra sólo con la incorporación de las TIC, pues no existe un andamiaje entre estas inclusiones y los cambios en la enseñanza y el aprendizaje. Evidencia la necesidad de comprender mejor cómo enseñamos y cómo aprendemos con tecnología, para luego comprender cómo inciden los ambientes y contextos donde ocurren estos procesos.

Por otra parte, en nuestro país, la irrupción del Plan Ceibal en 2007 como plan de inclusión tecnológica, versión uruguaya del modelo “uno a uno” propuesto por OLPC (One Laptop Per Child) marcó un punto de inflexión en la relación enseñanza formal – TIC. El estado, como parte de la política pública asume la responsabilidad de democratizar el acceso. Sin embargo, algunas investigaciones muestran que si bien los docentes valoran positivamente el Plan Ceibal en lo que respecta a su dimensión social, critican lo apresurada que fue su introducción al sistema educativo, fundamentalmente porque estos, recibieron una formación totalmente insuficiente, lo que se tradujo en un uso pobre del recurso tecnológico desde lo didáctico (Pérez Gomar y Ravela, 2012).

Dando cuenta de las conexiones e interacciones entre las TIC y los procesos de enseñanza, Mariana Maggio (2012) categoriza la inclusión de TIC como “efectivas” o “genuinas”. Las primeras son las que se registran en aquellas situaciones donde la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones ajenas a la enseñanza. La tecnología en las inclusiones efectivas se usa pero el docente no reconoce su valor para la enseñanza, ni la integra con sentido didáctico. La tecnología está, pero podría no estar.

La inclusión genuina, es aquella en la que el docente al incluir las TIC en sus prácticas lo hace a partir del reconocimiento del valor que estas tecnologías tienen en la generación de conocimiento en el campo disciplinar que se enseña. No incluir las TIC en la enseñanza de determinado campo de conocimiento sería desconocer la forma en que hoy ese conocimiento se produce y se comparte.

De lo anteriormente planteado se pueden inferir algunos problemas en clave de teoría curricular. En primer lugar, haciendo referencia al planteo de Dussel (2014) se entiende que el curriculum se ubica en el cruce entre lo público lo estatal y lo doméstico. En segundo lugar, mostrar la pertinencia que tiene centrar el estudio de la inclusión de TIC en el curriculum escolar, tomando como centro el Saber. Finalmente y como tercer aspecto a considerar, encontramos que el concepto de “*ensamble*”, propuesto por Latour (Dussel, 2014) puede resultar pertinente para analizar las relaciones que se establecen no solo entre los sujetos sino también con los artefactos que cualquier desarrollo tecnológico supone.

Los cambios en las condiciones materiales de la vida contemporánea conducen a un cambio profundo no solo en la percepción del espacio sino en la lógica de la representación cultural (Guasch 2011: 23, citado por Dussel, 2014:11). El espacio social y cultural está signado por la inclusión digital, en ese contexto el concepto de la esfera pública moldeada por la comunidad de espectadores conectados en red, configura una representación de la cultura distinta al del mero espectador de cine o televisión. Las formas de participación, de distribución y circulación de la cultura quedan signadas por la lógica de un “público en red” (Mizuko Ito, 2010, citado por Dussel 2014).

En este contexto de tecnocultura, el curriculum escolar se transforma en un espacio público por donde se procesan estas tensiones propias de una sociedad donde el acelerado desarrollo y

masivo acceso a las tecnologías de la información y la comunicación generan problemas pedagógicos y didácticos.

2.3. Las TIC y el experimento escolar

En particular, el recorte que se realiza implica el estudio de prácticas sumamente exóticas, pero “deseables de investigar” si nos mantenemos con la convicción que las tecnologías han llegado para quedarse. El experimento ha sido tradicionalmente en diferentes versiones y desde distintas perspectivas un recurso en la enseñanza de la ciencia; en parte porque es constitutivamente inherente a las formas mediante las cuales las Ciencias Naturales producen y validan el conocimiento, y por el gran potencial pedagógico que ha tenido la evidencia empírica en la asimetría que detecta el maestro respecto al conocimiento a ser enseñado. En el contexto actual, las tecnologías han sido incluidas en dispositivos experimentales, tales como sensores, simuladores, laboratorios virtuales principalmente.

Del relevamiento del estado del arte con relación al uso de TIC en el experimento escolar (aquí nos limitamos a sensores, simuladores, lab. virtuales), nos indica que la producción es reducida, existiendo una buena parte de la misma que consiste en relatos de experiencias. Se constata la poca presencia de trabajos que refieran directamente al impacto que pueda tener esta inclusión respecto a los reposicionamientos epistemológicos y didácticos de los educadores. ¿Cómo son las dinámicas que se establecen, respecto a los modos más tradicionales de enseñar y de aprender?

3. OBJETIVO GENERAL

La investigación en curso pretende estudiar las prácticas de enseñanza preprofesionales de tercer y cuarto año, que incluyen experimentos mediados por TIC, en los profesados de Química y Biología.

4. METODOLOGÍA

Se trata de estudiar cómo los estudiantes de profesorado de Química y Biología del IPA y PS -que cursan Didáctica -Práctica Docente II o III-, incluyen y cómo perciben los conceptos de experimento en tanto recurso pedagógico, pero también metodológico y epistémico en las construcciones de la ciencia contemporánea.

En el primer nivel de muestreo, en la selección de los centros de estudio, se aplica el criterio de máxima variación, por considerarse que en ellos se encuentra la mayor matrícula de estudiantes de profesorado, dispersos en todo el país. Se considera además analizar el rol de las TIC como mediadoras de la enseñanza y el aprendizaje en dos modalidades diferentes: en el IPA, los cursos son presenciales y el profesorado semipresencial se desarrolla ampliamente en un entorno virtual. Por otra parte, se considera necesario analizar la concepción del experimento escolar en Biología y Química, dado la identidad epistémica de ambas especialidades.

La muestra es definida a partir de encuestas que incluyan preguntas abiertas y cerradas a todos los estudiantes que se encuentran inscriptos en los cursos indicados. Esta se habilitará mediante un formulario de Google que permita conocer que docentes- estudiantes incluyen TIC en los experimentos escolares en ambos profesados. A su vez, el realizar entrevistas a informantes calificados: los profesores de los cursos de Didáctica II y III en que se encuentran inscriptos los estudiantes y los profesores adscriptores que tutorean la práctica en el aula, contribuirá a definir los casos.

En síntesis, la selección de la muestra se realiza a partir de analizar las entrevistas realizadas a los profesores encargados de los cursos de Didáctica II y III del IPA y PS. Esto se

cruza con la información recogida a partir de un formulario autoadministrado a los estudiantes inscriptos en estos cursos en 2017.

5. RESULTADOS

En esta oportunidad se presenta un avance de la investigación que incluye información que permite definir la muestra a partir de encuestas a los estudiantes que se encuentran inscriptos en los cursos de Didáctica II y III de los profesorado de Biología y Química del profesorado presencial IPA y semi-presencial. Las unidades de análisis se proyectarán a partir de un formulario de auto-administrado que permita conocer qué docentes - estudiantes incluyen TIC en los experimentos escolares en ambos profesorados.

A su vez, se realizaron entrevistas a informantes calificados: los profesores de los cursos de Didáctica II y III en que se encuentran inscriptos los estudiantes y los profesores adscriptores que tutorean la práctica en el aula.

Estos primeros avances, a partir de los datos recabados permiten identificar estudiantes que den cuenta de la posible integración de TIC y experimento escolar en sus planes de clase, -fundamentalmente en el uso de sensores fisicoquímicos y simuladores-, así como las dificultades que ello conlleva y la postura epistemológica y didáctica desde la que se utilizan (Lion, 2005).

Referente a las entrevistas a los informantes calificados, profesores de Didáctica II y III del IPA y PS todos cuentan con al menos diez años de experiencia en el dictado de estos cursos. Respecto al reconocimiento del uso de TIC y/o actividades experimentales, se señala que en general son pocas las clases que incluyan trabajos experimentales y lo observado sobre el uso de TIC es presentaciones tipo PPT o prezi o videos o animaciones. A su vez en lo relativo a propuestas de clases en donde se despliegan actividades experimentales mediadas por TIC, la mayoría de los docentes señalan que no lo han observado. Por otra parte, consultados sobre qué aspectos puede condicionar en los centros la inclusión de estas actividades, se expresa una batería de argumentos, como ser aspectos logísticos, organización de los laboratorios, orientación de los profesores adscriptores, entre otros. Finalmente consultados sobre qué factores pueden incidir para que un practicante pueda incluir en sus planificaciones TIC vinculadas a la actividad experimental se expone, a manera de ejemplo, una de las respuestas:

“...considero que el profesor de didáctica es decisivo pues si este no las incluye como parte del curso es poco probable que surja su uso en los practicantes ...También son importantes los adscriptores que pueden o no alentar su uso.”(E1 y E3)

En lo relativo a la consulta sobre la práctica docente donde se incluyen trabajos experimentales mediados por TIC (información obtenida a partir del formulario auto-administrado ya mencionado), aún se están procesando las respuestas, ya que los formularios se hacen llegar *on line* a los estudiantes una vez realizada la entrevista al profesor de Didáctica del grupo.

De las respuestas disponibles al momento se pueden extraer algunas tendencias:

a. En relación al uso de simuladores y/o laboratorios virtuales un número minoritario de estudiantes (poco más de 1 en 10) lo utilizaron en sus clases de práctica en años anteriores.

Igualmente reducido es el número de adscriptores que los han usado de acuerdo a las respuestas obtenidas.

b. En relación a los sensores físico-químicos el número de estudiantes que los han utilizado es aún menor que el de quienes usaron simuladores o laboratorios virtuales.

c. En referencia al uso de otros recursos TIC que no sean simuladores o sensores, se indica que practicantes o adscriptores utilizan aplicaciones de atlas de órganos y tejidos, KAHOOT y HANGOUTS.

d. A su vez en quienes usaron sensores o simuladores se evalúa el efecto de su utilización en sus prácticas de enseñanza como muy buena o excelente en una mayoría amplia de las respuestas.

e. En relación al uso de simuladores y laboratorios virtuales, se mencionan como aspectos positivos en su utilización que:

“ayuda a la imaginación de los estudiantes”, “permiten trabajos participativos, colaborativos”, “su practicidad”; “permiten experimentar al menos con el simulador”, “son de mayor interés muchas veces para los estudiantes.”

f. Como aspectos negativos exhiben: *“conexión a internet”, “falta de profundización en el uso de las herramientas”, “no es fácil de acceder”, “están en inglés”, “podrían no funcionar en algunas ocasiones por fallas técnicas”.*

g. Consultados sobre la posibilidad de usar estos recursos (simuladores, sensores, laboratorios virtuales) en la práctica docente del curso 2017 la mitad de los consultados indica que *“seguramente”* o *“probablemente”* los usará. El resto manifiesta que no sabe si lo hará, pero en ningún caso se maneja a priori la posibilidad de no utilizarlos.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Consideramos que la investigación en curso debe contribuir a sistematizar parte de la información y acumulación de experiencia en esta temática, de forma de generar conocimiento válido que pueda ser tomado como punto de partida para fundamentar la creación de espacios curriculares, en la formación inicial de profesores de ciencias, con relación a la inclusión de experimentos mediados por el uso de TIC. Además, la ejecución del proyecto permite ir consolidando estructuras académicas más sólidas respecto a la producción de conocimiento específico, en instituciones que tradicionalmente se han centrado casi exclusivamente en la transmisión del mismo.

El impacto de las investigaciones en educación sobre las prácticas educativas, no radica exclusivamente en la propia investigación. En general tiene como consecuencia una intervención sobre la realidad. Sin embargo en el marco de una institución donde los investigadores son antes que nada docentes, los resultados de esta investigación podrán ser utilizados para:

a) fundamentar ciertas transformaciones curriculares en la formación de profesores de Ciencias. Dado que en la actualidad, el CFE plantea una revisión del Plan 2008 y la necesidad de nueva propuesta académica y curricular, contar con insumos acerca de esta temática habilitaría posibles modificaciones curriculares que potenciaría su inserción real.

- b) generar prospectivas sobre cómo avanzar en políticas educativas centradas en TIC en relación a la formación de Profesores de Ciencias Naturales. (Maggio, 2012)
 - c) producir conocimiento en relación al experimento escolar que viabilice las buenas prácticas de aula en relación a la enseñanza de las Ciencias. (Hodson, 1988)
 - d) propiciar el diseño de actividades de formación continua para docentes de enseñanza media en particular de los docentes adscriptores y actividades de extensión
- A modo de cierre, la línea desarrollada en los últimos cuatro años relativa a la Enseñanza de las Ciencias con énfasis en el trabajo experimental y TIC permitió generar elementos de análisis, cuestionamiento y búsqueda de respuestas que han trascendido las actividades de enseñanza o de extensión.

Si bien el aspecto central de la investigación que incluye la observación de clases de práctica donde se utilicen estos recursos, entrevistas a los futuros docentes, y procesamiento de la información se irá concretando en los próximos meses, las primeras aproximaciones al campo a partir de las entrevistas a los informantes calificados y las respuestas de los estudiantes confirman la pertinencia del tema y la potencialidad del mismo como línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordoli, Eloísa (2006). **La triada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza**. En: el borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. FHCE, Mdeo. Pág. 27 a 44.
- Bentancur, G (2007). **La enseñanza a través de experimentos. Un análisis a partir de la percepción de los actores involucrados**. En: *Políticas Educativas, Volumen1, número1*, pp. 170-182. 2007, Campinas. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18262>
- Cobo, Cristóbal (2016). **La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento**. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo. Recuperado de <http://innovacionpendiente.com/>
- Dussel, I (coord.) (2014a). **Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur**. Teseo-PASEM-OEI. Buenos Aires.
- Dussel. I. (2014b) **¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea**. Archivos Analíticos de Políticas educativas, 22(24). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>.
- Hodson, Derek. (1988). **Filosofía de la ciencia y educación científica**. En: *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Porlan, García, Cañal (comp.) Díada editores. España.
- Lion, Carina. (2005) **Los simuladores. Su potencial para la enseñanza universitaria**. En: *Cuadernos de investigación educativa. Vol. 2 N° 12* Abril 2005 [Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Recuperado de: http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11512/1/cuad_12.pdf](http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11512/1/cuad_12.pdf).
- Maggio, M. (2012) **Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad**. Paidós, Buenos Aires.
- Pérez Gomar, G.; Ravela, P. (2012) **Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria**". Universidad Católica del Uruguay, Recuperado de:

<http://www.ibertic.org/evaluacion/biblioteca/35/impactos-del-plan-ceibal-en-las-pr%C3%A1cticas-de-ense%C3%B1anza-en-las-aulas-de-primaria>

La trama oculta de la didáctica y la tecnología en la formación docente en Uruguay. Dispositivos que muestran vínculos y representaciones

PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Casablancas, Silvina

scasablancas@flacso.org.ar

Berlin, Bettina

Rogovsky, Corina

Cardozo, Francisco

Cota, Alejandro

PENT- FLACSO Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta algunos de los resultados del proyecto de investigación “El uso didáctico de la tecnología en la formación de magisterio y el ejercicio docente” desarrollado en el año 2016 entre dos equipos de investigación de Flacso Argentina y Flacso Uruguay. El objetivo central fue conocer las propuestas didácticas con usos de tecnologías que desarrollan los estudiantes de magisterio durante el cuarto año de su formación profesional y los dos primeros años del ejercicio docente. Se trató de evidenciar en el tramo formativo que abarca las dos instancias - la del instituto y la de los primeros años de ejercicio profesional- qué tipo de actividades en el aula enfatizan el uso de tecnologías para poner de manifiesto las representaciones en torno a la Didáctica y a la Tecnología presentes en discursos y prácticas de los docentes noveles y estudiantes de magisterio.

A partir de las evidencias de la investigación desarrollamos una serie de productos digitales con el fin de sistematizar y divulgar los resultados. En este trabajo presentaremos dos de ellos:

El “*Esquema de representaciones de Didáctica y Tecnología*”, material compuesto por dos esquemas gráficos e informes analíticos, producto del análisis sistemático de las evidencias recogidas en voces de estudiantes de cuarto año y en docentes noveles .

El “*Mapa didáctico digital*”, un material interactivo que presenta las herramientas y las aplicaciones digitales mencionadas por los sujetos de la investigación.

Estos dos materiales resultan del análisis riguroso, producto de diversos instrumentos de recolección de datos, entre ellos las entrevistas en profundidad y encuestas, como así también del contexto de uso y relato textual de cada uno de los sujetos de la investigación. Aportan de manera gráfica -e invitan a su interacción- un valioso material para orientar la formación docente en ambos tramos formativos, la de inicio y la profesional.

Palabras clave: Formación Docente, Tecnologías Digitales, Didáctica

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta algunos de los resultados del proyecto de investigación “El uso didáctico de la tecnología en la formación de magisterio y el ejercicio docente” desarrollado en el año 2016 entre dos equipos de investigación de Flacso Argentina y Flacso Uruguay¹. Dicho estudio se focalizó en la formación docente de primaria y su vinculación con las tecnologías digitales al servicio del aprendizaje y la enseñanza. Partiendo de

“La enseñanza como oficio (Litwin, 2008), que se da como consecuencia de una construcción continua (Casablanca, 2014) y no una etapa demarcada sólo por la obtención del título”(Casablanca, et al, 2016)

Específicamente, el objetivo central fue conocer las propuestas didácticas con usos de tecnologías que desarrollan los estudiantes de magisterio durante el cuarto año de la formación y los dos primeros años de ejercicio profesional.

2. OBJETIVO GENERAL

Con el horizonte de generar conocimientos que puedan resultar aportes significativos para el diseño de estrategias institucionales inclusivas de tecnologías digitales en la formación docente, nos preguntamos en primera instancia ¿de qué manera integrar los tramos formativos que inciden en el desarrollo profesional de los docentes de primaria?. Es así que nos enfocamos en construir ese puente formativo que se erige entre los magisterios, las escuelas de práctica y las de ejercicio como docentes recibidos. El intento fue reconstruir el trayecto formativo que compone los saberes y los usos subjetivos en torno a las tecnologías digitales (Casablanca, 2008; Alves, 2002) que poseen los estudiantes de magisterio, sus usos previos al ingreso y cómo estos se vinculan con las propuestas pedagógicas de los institutos de formación, así mismo, cómo resultan reconfiguradas en las prácticas docentes.

3. METODOLOGÍA

Se partió de una metodología cualitativa sostenida en el enfoque etnográfico para la aplicación de observaciones de clase y diferentes espacios escolares; encuestas autoadministradas a estudiantes de magisterio (60); docentes de magisterio (46); focus group (7) con alumnos de cuarto año (27); docentes y directivos en Institutos de Formación Docente (18); y en escuelas primarias se entrevistaron a docentes noveles (7) en sus dos primeros años de ejercicio. Todo el trabajo de campo fue realizado en cuatro localidades del centro e interior del país.

El vector analítico que guió la indagación partió de los usos subjetivos con tecnologías por parte de los estudiantes, atravesando en su recorrido los institutos de formación docente en las prácticas de cuarto año, hasta llegar a los docentes en sus primeros años de labor en las aulas de primaria en diferentes instituciones. El diseño de investigación trazado resultó ser flexible en función de los nuevos datos emergentes, y sobre todo en cómo se respondió a imponderables logísticos del campo.

4. REPRESENTACIONES DE DIDÁCTICA Y DE TECNOLOGÍA

Para explorar las concepciones de los docentes y estudiantes de magisterio, en relación a la propia mirada reflexiva sobre la docencia, la didáctica y la tecnología, decidimos hacerlo desde el registro de las representaciones. Goodman (1976) expresa que la representación mental puede

¹ «El uso didáctico de la tecnología en la formación de magisterio y el ejercicio docente». fsed_2_2015_1_120992. El equipo está integrado por Flacso Argentina: Silvina Casablanca, directora de la investigación, Graciela Caldeiro, Bettina Berlín, Corina Rogovsky, Gisela Schwartzman, Valeria Odetti, investigadoras, y como becarios: Francisco Cardozo y Alejandro Cota; por parte de Flacso Uruguay los investigadores: José Miguel García y Mónica Báez.

entenderse por todo aquello que de alguna manera “designa” o “remite a”, esto implica que la representación puede alejarse infinitamente de la imagen o del dibujo original o del dibujo realista. También abordamos la perspectiva de Colivoro (2011) desde la teoría de las representaciones sociales, se presenta aquí como una vía necesaria para acceder a los significados que las prácticas de enseñanza, en torno a las TIC, suponen para los propios actores desde su subjetividad, aunque la representación constituye una universalización de los sujetos en un contexto determinado. Sandra Carli aporta:

“La construcción de la representación siempre evidencia la ausencia del representado lo que lo transforma en una relación no transparente” (Carli, S, 2003).

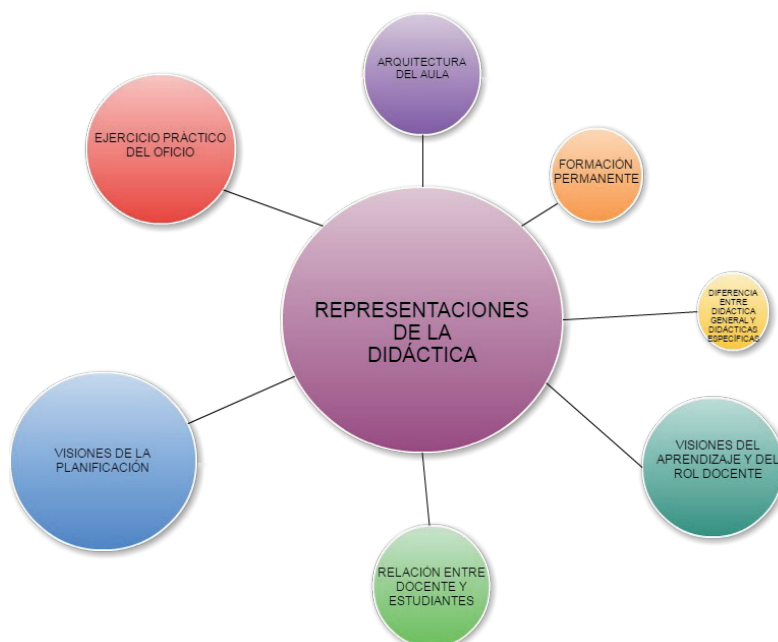
Esa *no coincidencia* es lo que hace a la representación, en nuestro caso la de la Didáctica y la Tecnología. Pero esta deconstrucción de conceptos obedece a criterios de índole investigativa dado que los sujetos se manifestaban sobre la temática como un todo, un conjunto único de *didáctica con tecnologías implicadas y usos asociados*.

Nos interesa aportar un esquema orientador, resultado de la investigación, al campo de estudio de la didáctica tecnológica (Litwin, 2005). En él se explicitan a modo de categorías emergentes dichas representaciones y se señala la mayor o menor incidencia en el discurso de los sujetos a través del tamaño en que están graficadas.

5. RESULTADOS

Se presenta a continuación dos esquemas resultantes de entrevistas y grupos focales de estudiantes de magisterio, docentes noveles y docentes de magisterio.

5.1. Esquema de las representaciones de la Didáctica



Desde el analizador de las representaciones se detallan los siguientes descriptores.

Visiones de la planificación: Es la representación con mayor incidencia. Se ve reflejada en el relato acerca de cómo piensan la estructura y la preparación de sus clases estudiantes y docentes noveles.

(...) ellos me traen, por ejemplo, me iban a traer el experimento que yo no lo pedí, ni siquiera sabía a lo que se estaba refiriendo y me arriesgué a que lo hicieran. Yo creo que, a partir de lo que a ellos les interesa, [uno debería] ir poniendo lo que son los contenidos. (Docente novel)

Como ejercicio práctico de oficio: es la idea de la didáctica como el “hacer” docente, como el trabajo cotidiano de la profesión.

A mí lo que me parece riquísimo de la plataforma son los foros. Porque el gran tema que tenemos nosotros es la producción escrita, que creo que tiene toda formación docente en Latinoamérica (...) Cuando uno les dice: -bueno, ahora de este tema van 4 líneas en el foro, individuales... Hay que esmerarse por escribir 4 líneas y bien... y eso es una práctica, porque se aprende a escribir escribiendo, no hay otra. Hay una práctica que a ellos les sirve como futuros docentes, porque tienen que salir del Instituto escribiendo bien. (Docente de Magisterio)

Visiones del aprendizaje y visiones del rol docente; refiere a los distintos aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las evaluaciones en línea que vienen todas en computadora, y ellos trabajan en sus computadoras. A mí me parece que por el afán de apurarse o de no prestar atención te contestan cualquier cosa. Y es por eso, son imágenes, son lecturas de imágenes, son lecturas de afiches y ellos no entienden la consigna tampoco escrita en la pantalla de la computadora; pero siempre le enseñamos a leer la imagen, porque siempre decimos "Ahora a los niños hay que llevarle imágenes" pero no les enseñamos a leer la imagen tampoco. (Docente Novel)

Relación docente-estudiante: En menor medida que las representaciones anteriores aparece la idea del vínculo entre docentes y estudiantes, especialmente en relación al uso de la tecnología.

Empezás a aprender todas las aplicaciones de la web 2.0 y empezás a darte cuenta que eso es muy útil, y los mismos chiquilines después que le enseñas dicen ellos mismos: -pero por qué no usamos google drive, para relacionarnos. Por qué no usamos el Crea 2 para hacer un foro, y después ellos te lo piden. Una vez que estas cosas se dan en la Institución, los estudiantes son los que te lo piden. Allá en el liceo me lo pidieron los estudiantes. (Docente Novel)

Arquitectura del aula: se refiere especialmente a los nuevos formatos que aparecen con la inclusión de tecnología, especialmente lo referido a la videoconferencia.

Tienen una profesora remota, que es una profesora de Córdoba, de Argentina, y la hacen por videoconferencia. Estamos en el salón de abajo. Yo doy clases de inglés también, pero la parte que me manda la profesora. (Docente Novel)

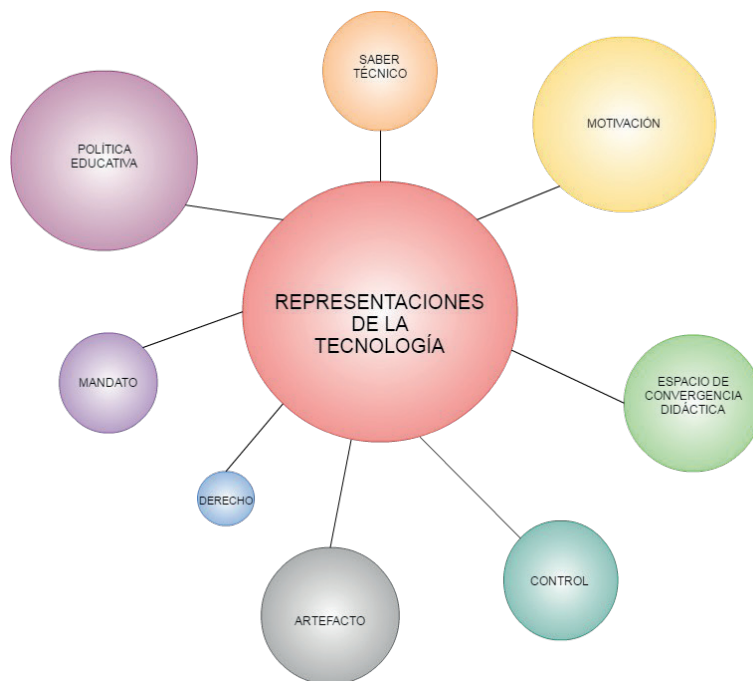
La formación permanente es de las representaciones de menor incidencia, aparece instalada especialmente entre los estudiantes de magisterio y los docentes noveles.

(...) pero también era como que todas estamos formándonos porque ninguna sabíamos. Era como que: "Bueno, vamos entre todas a ver cómo podemos hacer una clase que incluyamos la XO de forma de verdad, porque no es sacarla por sacarla". Bueno y ahí, esas clases que llamamos “de análisis” cuando nos formamos, hemos tenido momentos ricos, así como de buscar cómo podemos incluir la tecnología. (Estudiante de Magisterio)

Diferencias entre la didáctica general y la específica; es la representación con menor recurrencia, señala la diferencia de usos y complejidades que se explicita entre la didáctica general en sentido amplio y las didácticas específicas.

Yo a veces prefiero tener alguna otra actividad de Ciencias Naturales, Química o Física porque cuando uso algunas cosas de laboratorio o algo tecnológico tengo que prepararlo antes y llegar más temprano. Entonces ellos llegan tranquilos, porque es temprano y de mañana, y entonces eso lo preparo antes... Prefiero ese horario antes que después del recreo porque la movida es demasiada. Pero todo eso se fundamenta, por qué ese orden, y siempre está variado, nunca tenés dos actividades de Lengua, dos de Matemáticas, tenés de diferentes áreas. Y si están vinculadas mucho mejor. Podrías usar ese mismo texto para Geografía, por ejemplo, si hablas del Agua. Hay interdisciplinariedad; como un hilo conductor, aunque trabajes en distintas áreas. (Docente Novel)

5.2. Esquema de representaciones de Tecnología



Tecnología como motivación: Es una de las representaciones más presentes en el discurso de los entrevistados y alude a la idea de la tecnología como motivadora en sí misma, como elemento atractivo para la enseñanza.

(...) con las tablets que se les entregó hace poco están entusiasmados, motivados, y eso nos da a nosotras como las herramientas para poder implementarlo. Yo la uso para planificar y preparar todo lo que sea de video. Yo lo llevo y lo presento. Aparte tenemos una televisión en el salón y tá, es lo que usamos. (Estudiante de Magisterio)

Tecnología como política educativa: Junto con la idea de la tecnología como motivación aparece la asociación del concepto de tecnología como una política educativa. Ceibal, CREA, PAM; portales educativos son la forma recurrente en la que los entrevistados nombran a la tecnología en el espacio educativo.

En la escuela tenemos un proyecto que se llama "Aprender todos" relacionado con la tecnología, a través del Ceibal. (...) Ya hemos hecho ciclo de talleres y todo. Y en la escuela rural tenemos que hacer una actividad relacionada con los padres que esté relacionada con las tecnologías. (Estudiante de Magisterio)

Tecnología como artefacto: En un segundo nivel de significación aparece la idea de tecnología como artefacto.

Desde el cañón, la televisión, la computadora, el grabador, la pantalla audiovisual que también se usa en la escuela, y el celular también que muchas veces te sirve de herramienta, porque allá en la escuela, la otra vez, pasó de que había falta de conectividad y no sé si una de las maestras o quién facilitó el internet del celular de ella para conectarse a la computadora. (Estudiante de Magisterio)

Tecnología como espacio de convergencia didáctica: Un espacio donde planificar, almacenar información, intercambiar archivos, etc.

Tengo mis carpetas ahí de cada área de conocimiento, y cada carpeta tiene sus actividades. Obviamente adjunto videos, canciones, todo lo que me sirve para la actividad, que me parece genial eso de que los chiquilines... yo desde mi casa, yo que sé, puedo cargar o secuenciar

todas mis actividades allí e ir a la clase, y de a poquito ir desglosando, ir usando todo eso para poder trabajar. (Docente Novel)

Tecnología como control: aparece la idea de la tecnología como un espacio de control, especialmente de control de las acciones y seguimiento de los estudiantes.

Creo que Crea 2 tiene un espacio para padres, pero creo que la que la habilita es la docente. Lo habilita la docente, lo que más ahora hay es el tema de "Gurí familia" donde puede la familia ver, o sea: la maestra que tiene su hijo, qué días faltó (...), el tema de las notas. Quién suplió a la maestra ese día también. Aparece registrado. (Estudiante de Magisterio)

Tecnología como mandato: la tecnología asociada a una imposición, a algo con lo que hay que cumplir.

Me parece que desde acá se encara el uso de la tecnología como que [es] una imposición ¿entendés? "¡Tenés que usar la XO porque es un recurso que tenés en el aula y lo tenés que usar!" (Estudiante de Magisterio)

Tecnología como saber técnico: Posiblemente vinculada con la idea de tecnología artefactual aparece la asociación con el saber técnico, con el manejo de herramientas como requisito de uso pedagógico.

(...) porque vas en una sala y te das cuenta que no dominan ni un Power Point ¿me entendés? porque tenemos que andar -las que más o menos conocemos-, conectando cables, por eso me parece que es el rechazo a la tecnología (Docente Novel)

Tecnología como Derecho: Finalmente, y en menor intensidad que todas las representaciones anteriores, se menciona la idea de la tecnología como derecho de las personas.

Creo que es de ciudadanía, de derechos de las personas, el poder tener ese nivel de acceso. (Docente de Magisterio)

5.3. Mapa didáctico digital

En sus testimonios los sujetos de la investigación refieren a los usos que hacen de la tecnología y mencionan aplicaciones o herramientas de uso frecuente en cada uno de sus ámbitos de incidencia: las prácticas en la formación docente, las clases de magisterio y las clases escolares de los docentes noveles. Nos preguntamos: ¿Es posible representar de manera gráfica y visual los resultados de una investigación? ¿Cuál es el sentido de hacerlo? De este modo, con el objetivo de graficar y dimensionar el tipo de apropiación de las aplicaciones digitales, como así también el impacto de las mismas en los diferentes ámbitos de incidencia recién mencionados, hemos diseñado el esquema de un Mapa didáctico digital, construcción visual realizada a partir del análisis de esos testimonios producto de las entrevistas en profundidad y del material obtenido en las encuestas autoasistidas realizadas a estudiantes de 4to año de magisterio, docentes de magisterio y docentes noveles. Hemos registrado tanto las herramientas mencionadas y las aplicaciones digitales, como así también el contexto de uso y el relato textual de cada uno de los sujetos de la investigación. De esta manera, es posible realizar recorridos transversales que permiten asociar las variables en juego dando lugar a múltiples lecturas con objetivos diferentes:

- Analizar la recurrencia de aplicaciones
- Analizar los contextos de uso
- Analizar el sentido didáctico

El Mapa didáctico digital identifica las aplicaciones más utilizadas en cada uno de los tres contextos que hemos recortado:

- Clases de magisterio
- Prácticas docentes de los estudiantes de 4to año del magisterio
- Primeros años de ejercicio docente

La navegación se realiza a partir de cada uno de los contextos identificados y por medio de elementos gráficos, que orientan la observación e introducen al lector en parte de las primeras conclusiones. Cada uno de los contextos, propone recorridos no estructurados ofreciendo al lector la posibilidad de seleccionar las entradas al contenido, que se presenta de manera interactiva:

Ventanas emergentes con información anclada en las aplicaciones y herramientas que el lector selecciona en función de su interés.

De esta manera se encontrará:

1. Nubes de aplicaciones. Es un tipo de representación gráfica que muestra las aplicaciones o herramientas mencionadas por los sujetos de la investigación donde a mayor cantidad de menciones mayor es el tamaño de dicha aplicación o herramienta en el gráfico. Por medio de elementos visuales se integran elementos analíticos.
2. Testimonios que dan cuenta de los usos de las herramientas más representativas en los diferentes contextos investigados.
3. Vínculos interactivos que relacionan la imagen con el contenido, las aplicaciones en línea organizadas en las nubes de conceptos, con los testimonios de uso, producto de las entrevistas y encuestas. De esta manera cada uno de los testimonios cobra sentido al estar situado en un determinado contexto y responder a una aplicación o herramienta.

Este Mapa didáctico digital tuvo como finalidad difundir resultados parciales de la investigación, así como también usarse para la toma de decisiones por autoridades de los institutos de formación, investigadores que tomen el campo de la formación docente como objeto de estudio, asesores de políticas públicas que quieran analizar el impacto de las políticas y todos aquellos profesionales de la educación que quieran problematizar la reflexión sobre la articulación entre la formación dentro del magisterio y el ejercicio docente en lo referente a las TIC.

Disponible en <https://goo.gl/2ckW1Q>

6. REFLEXIONES FINALES

Con objeto de problematizar, y a la vez registrar evidencias analíticas sobre la relación entre la formación de docentes y los usos tecnológicos, planteamos desde este trabajo una suerte de *trama oculta* a ser develada, que luego de la investigación y de los constructos emergentes presentados revela algo más que un buen o mal uso tecnológico o un listado de aplicaciones susceptibles de ser utilizadas en la formación.

En el caso del Mapa didáctico digital, se ofreció un registro acabado en los diferentes actores involucrados que relatan usos de aplicaciones, pero también y a modo de nutriente analítico los modos y contextos de uso de las mismas. Un mapeo de lo que se utiliza actualmente y cómo se lo utiliza en la formación y en las clases de primaria.

Por otra parte, en las representaciones de la didáctica sobresale la asociación a la planificación, el ejercicio práctico de oficio y las visiones del aprendizaje y el rol docente. Esto nos permite hipotetizar cuál sería la representación emergente y más significativa de la Didáctica. La ubicamos próxima a cierta visión instrumental y normativa de la disciplina. Relacionada a lo prescriptivo y normativo que corresponde con la visión tradicional de la disciplina, aquella que sintetiza a través de pautas establecidas el modo en cómo desarrollar la enseñanza. De allí, que la planificación sea un actividad tan mencionada y vinculada directamente con el hacer cotidiano y el modo de estructurarlo, se vincula de este modo a la planificación con una actividad propia del rol del docente. Del saber hacer, de las acciones que conforman al oficio docente desde la perspectiva segura, que ofrece tranquilidad y cierta estabilidad (Casablancas, 2008).

La Didáctica es representada como guía orientativa de la acción, mucho más que como la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de las representaciones sobre la Tecnología, nos encontramos con los siguientes emergentes evocados mayoritariamente: la tecnología como motivación y la tecnología como vinculación a la política educativa. La motivación tecnológica entendida como atractivo, como elemento que entusiasma a los niños y niñas, por el solo hecho de ser utilizado, más allá de la propuesta didáctica. Se desvincula de este modo de la didáctica y emerge como elemento independiente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, corriendo el riesgo de banalizar su

uso o que el impulso motivacional tenga fecha de caducidad. Observamos también, que hay una fuerte impronta en los discursos de los sujetos a asociar tecnología casi unívocamente con la política educativa centrada en el Plan Ceibal, en todas sus líneas de trabajo y propuestas.

La tecnología es representada como un elemento que complementa a modo de atracción motivacional la práctica del docente, se vuelve entonces aliada por su matiz de interés intrínseco hacia la mirada de los niños y niñas.

Estos ilustradores de las conclusiones posibilitan generar insumos concretos, situados contextualmente en la formación docente, y de este modo convertirse en valiosos puntos de partida para el diseño de la formación en planes de estudio y políticas públicas al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2004): "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-11.
- Alves, N. (2002). "Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia". En Leite M. & Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnologias e escolas*. (pp.15-26). Río de Janeiro: DP&A.
- Carli, S (2003) Seminario de construcción de la subjetividad infantil. Grupo de Investigación FINT. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- Casablanca, S. Et al. (2016) "¿Cómo se construye la didáctica con tecnologías en el magisterio? Una investigación que explora las experiencias de formación con tecnologías", en García, J. M y Baez Sus, M. (Comp) *Educación y Tecnologías en perspectiva. 10 Años de Flacso Uruguay*. Disponible online en http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Baez_Garcia_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva_0.pdf
- Casablanca, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales: Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1367>.
- Colivoro, C.(2011). Representaciones sociales de los docentes en torno a la introducción de las TIC a sus prácticas pedagógicas. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. ICT-UNPA-33-2011(50-61) Disponible en: <http://ict.unpa.edu.ar/journal/index.php/ICTUNPA/article/download/ICT-UNPA-33-2011/28>
- Goodman, N. (1976). *The languages of the art. : An Approach to a Theory of Symbols*. Indianápolis: Hackett Publishing.
- Litwin E. (2005) La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. (Págs 13-34) En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vezub, L. (2011): "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?", en Alliaud, A. y Suárez, D. (coord.): *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, uba-clacso, pp. 159-19.

Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente.

EJE TEMÁTICO: Profesión académica y desarrollo profesional docente.

Primer Autor
Díaz, Daniela¹
Segundo Autor
Zeballos, Yliana²

¹ Instituto de Formación Docente, Uruguay, ddiaz@psico.edu.uy

² Instituto de
Formación
Docente, Uruguay

RESUMEN

La ponencia tiene como propósito presentar resultados de los estudios que se han venido realizando a lo largo de varios años en el Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Minas del Consejo de Formación en Educación (CFE) sobre la incidencia de la biografía escolar en el magisterio. Los mismos han tenido como punto de partida la investigación denominada “Biografía escolar y elección docente. El caso de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean no tener vocación” aprobada y financiada por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay en el 2008 y diseñada y llevada a cabo en el marco de las actividades del Departamento de Psicología. Tomando en cuenta la incidencia de la biografía escolar en la formación del maestro, como una de las

dimensiones que influyen en la construcción de la identidad profesional, se ha indagado la relación entre la misma y la elección de la carrera docente en estudiantes de magisterio del departamento de Lavalleja.

Se plantea la incidencia de la biografía escolar en la elección por la carrera en estudiantes de magisterio analizando como la propia historia escolar, las representaciones asociadas a las experiencias escolares vividas, a los docentes significativos y al imaginario sobre el ser docente configuran un conjunto de motivaciones implícitas.

Los estudios realizados son de carácter cualitativo, priorizando como técnicas la entrevista en profundidad y los grupos focales con estudiantes que se encuentran en diferentes momentos de la carrera.

Por medio de las entrevistas se destaca como las vivencias y experiencias más agradables operan como modelos identificatorios y como

las representaciones negativas esperan como modelos negativos a los cuales los estudiantes no se quieren parecer. La biografía escolar se actualiza permanentemente a lo largo de la carrera en diferentes espacios formativos, tanto en las clases en el propio Instituto de Formación

como en las experiencias prácticas en las escuelas. La toma de conciencia y reflexión de los educandos sobre la fuerza y la incidencia de la misma reafirma la elección por la carrera y contribuye a la conformación de la identidad y rol docente.

Palabras clave: Biografía escolar, Magisterio, Elección docente.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito presentar resultados de los estudios que se han venido realizando a lo largo de varios años en el Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Minas del Consejo de Formación en Educación (CFE) sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección por magisterio.

Los mismos han tenido como punto de partida la investigación denominada “Biografía escolar y elección docente. El caso de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean no tener vocación” aprobada y financiada por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay en el 2008, diseñada y llevada a cabo en el marco de las actividades del Departamento de Psicología. Tomando en cuenta la incidencia de la biografía escolar en la formación de los maestros, como una de las dimensiones que influyen en la construcción de la identidad profesional, se ha indagado la relación entre la misma y la elección de la carrera docente en estudiantes de magisterio del departamento de Lavalleja.

Nuestros estudios parten de considerar al sujeto de la educación como un sujeto histórico en la medida que su propia historia, a través del pasaje por diversas instituciones familia, escuela, liceo, puede reflejar los modos de relación con el conocimiento, la elección profesional y la propia identidad docente. Davini (1997) plantea que la formación docente se caracteriza por darse básicamente en dos ámbitos: el de la preparación inicial o de grado pautada por un programa de estudio y que comprende una formación pedagógica, didáctica y el de la socialización laboral que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela. Sin embargo sostiene que hay otra dimensión que no puede ser descuidada y que es la correspondiente a la biografía escolar y que opera como un “fondo de saber”. Filloux (1995) plantea al respecto que la formación de los docentes implica en cierto nivel el análisis de lo subjetivo inconsciente. Destacamos como el autor refiere a que la posición misma de enseñanza provoca la necesidad del retorno sobre la propia infancia. De ahí la necesidad del docente de retornar sobre si mismo y sobre su propia infancia. “Hay necesariamente una relación con la infancia en la posición de un sujeto docente” (1995:43). Es necesario tomar conciencia por parte del maestro de esta relación con la infancia, resolver los problemas que pueda tener con su propia infancia y con la infancia en general.

Desde Aillaud (2002) definimos a la biografía escolar como un conjunto de experiencias vividas, apreciaciones y representaciones durante la etapa escolar teniendo que ver con todo lo que se vivió, se experimentó durante ese período y que adquiere significación para el sujeto. En esta medida resulta una fase formativa clave al punto que podría considerarse como la primera fase de la formación profesional. Los docentes son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo generando de este modo una cultura o formato como plantea la autora constituido por significados, formas de pensar y de actuar compartidas, podríamos decir, por la comunidad de maestros.

A continuación se describen las dos investigaciones realizadas, sus objetivos y metodología.

Primera investigación: Proyecto de investigación “Biografía escolar y elección docente: el caso de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean no ser vocacionales”. (Díaz, Zeballos, 2008)

Como ya mencionamos esta ponencia tiene como antecedente el trabajo de investigación que realizáramos en el año 2008, la misma se desarrolló en el marco de los llamados a investigaciones de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de nuestro país.

Tomando en cuenta la incidencia de la biografía escolar en la formación del maestro, como una de las dimensiones que influyen en la construcción de la identidad profesional, se pretendía indagar la existencia de una relación significativa entre la misma y la elección de la carrera docente en estudiantes de magisterio del departamento de Lavalleja que plantean explícitamente la ausencia de vocación docente.

Para ello se seleccionaron estudiantes de primero, tercero y cuarto año de magisterio y se llevaron a cabo como estrategias metodológicas entrevistas en profundidad, actividades narrativas y un grupo focal. Como categorías de análisis de los resultados destacamos las siguientes: representaciones positivas y negativas sobre el ser maestro, recuerdos infantiles, concepciones sobre la vocación.

Los resultados del estudio tuvieron un impacto en la comunidad educativa significativo que generó estrategias de abordaje con los estudiantes tanto a nivel individual en casos que así lo requerían como a nivel grupal. Destacamos que desde entonces en diferentes espacios institucionales pero sobre todo en las asignaturas Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación se ha incorporado como contenido inicial la incidencia de la biografía escolar en la elección y rol docente, siendo incluso una temática frecuentemente elegida e incorporada en los ensayos finales de los estudiantes de egreso.

Segunda investigación: Proyecto de investigación con estudiantes de ciclo graduación de la Licenciatura en Psicología “Biografía escolar y construcción de la vocación docente en estudiantes de magisterio en Lavalleja” (Díaz, Zeballos, 2016)

Este proyecto de investigación fue llevado a cabo en la ciudad de Minas durante el primer semestre del 2016, en el IFD, lo que implicó una articulación y un trabajo interinstitucional entre Facultad de Psicología (UdelaR) y el IFD (CFE). Enmarcada en las propuestas de prácticas y proyectos del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología, los objetivos formativos fueron: caracterizar las biografías escolares de los estudiantes que ingresan a magisterio en Lavalleja; fomentar el estudio de la biografía escolar como nivel formativo que se activa con la elección vocacional; promover la reflexión sobre la construcción de vocación como proceso y la vinculación con las biografías escolares y brindar a los estudiantes de magisterio un espacio de reflexión y acompañamiento sobre las trayectorias vitales y su influencia en la elección vocacional.

Dichos objetivos dan cuenta de la integralidad de la propuesta en el sentido de articulación entre las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión. Destacamos que el proyecto no solo se enmarca en las propuestas de integralidad de las prácticas educativas, sino en la descentralización universitaria, apostando a la valorización de espacios y contextos de aprendizaje en otros departamentos del país para estudiantes universitarios.

En este sentido, en el 2016 se inscribieron al proyecto seis estudiantes del ciclo de graduación de la Licenciatura en Psicología, cuatro de ellos provenientes de departamentos como Montevideo, Colonia y San José, y dos de ellos de Minas, Lavalleja. Este grupo de estudiantes concurre semanalmente a los espacios de supervisión en la ciudad de Minas, donde se trabajaron los aspectos teóricos y metodológicos, así como la planificación de actividades que luego se llevaron a cabo con los estudiantes de magisterio de primer año

generación 2016.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Tomando en cuenta la incidencia de la biografía escolar en la formación del maestro como una de las dimensiones que influyen en la construcción de la identidad profesional, se pretende indagar si existe una relación significativa entre la misma y la elección de la carrera docente en estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean explícitamente la ausencia de vocación docente. Se considerarán las representaciones y experiencias en relación a la biografía escolar y los imaginarios acerca del ser docente en los estudiantes que transitan por diferentes momentos de la formación. El contexto en el que se construye la problemática propuesta a investigar es en un Instituto de formación docente de un departamento de Uruguay, donde la elección por la carrera docente resulta ser la única oferta educativa de nivel terciario. Por este motivo circulaban los discursos acerca de que se elige la carrera porque es lo único que hay y lo usan o como una oportunidad laboral segura o como un trampolín para luego realizar una formación universitaria en la capital del país. De ahí que emerge como problema los estudiantes que se reconocen como no vocacionales. Asimismo luego del transcurso de los años se ha podido ir de-construyendo y construyendo otras formas del devenir del ser docente.

3. OBJETIVO GENERAL

Contribuir a la comprensión de la incidencia de la biografía escolar en la elección docente de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que manifiestan explícitamente no ser vocacionales.

4. METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño cualitativo, seleccionando como población de estudio a los estudiantes de los dos grupos de primer año de magisterio de la ciudad de Minas, uno matutino y otro vespertino. Se utilizaron como técnicas las entrevistas en profundidad y los talleres (uno al inicio del estudio y otro al final de devolución) apuntando también a un nivel de intervención. En este sentido se consideró el presente estudio como una propuesta de investigación acción participativa en la educación, donde se utilizaron diversas técnicas como dispositivo de intervención a nivel grupal. Como categorías de análisis que permitieron dar cuenta de los resultados destacamos: recuerdos infantiles de la propia biografía escolar, ideal del maestro y construcción del modelo personal, y por último percepciones acerca de su formación. .

5. RESULTADOS

De la investigación que realizáramos en 2008 se evidencia que existe una relación significativa entre las experiencias escolares y la elección docente en estudiantes de magisterio que plantean no ser vocacionales. Más allá de las diferencias individuales, de las historias personales, encontramos elementos recurrentes en las entrevistas en relación a los modos de significar y re significar las experiencias escolares.

Nuestros estudios nos han permitido describir las representaciones sobre el ser maestro, sobre el ser alumno y la escuela que están ligadas a las propias experiencias de los estudiantes. Ello a su vez nos permite destacar la existencia tanto de motivos explícitos como implícitos de elección de la carrera. En relación a los motivos implícitos, los que interesan en nuestros estudios, los mismos están relacionados con modelos con los que los estudiantes llegan a formación docente y que tienen su anclaje en las experiencias infantiles escolares.

En primer lugar nos encontramos con la presencia de representaciones de carácter positivo sobre la escuela, sus maestros, que hacen pensar no solo en que lo que les pasó en la escuela fue bueno sino que de algún modo hoy día rescatan y reconstruyen aspectos positivos de la misma.

Consideramos significativa la evocación de recuerdos donde se priorizan escenarios, sensaciones. Los primeros recuerdos que describen poseen una importante carga afectiva, refieren en su mayoría a momentos significativos en la experiencia escolar como un viaje, una aventura con compañeros, una actividad no cotidiana, una fiesta o despedida.

En este sentido lo que se recupera en el recuerdo corresponde en muchas ocasiones a momentos excepcionales de la vida escolar además de aludir a algunas escenas cotidianas de la escuela como los recreos

“Los actos... la túnica con puntilla, al principio no me gustaba, después me encantaba, venía un acto y... ponete la puntillita y las gomitas en el pelo blancas”

“Recuerdo un trabajo con los planetas, la primer fotocopia de mi vida, me acuerdo de la cara de la maestra, me ayudaba con la escritura”

“Salíamos de la escuela y era precioso... todo el camino juntando flores, cantando, éramos bastantes compañeras, íbamos cantando y yo siempre miedosa... era precioso y llegábamos a casa con un ramito de flores para mamá”

Bruner (1990) plantea que la excepcionalidad es lo que da cuerpo a la narrativa, es decir, los hechos excepcionales son posibles de ser recordados con más posibilidades que aquellos que suceden rutinariamente y los recuerdos se expresan de modo narrado, en estos casos con descripciones de las situaciones, los lugares, los acontecimientos que contienen niveles de reflexión, es decir elaboraciones que se dan a partir de los recuerdos.

Otras descripciones apuntan a situaciones cotidianas pero vinculadas a la socialización “Mis recuerdos mayores son en el patio jugando, y al aire libre así, divirtiéndome, interactuando con mis compañeros” “Me gustaba ir a la escuela porque me encontraba con mis amigos e improvisábamos juegos en los recreos”

Algunos discursos presentan niveles de reflexión y reconstrucción dando cuenta de cuanto la experiencia es re-significada cuando se evoca y se narra. “Ahora paso por la escuela y veo como está y son buenos recuerdos, allí había cero egoísmo, cero maldad...” “Tengo preciosos recuerdos de mis compañeros...la mejor etapa de mi vida fue la infancia” “A mí me gustaba ir a la escuela, yo me divertía en la escuela, en todos lados de la escuela. Como un recuerdo no tanto en imágenes sino como: ¡Qué lindo fue la escuela!”

En menor medida aparecen representaciones negativas en relación a las experiencias escolares. En la mayoría de los casos asociadas a la figura de algún maestro. “Mi maestro de 6º nos decía: “a mi no me importa si ustedes aprenden, a mí el sueldo me lo pagan igual”

“Lo que recuerdo es que un día teníamos tipo un baile, yo siempre fui un tronco para bailar y ella (la maestra) me excluyo del grupo (...)

Cuando aparecen representaciones negativas vemos cómo se re-significan en relación al aprendizaje de un modelo de cómo no ser y en otro sentido y en relación a la elección de la carrera se puede entender incluso como una necesidad de reparar en el presente un objeto interno dañado en el pasado, sea niño o vínculo niño – maestro.

Otro de los resultados más visibles y que deseamos destacar en el presente artículo refiere al modelo

de maestro que poseen los estudiantes de magisterio producto de sus representaciones y de sus vivencias biográficas.

Queremos resaltar una diferencia significativa al respecto en ambos estudios. Mientras que en el 2008 los estudiantes planteaban la tensión entre el ser vocacional como condición para ser un buen maestro producto de una cultura institucional que así lo imponía desde los discursos, en el 2016 se evidenció concepciones sobre el modelo de maestro y la vocación como una elaboración continua que sigue en proceso y que va variando a lo largo de las distintas experiencias vivenciadas a lo largo de la formación.

Pensábamos en nuestro primer estudio, que los cuestionamientos en torno a si se es o no vocacional al principio de la carrera obstaculizaban más que posibilitaban en el estudiante el proceso de apropiación y construcción de una identidad profesional. En este sentido, podemos afirmar en el presente que se han logrado aliviar cargas construidas socialmente acerca del lugar de la vocación en la formación docente, lo que ha permitido que los estudiantes puedan verla como un proceso dinámico de construcción en el transcurso de formación.

Ese modelo que podemos llamar de “docente ideal” es producto como mencionábamos de las identificaciones que los estudiantes poseen con sus maestros referentes en la vida escolar y también con quienes van conociendo en el tránsito formativo. Se conforman de este modo imaginarios docentes con virtudes extraídas de varios modelos pasados y presentes planteando a su vez cambios deseados en el modelo propio a asumir en los tiempos actuales.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Para finalizar destacamos que los resultados de nuestro primer estudio (2008) han enriquecido nuestro rol docente y se han integrado paulatinamente a la cultura institucional. Constatamos en la actualidad que las preocupaciones fundamentales del colectivo docente ya no giran en torno al ser o no ser vocacional de los estudiantes, lo cual nos posiciona diferente, tanto estudiantes como docentes, frente a la diversidad de trayectorias y sentidos de los procesos formativos.

También esto se ha visto reflejado tanto en propuestas innovadoras a nivel de aula así como a nivel institucional que van en la línea de la construcción de la identidad docente, desde una perspectiva dinámica.

Uno de los indicadores a destacar es que en la institución no circulan discursos sobre la vocación entendida como una dimensión innata y estática con la que los estudiantes deben contar al ingreso a la carrera sino que se entiende y se expresa como una construcción paulatina a lo largo de la formación. Por otro lado las concepciones sobre biografía escolar y su impacto en la formación forman parte de planteos académicos tanto formales como informales de varios docentes así como del equipo de dirección además de la inclusión en las prácticas de aula en las asignaturas del departamento de psicología tanto en las carreras de magisterio como de profesorado.

En relación al segundo estudio, peculiar en tanto integró funciones universitarias y pudo ser pensado desde la lógica de la investigación acción, destacamos que su implementación y desarrollo se dio en una coyuntura institucional diferente por lo antedicho además de un contexto donde la formación docente en sí misma se encuentra en un proceso de transformación. La generación de espacios interdisciplinarios y de integración de funciones permitió a los estudiantes de psicología estudiar la construcción de vocación de estudiantes de otra disciplina, así como investigar desde el rol del psicólogo la incidencia de la biografía escolar en los procesos de dicha construcción.

Como contribución podemos destacar que la toma de conciencia y la reflexión de los educandos sobre la fuerza y la incidencia de la biografía escolar reafirma la elección por la carrera y contribuye a la conformación de la identidad y rol docente.

La oportunidad de poder investigar en el ámbito de la formación docente, en dos momentos históricos diferentes (2008 y 2016) y experimentar desde el transcurso del tiempo y el trayecto recorrido como docentes e investigadoras los cambios que se van sucediendo es de una gran satisfacción por un lado y de un gran desafío por otro.

Satisfacción vinculada a la experiencia de vivenciar la transformación de algunas concepciones que estaban incidiendo negativamente desde hace muchos años en la formación. Desafío por la situación de la formación docente en el contexto socio-histórico en el que se encuentra y la necesidad de avanzar hacia una formación universitaria donde se pueda pensar en la integralidad de las funciones universitarias y hacer énfasis en la investigación contextualizada en nuestras realidades educativas como la vía regia para transformar verdaderamente la educación en nuestro país.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todos los estudiantes de magisterio que, con gran compromiso y responsabilidad, participaron de las investigaciones así como a los estudiantes de psicología que con tanto entusiasmo le dieron continuidad y transformaron la investigación original hacia una construcción de conocimiento colectivo, integral e interdisciplinario.

BIBLIOGRAFÍA

- Aillaud, A(2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En De aprendices y Maestros, Davini, (coord) Educación. Papers de: Bs. As.
- Aillaud, A. (1998) El maestro que aprende. En Ensayos y experiencias N° 23, Novedades Educativas: Bs. As.
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras - UBA Ediciones Novedades Educativas.
- Boholavsky, R. (1976) "Orientación Vocacional. La estrategia clínica" Bs. As. 1976
- Bruner, J. (1990) Actos de significado, Alianza: Madrid.
- Connelly, F.: Clandini, J. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona.
- Davini, M.C. (1995), La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós: Bs As.
- Dicker, G. y F. Terigi (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta., Paidós: Bs. As.
- Feldman, D. (2004) Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique
- Filloux, J. C (1995) Intersubjetividad y formación. Serie Los Documentos •3, 1995
- Huberman, M (2000) "Perspectivas de la carrera de profesor". En Biddle, B; Good, T y Goodson, I (eds). La enseñanza y los profesores, Tomo 1, Paidós: Madrid

Redes de investigación en el Mercosur: la formación del docente universitario

EJE 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Claudia Finkelstein¹
Elisa Lucarelli²

1.IICE- FFyL – FOUBA- UBA- Argentina- claudiafinkelstein@yahoo.com.ar
2.IICE –FFYL –UBA y UNTREF-Argentina

RESUMEN

La ponencia que aquí se presenta refiere a la temática de la formación del docente universitario en el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR).

La formación de profesores universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación, sin embargo esta tarea se ve desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros. Argentina, Brasil y Uruguay no son ajenos a esta preocupación e históricamente han desarrollado modalidades diversas para formar a los docentes de sus Universidades. Con la intención de profundizar al respecto

hemos ido afianzando lo largo de más de 25 años una red de investigadores conformada por el Grupo Rioplatense, que incluye por Argentina al grupo de investigación *Estudios sobre el aula universitaria*, (IICE-FFyL- UBA), los Grupos de las Universidades Nacionales del Sur y de Tucumán, y por Uruguay, el Grupo radicado en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). En Brasil, grupo brasileño, *Formación de profesores, enseñanza y evaluación* (registro en el CNPq) con sede en la Universidad del Valle del Río Dos Sinos (UNISINOS), la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) y la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). La investigación se plantea analizar las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica, identificando las estrategias de

intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen.

En cuanto al encuadre metodológico, se utiliza una lógica cualitativa, pero al reconocer que los espacios de investigación

nacionales e institucionales y sus participantes son plurales, se implementan diversas metodologías. Presentamos los primeros avances del equipo UBA.

Palabras clave: Universidad, Formación, Docente Universitario

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR) presentamos en esta

oportunidad los avances producidos por el grupo de la UBA conformado por Claudia Finkelstein, que dirige el proyecto, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Walter Viñas y Mercedes Lavalletto.

Este grupo se propone ahondar en la problemática de la formación del docente universitario en el marco de la Universidad de Buenos Aires haciendo foco en caracterizar los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas.

La investigación se desarrolla en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se orienta a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la Unidades Académicas de la UBA que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes, y la segunda, se propone ahondar en algunas temáticas relevantes de esa primera indagación, a partir de la información surgida de entrevistas en profundidad realizadas a actores significativos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Hacer foco en la formación de los docentes universitarios en pos de mejorar la calidad de este nivel de educación, implica considerar los nuevos desafíos- en términos de condiciones socio históricas - que atraviesan las Universidades inscriptas en el Mercosur. Cambios en las políticas educativas, redimensionamientos presupuestarios, modificaciones en las demandas y características de los estudiantes, nuevas interpelaciones de la sociedad, el cambio paradigmático, que ha afectado la concepción de conocimiento e incluido nuevas racionalidades, y nuevos desarrollos específicamente didácticos - opuestos a perspectivas tecnicistas- se presentan como verdaderos retos a las instituciones formadoras.

Asimismo, no puede dejar de reconocerse que los procesos nacionales de transformación de la educación superior en Uruguay, Brasil y Argentina fueron progresivamente afectados por el contexto internacional y sus lógicas de generación y apropiación del conocimiento. En este sentido, aparecen las propuestas de diseños de currículos competenciales, nuevas estrategias de enseñanza y evaluación que en muchas oportunidades demandan ser adoptados acriticamente, intentando legitimar modelos que no son sometidos a profunda reflexión por parte de la comunidad educativa y que generan redefiniciones en el rol del docente universitario. En este contexto la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés, reconociéndose el posible impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, incorporando otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. Asimismo, no puede dejar de reconocerse la influencia que han tenido los Asesores Pedagógicos Universitarios en estos procesos.

3. OBJETIVO GENERAL

En el caso de estudio que aquí presentamos, se hace foco en analizar los espacios formativos que las diferentes Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires ofrecen para la formación de sus docentes. Los objetivos se orientan a la detección y caracterización de estos ámbitos de formación instituidos intentando en primer término analizar si los mismos

pueden ser considerados espacios, lugares o se han constituido como territorios (Da Cunha, 2008). Al mismo tiempo, caracterizar los modelos y formatos que asumen los diferentes dispositivos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas. Se espera poder realizar la historización de esos proyectos formativos, caracterizar los modelos curriculares que adoptan los programas de formación, identificar las áreas y temáticas que priorizan y los marcos teóricos en que se sustentan, identificar las estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación más habituales y reconocer las concepciones acerca de la formación del docente universitario en cada espacio institucional de formación.

4. METODOLOGÍA

En cuanto al encuadre metodológico, se utiliza una lógica cualitativa. En este sentido consideramos a lo educativo como objeto social complejo que sustenta la elección de trabajar con *casos*. El *primer* año se estudiaron, a través del análisis documental, las características de los Programas estructurados de formación pedagógica de los docentes en las ocho facultades que los desarrollan. El *segundo* año se orientará a profundizar en los casos de Unidades Académicas que sólo brinden formación para sus propios docentes, incluyendo las miradas de los otros actores institucionales con quienes o para quienes se desarrollan los procesos formativos: los docentes en su rol de estudiantes y las autoridades. Se recurrirá a las entrevistas en profundidad como instrumento de recolección de la información.

5. RESULTADOS

Algunos avances del análisis realizado hasta el momento centrado en los programas formativos de las diferentes Unidades Académicas de la UBA son los siguientes:

Las Carreras Docentes, presentes en las Facultades de Agronomía, de Derecho y Ciencias Sociales, de Farmacia y Bioquímica, de Odontología y de Medicina otorgan el título de Docente Autorizado, salvo la de la Facultad de Derecho que no otorga título y la de la Facultad de Medicina que lo hace de manera diferenciada según el nivel de formación alcanzado por el cursante: Docente Adscripto al Departamento y Orientación que corresponda, se le dará un certificado que acredite su condición de tal, otorgado por la Facultad de Medicina y Docente Autorizado para el Docente Adscripto con título de Doctor o Magister de la Universidad de Buenos Aires o de cualquier universidad estatal nacional o extranjera legalmente reconocida.

Las Carreras de Especialización, son dependientes de las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Ciencias Económicas y de Ciencias Veterinarias.

Cada una otorga un título diferenciado según la orientación de la formación: Especialista en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Especialista en Docencia Universitaria (en el caso de la oferta de la Facultad de Ciencias Económicas) y Especialista en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas respectivamente.

Es necesario destacar que dentro de este tipo de oferta, referida específicamente al otorgamiento de títulos de Posgrado se incluye la Maestría en Docencia Universitaria dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Es interesante señalar que esta diferenciación también redundaría en la especificidad de la formación en tanto las Carreras docentes, al estar centradas en mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes de esas casas de estudio, tienen más definido su objeto de estudio y necesidades de formación específicas de sus docentes en función de las problemáticas de enseñanza que se plantean en cada contexto institucional.

Los programas de Posgrado, ofrecen un abanico más amplio en términos de contenidos, permiten el intercambio de cursantes con diferentes formaciones de base, enriqueciendo las perspectivas individuales pero no profundizan en las características específicas de la enseñanza de acuerdo a las profesiones de destino.

En cuanto a la duración de estos programas formativos, existe una normativa nacional respecto a la duración de las carreras de Posgrado.

En cambio, no la hay respecto a las Carreras Docentes. Cada Unidad Académica establece su propio programa que debe ser aprobado en primera instancia por su Consejo Directivo y por el Consejo Superior de la UBA. La CD de la Facultad de Agronomía tiene una duración de 208 hs, la de Derecho y Ciencias Sociales, 80 hs; la de Farmacia y Bioquímica 264 hs; la de Medicina 472 hs. y la de Odontología 250 hs.

Esta disparidad en cuanto a la duración se relaciona con los contenidos que aborda cada Carrera Docente.

Si tenemos en cuenta que las tres funciones básicas y tradicionales de la Universidad refieren a la docencia, investigación y extensión, analizando los contenidos formativos encontramos que sólo la Carrera Docente de la Facultad de Odontología destina un espacio curricular a la formación en extensión denominado Taller de Reflexión sobre Articulación Docente Asistencia de 8 hs de duración.

En cuanto a la formación en Investigación, los énfasis son variables: la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales no ofrece formación en investigación para los cursantes y Farmacia y Bioquímica, Odontología y Agronomía destinan porcentajes semejantes respecto a la duración total de sus carreras (alrededor del 15%) seguido en orden decreciente por la Facultad de Medicina (11% de la duración total de la CD). Cabe aclarar que, el análisis del material documental, en general procedente de las Resoluciones de Consejo Superior de las carreras docentes, permite advertir que la formación en esta área se concentra en cuestiones epistemológicas relativas a cada uno de los campos disciplinares de base, no siendo objeto de la formación centrarse en la investigación en la enseñanza referida a los campos disciplinares de base.

Respecto a la formación específica para la docencia, todos los programas la ofrecen a través de formación pedagógica con carácter obligatorio. Resulta interesante observar que algunas enfatizan la problemática didáctica y otras incluyen también otras áreas de conocimiento pedagógico. La formación específicamente didáctica se centra en todos los casos en contenidos referidos a temáticas sobre didáctica general –currículum, programación de la enseñanza, estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, recursos didácticos- y en algunos otros, incluyen las problemáticas didácticas particulares de

sus campos disciplinares. Cuestiones relativas al uso de TICs se observan explícitamente en las ofertas de las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Odontología.

Respecto a la formación pedagógica más amplia, se incluyen contenidos relativos a política educacional universitaria, legislación, tradiciones y modelos universitarios, historia y problemáticas actuales.

La oferta de la Facultad de Odontología incluye contenidos sobre cuestiones institucionales y grupales de la formación.

En relación con la formación académica, es mínima la exigida por estos programas de formación. Solo las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Medicina la consideran necesaria. El énfasis obviamente está puesto en la formación específicamente didáctica seguida por la formación pedagógica más amplia. El cuadro que sigue permite visualizar las diferentes áreas de formación que cada Carrera Docente ofrece y los tiempos destinados a las mismas.

Tabla N° 1: Tiempos destinados en las diferentes áreas de formación de las CD de las Facultades de la UBA

Facultad	Formación didáctica		Formación pedagógica		Formación académica		Práctica		Formación en Investigación	
	Hs.	%	Hs.	%	Hs.	%	Hs.	%	Hs.	%
Agronomía H. T: 208	64	31	16	8	0	0	96	46	32	15
Derecho y Ciencias Sociales H. T:	60	75	20	25	0	0	0	0	0	0
Farmacia y Bioquímica H. T: 264	90	34	54	20	42	16	42	16	36	14
Medicina H. T: 472	110	23	30	6	82	18	200	42	50	11
Odontología H. T: 250	136	55	28	11	0	0	48	19	38	16

Otro aspecto interesante a analizar refiere a las modalidades de articulación teoría – práctica. Al respecto identificamos en la estructura de estos planes de formación espacios destinados a la realización de prácticas por parte de los cursantes, bajo el supuesto que es en estos espacios donde se pueden vehiculizar los aportes teóricos apprehendidos. Si bien forma parte de la formación didáctica, se la ha considerado de manera separada ya que en los Planes de Estudio de estas Carreras Docentes aparecen como espacios curriculares diferenciados.

La mayor importancia destinada a esta dimensión de la formación la brindan las Facultades de Agronomía (46% del tiempo total de formación) y Medicina (42%). Los tiempos otorgados por las Facultades de Farmacia y Bioquímica (16%) y Odontología (19%) son casi coincidentes. Asimismo, en la Carrera Docente de la Facultad de Derecho, los cursantes no realizan prácticas concretas en terreno.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los avances realizados hasta el momento en el estudio reflejan que de las 13 Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires, 8 hacen foco en la formación del docente universitario con diferentes modalidades y pensando en distintos destinatarios. Aquellas que cuentan con programas formativos denominados Carreras Docentes asumen características diversas acentuando áreas de formación diferenciadas.

A partir de este primer análisis de la documentación recogida a través de las resoluciones de creación y/o modificación las Carreras Docentes del Consejo Superior de la UBA y de los Consejos Directivos de las respectivas Facultades y de la información existente en las páginas web, se han podido reconocer dispositivos utilizados para la formación de los docentes. Los consideramos dispositivos pedagógicos de formación en tanto en su construcción se han tenido en cuenta las reglas que posibilitan su funcionamiento, los tiempos y espacios reales, las personas, los acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, etc. (Souto, 1999); y su carácter normativo e intencional de provocar cambios vinculados a la reflexión acerca de los estereotipos acerca del rol del futuro graduado, a las formaciones ideológicas que se expresan como defensas y justifican las acciones, creencias, etc. y a cambios relacionados con la incorporación de nuevos conocimientos y al establecimiento de nuevas tramas vinculares entre los miembros participantes de todas las instancias formativas. En todos los casos se trata de dispositivos de formación de docentes con un alto grado de institucionalización y de reconocimiento de la comunidad educativa en su conjunto.

Se reconocen dispositivos que adoptan formatos – en general - más tradicionales, en tanto focalizan en el análisis de cursos y programas formativos de diversa índole.

En la segunda etapa de la investigación esperamos ahondar en estas particularidades así como poder caracterizar estos espacios definiéndolos como lugares y/o territorios.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro
- Barnett, R. (org.). (2008). *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona: Octaedro
- Da Cunha, M. I. (2008) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Rev. Educação Unisinos*, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 182-186
- Finkelstein, C. Los Docentes Universitarios, pueden Innovar en sus Prácticas? En: Volpato, G.; Moog Pinto, M. (Org.). (2012) *Pedagogia Universitária: olhares e percepções*. Curitiba-PR: Editora CVR.

- Finkelstein, C., Gardey, M; Amantea, A; Rodríguez, G y Rozenblum, G. (05-2011). La preeminencia de la articulación teoría-práctica en los dispositivos de formación de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología de la UBA.En:VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "*Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)*". Mar del Plata.
- Lucarelli, E. (1997).*Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuaderno de Investigación. Buenos Aires: IICE-FFyL/UBA.
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012) . *Asesorías pedagógicas universitarias. Entre la intervención y la formación*. Bs As. Miño y Dávila Editores. 978-84-15295-18-1
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina Uruguay*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E, Finkelstein, C . y Solberg, V. Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina. En: da Cunha, M.I. e Lucarelli, E.A. (orgs.) (2014): *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades iberoamericanas*. Criciuma (SC,Br.). Ed. UNESC

La orientación en la práctica docente universitaria: saberes predominantes e identidades y tradiciones que subyacen

EJE TEMÁTICO: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

María Isabel Pastorino Rodríguez¹

Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (UdelaR), Uruguay
Isabelpastorino@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la tesis realizada para obtener el título de magíster de la maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR). La misma se titula *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF*.

Dicho estudio se centra en comprender cómo se configura la orientación, indagando sobre los supuestos que subyacen,¹ los saberes, y las relaciones entre estos y las identidades y tradiciones docentes que la conforman. Se trata de comprender la orientación de la práctica en el contexto en que se sitúa, y no meramente describirla.

La investigación se plantea ciertas interrogantes: ¿cómo se compone la orientación?, ¿qué saberes la configuran?, ¿cuáles son las representaciones de los actores?, ¿qué identidades o tradiciones docentes se evidencian en ellas?, ¿cómo incide la dimensión institu-

cional en la orientación?, ¿qué tipo de reflexión se evidencia?

Los objetivos que se persiguieron en el estudio dieron cuenta de poseer una estrecha relación entre sí, por lo tanto, resultó difícil expresarla en forma compartimentada. Es por ello que los alcances de la investigación se presentan a partir de tres ejes temáticos:

Eje 1. *Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones.*

Eje 2. *Concepciones de educación y de educación física escolar que subyacen.*

Eje 3. *Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación.*

En esta presentación se aborda, en particular, el primer eje de análisis. Para esta búsqueda —identificación de saberes que circulan en las orientaciones y estudio de posibles relaciones con las identidades y tradiciones—, se analizaron en detalle las desgrabaciones de las orientaciones efectuadas por los docentes, y este material, a su vez, se articuló con las entrevistas en profundidad realizadas. De la triangulación de estas fuentes y a la luz de los apor-

¹ El concepto de *supuestos básicos subyacentes*, según Loes Arnaíz (1986), es definido como el conjunto de creencias acerca del hombre y del mundo que subyacen, que no son explícitas; de alguna manera, permanecen ocultas, bajo la superficie.

tes del marco teórico seleccionado, se construyó una tipología de saberes.

Se dialoga con los datos para analizar algunos puntos fundamentales: el desarrollo de las devoluciones y su contenido; los sabe-

res predominantes en la orientación, sus énfasis y su relación con la experiencia y trayectoria de los docentes; la orientación y sus supuestos.

Palabras clave: Orientación, Saberes, Identidades y tradiciones en docencia.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca, como ya se ha mencionado, en uno de los ejes de análisis de la investigación de maestría titulada *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF*. Se presentan los aspectos fundamentales que permiten describir el contexto en el que se desarrolla la investigación (escenario institucional, sus protagonistas), las características principales del objeto que se estudia, la *orientación*; los objetivos generales y específicos, los conceptos fundamentales y las elecciones metodológicas que permitieron el análisis de dicho eje. Por último, se exponen los alcances más relevantes en términos de resultados.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La orientación que se estudia en este trabajo se sitúa en la Práctica Docente I² (PRADO I) del quinto y sexto semestre de la licenciatura en Educación Física del ISEF. Esta constituye la primera práctica de formación para el estudiante durante su carrera de grado.

Según Fernández (2010), en su estudio sobre la figura del orientador o tutor en la enseñanza universitaria, particularmente en la UdelaR, la denominación de *orientación* se relaciona con diferentes procesos de enseñanza que tienen en común el objetivo de brindar una asistencia individualizada a la hora de acompañar el aprendizaje de los alumnos.

En el ISEF, desde su propia tradición institucional, la orientación está relacionada con las funciones que cumplen los docentes orientadores a la hora de acompañar el proceso de los estudiantes practicantes, entre las que se desatacan guiar y apoyar la elaboración de proyectos, y la observación y análisis de las prácticas de enseñanza.

Cabe mencionar que la formación del licenciado en Educación Física tiene un fuerte anclaje en la docencia. Sus prácticas profesionales son, en esencia, prácticas docentes. En ese sentido, acordamos con Souto (2016) en cuanto a que la práctica docente, como todo campo de prácticas, se conforma como una construcción histórico-social: “Hay un núcleo duro, una materialidad de las prácticas difícil de modificar y que en la profesionalización tiene un fuerte impacto sobre el docente” (p. 86).

Desde este posicionamiento, nos preguntamos: ¿qué posibilidades tiene la orientación de movilizar lo que trae el estudiante? En la investigación a la que refiere este trabajo (Pastorino, 2015), se ha dado cuenta de la complejidad que implica desarrollar la tarea de la orientación. Esta se encuentra marcada por subjetividades, *habitus* y supuestos subyacentes, tanto de docentes como de estudiantes, que determinan, de algún modo, diversos modelos de orientación que habilitan —a la vez que inhabilitan— diferentes oportunidades de *formación-deformación*.

“Se entiende que una buena orientación, en cualquier caso, debería permitirle al estudiante analizar y comprender su práctica en clave propia; pero para que esto sea posible la orientación es desafiada a alcanzar un tipo de reflexión que lo conduzca a tal reto” (Pastorino, 2017). Uno de los elementos fundamentales de este desafío está signado por el tipo de saberes que circulan en las orientaciones y su relación con cuestiones de fondo; como ser las fuentes de procedencia de estos saberes, los momentos en que se expresan, la postura —experta o reflexiva— que se asume al comunicarlos, las preguntas que se plantean —abiertas, cerradas o

² La PRADO I como unidad curricular, al igual que el resto de las unidades que conforman el plan de estudios, se ha visto impactada por los procesos que ha transitado el ISEF como institución en su inserción en la UdelaR en los últimos diez años. El ISEF, como parte de la Universidad, asumió el desafío implícito y explícito de transformar la lógica de enseñanza imperante en el pasado y adaptarla a un nuevo modelo de corte universitario en el que la docencia se concibe en relación con las tareas de investigación y extensión.

que interpelan.

Los alcances obtenidos en la investigación mencionada mostraron algunos elementos acerca de la composición de la orientación: los saberes predominantes, posibles relaciones entre estos y las tendencias hacia ciertas identidades y tradiciones y la incidencia de la relación entre el docente y el estudiante.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

El análisis en este estudio se inicia a partir de la motivación de conocer y comprender cómo se construye la orientación en el contexto particular de la práctica docente del ISEF.

3.2. Objetivos específicos

Estudiar los marcos de referencia que subyacen en la orientación en relación con las identidades y perspectivas docentes.

Identificar los saberes que circulan en la orientación y analizar su incidencia en el alcance de la reflexión.

4. METODOLOGÍA

Para el alcance de los objetivos de esta investigación, la metodología seleccionada fue cualitativa y tuvo como premisa teórica el estudio de la orientación de la práctica desde la perspectiva de los actores. De esta manera, este trabajo se propone describir y comprender la composición de la orientación y los supuestos que la recorren en el escenario particular en el que acontece. Para ello, se analizaron las instancias de práctica tomando en particular las devoluciones realizadas por los docentes, las que se definen como *orientación*. Las fuentes de datos y las herramientas de análisis seleccionadas fueron las que, de alguna manera, permitieron realizar el análisis con mayor claridad y profundidad.

El grupo de protagonistas de este trabajo estuvo conformado por tres docentes y su coordinador. Su trabajo como orientadores se desarrolla en escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en las que trabajan con un número reducido de estudiantes (entre dos y cuatro) en una doble frecuencia semanal. La instancia de devolución, en la que se pone en marcha la orientación, tiene una duración de treinta minutos y se ubica luego de que los practicantes presentan su clase al grupo escolar con el que desarrollan su proyecto de enseñanza durante el transcurso de un año lectivo.

El registro de las orientaciones se tomó en tres momentos del año: al comienzo, en el inicio del segundo semestre y al final de este. El foco estuvo puesto en el orientador, explorando su trabajo con diferentes grupos de estudiantes.

Para el análisis del primer eje, *posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre las identidades y tradiciones*, se analizaron en profundidad las grabaciones textuales de las orientaciones realizadas por los docentes, y estas, a su vez, se articularon con otras fuentes de datos, categorías de análisis y conceptos del marco teórico, en el intento de responder a la complejidad dada por la realidad del objeto estudiado. Cabe aclarar que las categorías de análisis fueron construidas en dos instancias; en un primer momento, a partir del marco teórico seleccionado y, en un segundo momento, incluyendo las que resultaron como

emergentes durante el análisis de las fuentes de datos. En el siguiente cuadro se presentan las relaciones mencionadas.

Tabla 1: Interrelación entre las fuentes de datos, los conceptos fundamentales y las categorías de análisis

Primer eje de análisis: posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones	Fuentes de datos	Conceptos fundamentales	Categorías para el análisis
	Transcripción de las orientaciones	Tradiciones docentes	Supuestos básicos subyacentes en la orientación: racionalidades, identidades de los docentes,
	Notas de campo	Identidades docentes	tradiciones docentes, concepciones de <i>educación, educación física escolar, didáctica y orientación de la práctica.</i>
	Entrevista a los docentes orientadores	Saberes que circulan en la orientación	Racionalidades que se alcanzan en la orientación.
	Planes de enseñanza de los estudiantes	Concepciones de <i>educación</i>	Postura docente* ³
	Programa de la asignatura	Concepciones de <i>educación física escolar</i>	Tipos de relación con el estudiante*
		Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis	El peso institucional*
		Postura docente	Tipos de saberes del docente que circulan en la orientación
		El peso institucional	
		Relación con el estudiante	
		Tipos de reflexión en la orientación	

Fuente: Pastorino (2015)

5. RESULTADOS

El análisis realizado en este eje exigió una atención especial a la hora de dialogar con los datos. Fue necesario construir una tipología de saberes a partir de lo elaborado en el marco teórico conceptual a partir de las ideas de Tardif (2004) y Jackson (2002); pero también, y necesariamente, a partir de aquellos saberes que resultaron emergentes en la realidad explorada. De esta triangulación se determinó la siguiente selección: saberes provenientes del sentido común o popular, saberes contextuales, saberes profesionales y provenientes de la formación para la docencia, saberes didácticos y específicos del campo de la educación física, saberes relacionados con planteamientos morales o filosóficos, y saberes personales.

“Es pertinente señalar que se entiende que los saberes que los docentes ponen en marcha en las devoluciones, sus énfasis y sentidos, ponen de manifiesto cuestiones de fondo que se expresan en diferentes formas, y es precisamente en ellas en las que este trabajo pretende indagar” (Pastorino, 2015, p. 74).

³ Los elementos señalados con asteriscos en la tabla 1 corresponden a las categorías emergentes.

Una de las búsquedas que se realizó a partir de los saberes identificados consistió en estudiar posibles relaciones de estos con las identidades —entre las que se distinguen, siguiendo a Carr y Kemmis (1988), técnica, práctica y emancipatoria— y con las tradiciones en la docencia, tomando a Tardif (2004, 2012): vocación, oficio o profesión.

5.1. Saberes en la orientación: singularidades y sentidos de fondo

Como ya se ha mencionado, los saberes que se pudieron identificar son de diversa índole y poseen diferentes fuentes de adquisición. La mayor tendencia se dio hacia los saberes de orden didáctico —la planificación, la formulación de los objetivos de clase, el recorte y la vigilancia del saber a enseñar— y, por otra parte, hacia los saberes específicos del área de conocimiento en cuestión —los contenidos y su tratamiento, sus sentidos, su abordaje metodológico y las discusiones en torno a estos.

Este énfasis observado en las devoluciones, se podría interpretar, como una tendencia hacia la tradición de la docencia como profesión; la cual, según Tardif (2004), sostiene una idea del docente como experto de la pedagogía, de la didáctica y del aprendizaje. A modo de ejemplo se citan algunas de las intervenciones de docentes orientadores:

Si yo pongo un objetivo de experimentación tengo que pensar una metodología acorde a eso [...]. Hay metodologías más adecuadas o que propician más este tipo de trabajos que otras [...]. (O-D1)

Cuando nos pongamos a hacer el análisis didáctico de la clase, en el medio de esa cuestión de poder ver la secuencia, ¿no? La secuencia de clases, como lo que pasó ahora con el tema del deporte, donde atravesamos por un montón de lugares, [...] entonces tenemos una secuencia donde hay en cada clase un objetivo, en cada clase una fundamentación. (O-D2)

Por otra parte, también se identificaron saberes que se vinculan con planteamientos éticos y filosóficos, los que se relacionan con la tradición de la docencia como vocación. En ella los docentes sienten “pasión” por la docencia, y se percibe con emoción la “misión” de enseñar a otros. Esta tradición, según Litwin (en Sales, 2014), merece ser valorada, ya que la vocación implica ocuparse de los alumnos.

En uno de los protagonistas de este estudio se aprecian rasgos de esta tradición; la pasión de enseñar, la preocupación por los alumnos y su discurso así lo manifiestan:

Personalmente a mí me genera placer ver a una persona que está dando una clase y está disfrutando de esa forma, eso como arranque de todo esto, ¿no? Dar una clase disfrutándola debe ser una cosa de las más lindas que te puede pasar, para vos y para los chiquilines. (E-2)

Otro de los elementos que reafirma la tendencia de esta identidad en este docente aparece a partir de lo relevado en su entrevista en profundidad al responder a la pregunta sobre qué cree que lo motivó a elegir ser profesor de Educación Física:

Cuando era muy pequeña, preescolar... tengo un dibujo en el cual tenías que poner qué querías ser cuando fueras grande, y el mío dice "profesor de Educación Física". (E-D2)

[...] no solo entré a la educación física, sino que fue mi vida la educación física, y quiero que sea la vida de mucha gente más. (E-D2)

En relación con las identidades docentes asociadas a las perspectivas en la educación, en los tres docentes hay un marcado acento hacia la identidad práctica, ya que se reconoce una acentuada

preocupación por el impacto de lo enseñado orientado al “bien” (cabe recordar que *lo correcto*, al decir de Sales (2014), depende de la situación). Esta tendencia se caracteriza por la reflexión y la interpretación del contexto, la deliberación y la selección, y no la mera aplicación de un programa o propuesta preestablecida. Sin embargo, como es de esperar, también se pueden observar, por momentos, tendencias hacia otras identidades. Así, por ejemplo, cuando se tratan temas relacionados con las planificaciones que presentan los estudiantes para sus clases, el análisis que se realiza sobre ellas, en ocasiones, da la sensación de que se las visualiza como elementos de control sobre lo que acontecerá o aconteció en la clase.

Entonces lo que ustedes tienen que clarificarse, como cualquier otro contenido, es qué es lo que van a querer dar, a dónde quieren llegar y secuenciarlo en el camino... si no saben a dónde quieren llegar, no pueden empezar a diagnosticar nada [...]. (D1-O2)

Las ideas y supuestos con relación al tema planificación como intento de controlar algo que por naturaleza es impredecible, representan toda una tradición. Debemos recordar que el impacto de la agenda clásica de la didáctica en el que todos como docentes hemos sido formados, no solo a partir de nuestra formación profesional para la docencia, sino también desde nuestro sentido escolar, nos da un conocimiento tácito sobre formas y sentidos en la docencia.

En las orientaciones estudiadas se pudo apreciar, además, una presencia de rasgos asociados a la identidad emancipatoria, esto se hace visible fundamentalmente cuando se discuten los saberes específicos del campo de la educación física; la problematización del saber, el reconocimiento de su dimensión ética y política.

Todos estos chiquilines hacen deporte y es deporte de competencia, ¿ta? Para ellos la palabra *deporte* es igual a *competencia*, como es para la mayoría de nosotros, ¿ta? Entonces que tampoco están tan mal ellos, pero hemos logrado que otros vayan por otro camino, porque en la clase [...] no hubo mayores problemas, porque te digo que antes era una guerra, era una guerra, hoy no se vio una guerra, se vio un juego. (D3-O1)

Se observó además, al triangular las orientaciones analizadas con las entrevistas en profundidad de los propios orientadores, otro aspecto sobre los saberes de la orientación: estos se relacionan con la trayectoria individual (experiencias de vida personal y profesional, y formación). Así, por ejemplo, lo manifestado por uno de los docentes orientadores —con trayectoria como deportista a nivel profesional y habiendo atravesado diversas crisis personales— da cuenta de un significado relevante sobre el tema deporte. En otro de los docentes se pudo reconocer que su formación en la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) y su experiencia como actor y director de teatro definen una trayectoria particular que se pone de manifiesto cuando la situación demanda ese conocimiento.

En suma, aunque el grupo de orientadores protagonistas de este estudio tiene como formación de grado el profesorado de Educación Física, se pudo observar en todos los casos que la formación complementaria y las experiencias profesionales y/o personales marcan rasgos singulares que se evidencian en el trabajo como orientador. Los aspectos de las historias de vida parecerían marcar una construcción de identidad docente en el marco de una biografía singular; ya que, como expresa Tardif (2004), los saberes que posee el docente son existenciales, porque el docente no solo piensa con la cabeza, piensa con la vida.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

A partir de lo desarrollado en este trabajo se pretendió dar cuenta de la composición de las orientaciones, su contenido, y las posibles relaciones entre los saberes, y las identidades y tradiciones de los docentes. Pero como ya se ha mencionado, se asume que la complejidad dada en la

orientación como función presenta límites que impiden compartimentarla para comprenderla. En ese intento se podría perder su sentido global; tal como si procuráramos desintegrar una composición musical nota por nota para comprenderla en detalle, en esa tentativa podríamos perder su sentido y armonía.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREOZZI, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA. Año V (9). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 20-31.
- (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA. Año VII (13). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 33-43.
- BOURDIEU, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Rocca.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2010). Indagaciones preliminares sobre la figura de la orientación en la enseñanza universitaria. *Didaskomaj, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* (1). Montevideo, pp. 71-82.
- (2012). La tutoría académica en la enseñanza universitaria: El caso de la UdelaR. *Educação Temática Digital Campinas*, 14 (2). San Pablo, pp. 38-xx.
- LORES, A. (1986) *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: De Belgrano.
- PASTORINO, I. (2015). La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF (tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- (2017). La orientación o tutoría externa en la práctica docente universitaria: avances para una nueva propuesta de formación. En *Actas del VI Symposium Internacional del Practicum y las Prácticas Externas*. Asociación para el desarrollo del Practicum y de las Prácticas Externas: Red de Practicum (REPPE). Disponible en <http://reppe.org/poio/>
- RODRÍGUEZ, L., SALES, M. T. y SARNI, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- SOUTO, M. (2016). *Pliques de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- (2012). El oficio docente en la actualidad: perspectivas internacionales y desafíos a futuro. Seminario Internacional sobre Políticas Docentes: Formación, Regulaciones y Desarrollo Profesional. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Disponible en www.IIPE-buenosaires.org.ar

Subjetividad, conocimiento y profesionalidad en la formación docente magisterial

EJE TEMÁTICO - Profesión académica y desarrollo profesional docente

Nancy Salvá¹

Karina Irastorza²

Margaret Zamarrena³

Daina Varela⁴

1 IINN, CFE, Uruguay, nancy.st37@gmail.com

2 IINN, CFE, Uruguay

3 IINN, CFE, Uruguay

4 IINN, CFE, Uruguay

RESUMEN

En esta investigación, iniciada en 2014, hemos podido indagar un amplio referencial de representaciones, metarreflexiones, continuidades y transformaciones desde la mirada de los estudiantes magisteriales en formación acerca de la docencia en el escenario de su educación de grado.

La presentación se organizará en tres momentos. En el primero se hará referencia a la metodología de investigación y su implementación, en la segunda se presentará el posicionamiento (nómade) que van asumiendo los estudiantes en el proceso de formación y en circunstancia de metarreflexión y finalmente se dará cuenta de metarreflexiones del grupo de investigación como aporte a la producción de conocimiento desde este trabajo.

Se ha utilizado una metodología de investigación cualitativa de enfoque narrativo con el propósito de validar la palabra de los sujetos pedagógicos en la trama institucional de su formación magisterial. Para ello se seleccionaron dos herramientas de investigación: el grupo de discusión y la narrativa autobiográfica. Cabe destacar que el trabajo de campo se inició informando de la investigación a estudiantes de los cuatro años de la carrera y de los tres turnos e invitándolos a participar en forma voluntaria. La intención estaba centrada en recoger la perspectiva de un amplio espectro de estudiantes. En el enfoque dado a la narrativa autobiográfica se intentó provocar la emergencia de la tensión entre dos escenarios educativos en los cuales acontece esta formación contribuyendo a

ampliar la mirada (primera) que restringe el discurso y el pensamiento.

Los primeros acercamientos a la temática dan cuenta que los estudiantes se identifican con ambos escenarios (el instituto y la escuela de práctica) transitándolos sin distinguir su especificidad y su complementariedad. Les asignan una dualidad excluyente naturalizada y legitimada hasta, que en algunas circunstancias, llegan a tomar conciencia que esas lógicas siguen vigentes. En esas circunstancias la concientización trasciende el reconocimiento cuando ellos mismos logran asumir otro lugar en las instituciones y al mismo tiempo llegan a pensar un nuevo lugar para los otros

En esta etapa, ya finalizada la investigación, estamos en condiciones de afirmar que los aportes que emanan del trabajo de investigación permiten distinguir que el discurso y la representación han estado centrados esencialmente en dos dimensiones dialógicas que la atravesaron en forma permanente: el diálogo entre experiencias y el diálogo entre experiencias y autores. Tomando como referencia estas dos dimensiones se presentarán las ideas centrales que hemos organizado como cierre de la investigación bajo el título *Una historia a muchas voces. Entre ausencias y presencias.*

Palabras clave: identidad docente, subjetividad, profesionalidad

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario contemporáneo donde la educación sigue siendo un asunto público que convoca opiniones controvertidas y que últimamente hacen foco en el problema de la docencia como responsable de las problemáticas visibles, nos proponemos repensar y visitar los espacios de formación con la intención de provocar las transformaciones que, desde la teoría parecen estar anunciadas.

Presentamos una relectura de la formación docente a través de la mirada y de las voces de estudiantes magisteriales de los IINN¹ como los sujetos pedagógicos en formación. Iniciamos esta investigación en el año 2014, utilizamos una metodología cualitativa de enfoque narrativo y seleccionamos dos herramientas de investigación: el grupo de discusión y la narrativa autobiográfica. Este proyecto nos permite estudiar las subjetividades sobre la docencia como profesión, reconocer las percepciones que manejan sobre sí mismo los propios sujetos pedagógicos en su formación de grado y también sobre los docentes formadores con los cuales interactúan en los escenarios de formación.

Como grupo de trabajo destacamos el valor de la investigación como espacio de formación para investigadores y participantes de la investigación. La experiencia aporta evidencias en las que los estudiantes se involucran y se forman, dialogan, se dicen y se hacen cargo como autores de sus propias palabras. Es a partir del análisis e interpretación de estos aportes que el equipo de investigación reconoce temáticas que interpelan y habilitan diálogos entre experiencias, entre experiencias y teorías y entre teorías. Es decir, significa la apertura a un pensamiento alternativo que genere otra teorización y otra investigación.

2. EL CAMINO RECORRIDO

La opción por el enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo tiene que ver con su potencialidad para la exploración de subjetividades. Nos coloca como investigadores y docentes ante el desafío de escuchar a los estudiantes para conocer cómo viven la experiencia de su formación, qué sienten y cuáles son sus problemas. Entrar en este terreno supone dejarse decir y considerar lo dicho como una construcción de la que somos parte y nos lleva a interrogarnos sobre ¿Cuál es el deseo que mueve a los jóvenes a ser docentes?; ¿Cuáles son sus concepciones y expectativas sobre la representación social en relación a la formación magisterial?; ¿Qué cambios se identifican en el recorrido de su formación?; ¿Cuáles son los escenarios pedagógicos que tienen poder transformador?

Estas reflexiones, primeras para la investigación, constituyen preocupaciones históricas de los docentes que trabajamos en la formación docente y en esta oportunidad nos disponemos a investigarlas convocando las subjetividades que circulan en los escenarios socioculturales de la formación magisterial.

La fase empírica comienza informando e invitando a la participación voluntaria y anónima de estudiantes de un grupo de cada curso (primero a cuarto año de la carrera) en cada turno. La primera actividad es un cuestionario autoadministrado, a través del campus virtual institucional, con preguntas abiertas que tienen el propósito de explorar la temática para desocultar algunos significados. Los estudiantes, aunque narradores anónimos, toman la palabra para ser autores en la creación de lo que Fernández (2005) llama novela institucional. Una producción cultural que incorpora la relación dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Esta primer entrada al territorio de la investigación abre un

1 Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez. CFE, ANEP Montevideo, Uruguay

escenario de significados incierto, no predecible y divergente que permite hacer público lo privado, lo singular y lo subjetivo.

El análisis de esas respuestas aporta aspectos que cambian nuestra mirada colocando otros temas como relevantes, dejando en segundo plano nuestras expectativas al formular las preguntas presentadas. Sus voces nos plantearon algunas dudas ¿Su intención habrá sido reforzar lo ya dicho? ; ¿Le estarán asignando otro significado?

En esta etapa tomamos conciencia que lo metodológico se va construyendo a partir de lo que ocurre y nos ocurre tanto a estudiantes como a los propios investigadores.

Para emprender la segunda fase, la experiencia en los grupos de discusión, se hace una búsqueda de concepciones e ideas a las que los estudiantes dieron relevancia pero a la vez son provocadoras de debate.

Con esta preocupación también revisamos aportes teóricos y encontramos en las palabras de Skliar (2009: 154) algunos elementos esclarecedores para nuestro trabajo. *“Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros. Y, sobre todo, nos hemos formado ¡siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!”* Desde esta perspectiva esta instancia grupal transita entre la aprobación y la censura a partir de la presentación de la primer pregunta que seleccionamos ¿Cómo se llega a ser un buen docente?

La experiencia inédita tanto para los estudiantes como para nosotras exige apelar a ciertas formas de afectividad para habilitar-nos y podemos afirmar que en cada uno de los tres grupos se dan situaciones diferentes. Cuando los silencios o las reiteraciones aparecen, proponemos una segunda pregunta para restablecer el diálogo ¿Qué significa para ustedes la docencia? El análisis de los tres discursos grupales permite reconocer temáticas como la relación teoría - práctica, vocación - profesionalización, docente ilustrado - al docente en proceso continuo de formación, el lugar del conocimiento en la formación magisterial. Estos fueron temas centrales en la reflexión y teorización del grupo de investigación. Además tenemos que señalar que, más allá de las diferencias, en todos los grupos estuvo el reclamo de ser escuchados.

Al iniciar esta experiencia de investigación nos planteamos dar la palabra al otro, el estudiante magisterial, para provocar su insurrección, su ira, su afectividad y su conocimiento como manifestación de subjetividad e intersubjetividad. Las narrativas escritas (tercer fase del trabajo de campo) se constituyen en el punto de partida que nos permite re-historizar algunas prácticas que los estudiantes magisteriales valoran como experiencias relevantes para contar. Prácticas que representan acontecimientos que les ocurrieron, en las que estuvieron presentes y cuyo significado encuentra un lenguaje para ser narradas. Este tercer encuentro con sus discursos devela cómo van creando sus trayectorias vitales los estudiantes durante su formación, cómo se posicionan en lugares hegemónicos y contra hegemónicos de la educación en el mundo real. Estas incursiones en los turbulentos escenarios de la experiencia de la práctica muestran una realidad en movimiento.

Las narrativas estudiantiles son consideradas como estudios de casos organizados en relación a experiencias personales (especiales) de la práctica. El análisis e interpretación de estos textos permite buscar y presentar perspectivas múltiples que dan cuenta de diferentes formas de ver la realidad educativa y se pone en funcionamiento una doble hermenéutica que implica presentar la interpretación del narrador y a partir de ella construir nuevo conocimiento. En el proceso de investigación biográfico narrativo incursionamos en experiencias cotidianas de la práctica profesional como escenario de conflicto, la enseñanza: enseñantes y aprendientes, la ética y el sentido de la identidad docente, entre otras. Esta experiencia de investigación se constituye como una herramienta de concientización y proyección de futuros posibles de una educación para la transformación social.

3. LOS RELATOS EN PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR

Los estudiantes magisteriales, como sujetos de la investigación, son autores y actores de relatos en donde ponen en juego significados detrás de las palabras escogidas para explicar lo que sucede en su entorno social. La figura del docente se presenta relacionada con el fin social como “salvador” pero también “apóstol” atravesado por mediadores familiares o referentes como ejemplos o modelos. Estos testimonios evidencian sujetos que asumen el desafío de decir lo que piensan, ya transitan por una primera transformación que supone hacer público lo privado de su propia experiencia y decisión de ser docente, habilitando la visibilidad de los problemas que implican.

Como argumenta Skliar (2009) la experiencia es *eso que me pasa*, que llega al sujeto desde la exterioridad y lo transforma. Lo que sucede entre el acontecimiento y lo que el sujeto relata, tiene que ver con lo que se pone en juego, con lo que se puede pensar y lo que se quiere pensar, es decir, con la condición de posibilidad de que una idea llegue a ser decible. Encontramos valoraciones que van cambiando en el tránsito por su carrera, un cambio de foco que transita entre el gusto por trabajar con niños (en estudiantes de primer año) hasta el valor social de la tarea docente en su posibilidad de transformación (en grados superiores). También está presente la lógica del sacrificio que encuentra alianzas en el empleo de términos como vocación y se valida en las condiciones de trabajo alienante que obstaculiza la reflexión.

4. EL ENCUENTRO DE RELATOS EN EL DIÁLOGO: EL NOSOTROS

El escenario grupal no es suficiente para transitar del yo al nosotros. Es esencial reconocer al otro, situarse en el lugar de las interacciones que permite tomar distancia para habilitar la crítica. La alteridad implica lo que plantea Filloux (2004:38) *“un doble movimiento que es pasar de la conciencia para mí mismo y una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí”*.

En los grupos de discusión los actores transitan desde la soledad hacia la polifonía de voces, se reconocen interpelados por otras voces en la búsqueda de significados compartidos. En un momento del debate emerge una voz que sintetiza lo que les está ocurriendo: *“Hablando entre nosotros aflora lo que es la docencia.”* El espacio del grupo de discusión se convierte en un escenario en el cual acontecen los hechos de la narración (Cullen, 2009). En él se implican los modos de actuar en entramados de relaciones sociales particulares. Estos modos de actuar van tejiendo tradiciones que entrelazan pasado y presente. La metáfora del escenario habilita al reconocimiento de los lugares como espacios antropológicos donde se construyen subjetividades. En la trama del diálogo podemos reconocer dos escenarios georreferenciados: el Instituto y la Escuela.

Las temáticas planteadas por los estudiantes en el escenario del Instituto giran en torno a tres dimensiones: el plan de estudios, el funcionamiento institucional y los vínculos interpersonales. Se manifiestan como tópicos en el diálogo: *“En segundo, tercero y cuarto, estás solo para magisterio... la práctica, planificar ...estudiar para... vivimos en el instituto.”* Van tomando conciencia de la angustia por los tiempos, la asistencia a clases, las exigencias y autoexigencias de la formación no solo como denuncia sino como reflexión que los lleva a confirmar o des-confirmar su opción por la docencia.

Emerge la polémica entre la concepción finalista del conocimiento que hay que adquirir para ser maestro: *“No me da el tiempo para abarcar todo... Estudiar todo lo de magisterio y todo lo que tenemos que estudiar para dar ¡una clase!* Estas voces anuncian la existencia de individuos normalizados, insertos en sistemas jerárquicos que sostienen y replican sistemas de sumisión

invisibles. Estos sujetos sujetados al narrarse inician procesos de deconstrucción de su condición de objetos, en tanto y en cuanto se piensan a sí mismos y dejan de ser pensados por otros al poder hablar de sí mismos.

5. APROXIMACIONES A LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES

En la evolución de la experiencia de investigación se ha podido reconocer, organizar y nombrar un conjunto de temáticas emergentes de la escucha de las voces de los participantes que presentamos como ejes para la reflexión. Hemos podido elaborar interpretaciones y teorizaciones que nos permiten entender mejor lo que queríamos comprender, de tal manera ha sido posible anunciar los siguientes ejes de reflexión.

5.1. Pensar la identidad profesional docente como una construcción polifónica.

Esta enunciación no surge como respuesta a preguntas de investigación sino como una aproximación teórica elaborada en escenarios de debate. El texto visibiliza dos dimensiones constitutivas de la profesión que permiten argumentar acerca de la insuficiencia de la educación como transmisión. Una, refiere a la inconclusión de la docencia como una práctica en devenir, que entra en conflicto y en debate con la representación social instalada que reconoce la docencia como una práctica conocida y definida como conocimiento tácito. Otra, alude a la participación de pluralidad de voces que aportan perspectivas particulares a la construcción social e histórica de la docencia como profesión.

Esta concepción nos lleva a distinguir un movimiento contradictorio y no previsible entre un posicionamiento hegemónico y otro emergente y contrahegemónico. Uno que lucha por mantenerse y otro que busca conquistar su reconocimiento desde el contexto concreto y más allá del discurso teórico que lo anuncia. En el primero predomina el pensamiento único, el saber acabado, la docencia como vocación, la tradición que asigna un rol establecido y esperado. El segundo responde a una realidad social que muestra pluralidad de significados, variedad de razones e interpretaciones que exigen reflexión y construcción social del conocimiento, que valora el conocimiento situado en diálogo con otros conocimientos y saberes, es decir, una cultura en devenir. Sabemos que estas formas de pensar la docencia suponen modelos de formación profesional específicos y deferentes.

5.2. Reconocen el carácter transformativo de la docencia.

Los estudiantes acuerdan en la polémica del debate que la profesión docente incluye su carácter transformativo que exige re-imaginar el lugar de los sujetos en formación (escolares y estudiantes magisteriales) y de los sujetos formadores (profesores y maestros). Proponen y se proponen el desafío de pensar la educación como construcción cultural para lo cual es necesario abandonar lugares de certeza e involucrarse en encrucijadas de incertidumbre. Plantean la urgencia de someter a reflexión crítica los estereotipos instituidos en la práctica educativa desocultando los mecanismos de control que instalan y desde allí, tomar conciencia de una realidad que necesita transformación y crear nuevos lugares para situarse y reconocerse como sujetos en transgresión.

Esta ruptura implica varias transformaciones en lo que constituye la relación entre la práctica y la teoría, abandonando los modelos de oposición, de autonomía y de dependencia (Carr, 1996) para instituir la relación dialéctica que promueve la co-construcción en la complejidad de la educación.

5.3. Reivindican una formación vinculada a la investigación.

Las voces de los estudiantes avanzan en propuestas para transformar la formación actual hacia ese modelo contrahegemónico al que refieren. Más allá de señalar la ausencia histórica de la

investigación como disciplina en los planes de formación docente, sus voces apuntan que la experiencia de investigación significa la oportunidad de producción de conocimiento como formación. Este planteo no significa negar la importancia de la circulación del saber en las instituciones de educación terciaria, ni el valor de los saberes legitimados en diversos campos científicos para validar el saber de la experiencia. Proponen una formación que incluya la investigación como disciplina y como metodología en todas las disciplinas, conjuntamente con otras formas de enseñanza, se trata de encontrar complementariedades. Hacen referencia a la didáctica como disciplina muy importante en la profesión que exige una relación teoría-práctica con la mediación de la investigación. Los cursos de didáctica del instituto plantean un campo del saber en diálogo con otros campos del saber, los que interactúan dialógicamente con el saber de una práctica profesional concreta. Cada uno de ellos aporta a la construcción de significados de una actividad profesional situada en contextos reales.

5.4. Reclaman participación democrática como sujetos pedagógicos en formación.

Se sitúan desde la humildad y se disponen a escuchar y escucharse. Quieren escuchar al otro - compañeros, profesores, maestros adscriptores- como oportunidades para crear espacios de reflexión y autorreflexión. Hablan de respeto de la postura y el conocimiento del otro, reconocen las relaciones de poder que atraviesan el diálogo y las relaciones humanas sin que constituyan obstáculos en el debate. Se disponen a crear un lenguaje que hable de su experiencia y los convierta en co-participantes en su formación. Reconocen que esta postura es un horizonte a conquistar, un proyecto a construir en forma conjunta que implica procesos de descolonización de nuestras representaciones. Todo este planteo implica superar los modos clásicos de pensarnos como estudiantes, como profesores, como orientadores y exige asumir la participación como compromiso y responsabilidad consigo mismo y con los otros.

6. Y AHORA ¿ ... ?

Como grupo de investigación avisoramos una encrucijada de caminos y la posibilidad de otros comienzos poblando espacios de debate y producción académica que jerarquicen las voces de autoría de docentes y estudiantes. La voz estudiantil plantea otras miradas y deja abierto un ambicioso recorrido de investigación, cuando concebimos la práctica docente como un escenario complejo, incierto y polémico, que abre opciones para encontrar alternativas pedagógicas a las problemáticas que nos preocupan y nos ocupan desde hace décadas. Los espacios de investigación ofrecen una experiencia colectiva fermental que instituye la participación democrática, la alteridad y la ética emancipatoria como futuro impredecible.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico - narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (4) 1. Consultado el 23/8/2015 en: <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- DE SOUZA, C. (2014) *Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 19 N° 62
- CULLEN, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía
- FERNÁNDEZ, L. (2005) *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós

- FILLOUX (2004) *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- FREIRE, P. (1997) – *Pedagogía de la autonomía*. México: Ediciones Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- RICOEUR, P. (2009) *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: UCA- Prometeo
- SKLIAR, C. y J. LARROSA (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Argentina. Ed. Homo Sapiens

Magisterio: entre la elección y la necesidad

EDUCACION SUPERIOR, POLITICA Y SOCIEDAD

Gabriela Fernández¹

IINN, IPA, Uruguay
gafernan7@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación de corte cualitativo cuyo título es: "Motivos de la elección del Magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo". Esta investigación constituyó la tesis de Maestría en Educación, por la cual la investigadora obtuvo el título de Magíster en Educación, opción Educación Superior Universitaria, de la Facultad de Psicología (UdelaR). La investigación se realizó en los Institutos Normales "M^a Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez" durante el año 2014. Participaron ocho estudiantes de primer año que ingresaban por primera vez a la carrera a quienes se entrevistó en dos momentos del curso: entre los meses de mayo y julio, antes de la primera evaluación parcial obligatoria y en una segunda oportunidad, en los meses de agosto a setiembre, luego de la evaluación parcial opcional. La instancia de evaluación se eligió como referencia de cambios esperables en el proceso motivacional de las entrevistadas, porque se lo estudió como "un proceso psicológico, de algo dinámico, más que de un estado fijo" (Huertas, 2006, p.48) y en el que la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2008) puede fortalecerse o debilitarse según la incidencia del contexto educativo (Pintrich y Schunk, 2011). Se optó, entonces, por dos entrevistas a cada estudiante, con la finalidad de procurar una mayor comprensión del proceso motivacional y sus cambios, en relación al contexto

institucional. Los principales resultados refieren a que la mayoría de las entrevistadas habían elegido Magisterio por motivos extrínsecos ya que expresaban que optaron por la carrera por ser corta o, porque no pudieron acceder a otra por la que sentían vocación debido a motivos económicos (la carrera se impartía a nivel privado) o por dificultades en el ingreso (no aprobar prueba de ingreso). Pocas estudiantes expresaban que se habían orientado por motivos intrínsecos para seleccionar la carrera. El conjunto de las entrevistadas, sin embargo, coincidían, salvo en un caso, en que habían experimentado satisfacción, y gusto por la tarea en sí misma al momento de la práctica en la escuela. La coincidencia fue total al comentar que en época de evaluaciones parciales obligatorias, su motivación se debilitó. Se encontró pertinente investigar sobre la motivación de ingreso a Magisterio por la importancia que hemos dado a las implicancias sociales y personales de la elección de una profesión que repercute con fuerza en destinatarios que son, en su mayoría, niños. Por otra parte, no de menor importancia, en nuestra historia hasta el día de hoy se exige de la escuela y del maestro/a la formación de ciudadanos y, por lo tanto, acceder a una mejor comprensión sobre las motivaciones de los futuros maestros podría dar argumentos para la toma de decisiones políticas que lleven a cumplir ese fin.

Palabras clave: elección de Magisterio_1, cambios en el proceso motivacional_2, influencia de la institución_3

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las investigaciones recientes sobre motivos de ingreso a Magisterio se han realizado fuera de nuestro país y se han centrado en la distinción entre motivos intrínsecos y extrínsecos. En nuestro medio, generalmente se sostiene que la elección del magisterio se realiza por motivos intrínsecos asociados con la vocación. Sin embargo, nuestra investigación nos llevó a cuestionar este argumento.

A partir de la experiencia docente en la clase de Lengua I y II¹ encontrábamos que los estudiantes tenían dificultades para comprender y componer textos complejos, aunque consideraban que ambas habilidades eran esenciales para su profesión. Las dificultades mencionadas se hacían más evidentes en instancias de evaluación. En esos momentos observábamos que su motivación se debilitaba, hasta llegar al abandono de la carrera, en algunos casos.

Esta situación que observamos en nuestra práctica profesional ha sido indagada por un conjunto de investigadores de nuestro país que se interrogan sobre la deserción y el rezago en la carrera magisterial, en la actualidad. La deserción ha llevado a que egresen² menos maestros de los que son necesarios para cumplir con la progresiva ampliación de la educación, que se ha propuesto llegar a mayor número de personas y desde muy temprana edad.

Estos supuestos nos llevaron al diseño de una investigación de corte cualitativo con el objetivo general de “comprender el proceso motivacional de ingresantes a la carrera a partir de la elección de la profesión” y para ello “explorar y describir los motivos de la elección del Magisterio considerando la perspectiva de los ingresantes” a la vez que “dar cuenta de cambios en las motivaciones de los ingresantes en cuanto a la elección de la carrera en relación a dos momentos del primer año de la carrera: el momento del ingreso y el momento posterior a la primera evaluación parcial obligatoria”.

1Las asignaturas que forman el Tronco Profesional Común del Plan 2008 de Magisterio: Pedagogía, Sociología, Psicología, Historia de la Educación, Investigación Educativa, Observación y Análisis de la Instituciones Educativas, Teoría del conocimiento y Epistemología, Filosofía de la Educación, Legislación y Administración de la Enseñanza, Lengua y Lenguas extranjeras.

2 Del total de matriculados en el área de formación en educación, es en el interior del país donde se concentra su mayor crecimiento. En Montevideo existen solamente tres Institutos de Formación Docente mientras el resto (22 IFD y 6 CERP) están radicados en el interior. La matrícula del interior se dispara en el año 2012 (pasa de 10.664 en 2008 a 13.136 en 2012) Por otra parte, en Montevideo los tres Institutos (IPA, IINN, INET) disminuyen sus ingresos pasando de 9.106estudiantes en el año 2010 a 8.771 estudiantes en el año 2012. En números absolutos, 335estudiantes menos que en el año 2010. Cuando se desglosa por titulación, Magisterio registra una evolución tendencialmente decreciente, en el entorno de los 6700 estudiantes en los últimos 10años (II Congreso de Educación “Maestra Reina Reyes, 2013).

La entrevista en profundidad fue el instrumento seleccionado para recabar la voz de los estudiantes y así poder ahondar en los motivos que, desde su perspectiva, tuvieron para elegir la carrera.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El afán de investigar surgió al encontrar dificultades en la enseñanza de la disciplina: Lengua I y Lengua II³ en el Instituto Magisterial. Una de las principales dificultades observadas era que la motivación del estudiante sufría altibajos y los momentos de declive correspondían a la época de evaluaciones parciales en su modalidad de pruebas escritas presenciales. En esas instancias comprobábamos que para el estudiante eran momentos críticos y que su motivación se debilitaba hasta llegar al abandono de la carrera.

Esta situación observada a partir de la experiencia docente se inscribe en un contexto más amplio porque la carrera magisterial vive la caída en el número de ingresos al Instituto en Montevideo y dificultades de rezago y deserción que muestran un desgranamiento de la matrícula⁴.

Este abandono es un problema serio para la Institución porque los egresos no alcanzan para cubrir las vacantes que se van generando por la expansión de la enseñanza primaria.

La expansión se debe a la adopción de varias medidas: el alcance progresivo de la educación inicial que incorpora a las escuelas comunes niños desde los 3 años; la extensión del tiempo escolar del cual sirve de prueba la creación de escuelas de tiempo completo; la ampliación del concepto de inclusión educativa con el Proyecto “Aprender” que desde 2010 implicó la participación de maestros comunitarios (INEED, 2014, p. 8).⁵

La situación de falta de egresos es preocupante en el Instituto Normal, terreno en que hemos realizado la investigación. El Instituto ha experimentado oscilaciones en sus ingresos: de 2006 a 2007 se duplican sus ingresos, pero luego descienden a niveles inferiores a los del inicio de la década, es

3 Lengua I es una materia de Primer año, del Plan 2008, de la carrera magisterial. En su Programa se indica como objetivo: “Uso reflexivo de los recursos y estrategias que determinan la eficacia, precisión y riqueza del discurso.” Lengua II es una materia de Segundo año del Plan 2008 de la carrera. En su Programa uno de los objetivos expresa: “Profundizar conceptos gramaticales ya trabajados en el año anterior” y ligado al anterior, se indica: “Jerarquizar la explicación y la argumentación en textos académicos”.

4En cuanto a la Formación Docente -específicamente en los IINN- se observa retraso en el egreso, superpoblación en algunas asignaturas, situación cíclica que también impacta en los aprendizajes y motivación de los alumnos. La merma de estudiantes se hace visible en la disminución del número de grupos a medida que se avanza en los grados de la carrera. Esta situación podría explicarse: por variables estructurales, por la incapacidad del sistema para posibilitar la concreción del egreso en los tiempos previstos o por factores personales de los estudiantes (Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S., Macedo, A., Ricobaldi, M., Buján, B., Fassola, Z., Otero, M., Rombys, D. y Satrano, N. (2013).

5INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

decir, algo menos de 500 estudiantes que ingresan a Magisterio en la capital. (González , González, y Macari , 2013).

En este contexto, nuestra investigación se centró sobre el proceso motivacional del que ingresa a fin de lograr alguna comprensión sobre las razones que lo llevaron a elegir la carrera y los cambios que se producen en ese proceso, que a veces desemboca en el abandono de los estudios.

2. OBJETIVO GENERAL

Planteamos como objetivo general: “Comprender el proceso motivacional de ingresantes a la carrera a partir de la elección de la profesión” implicó cuestionar el estereotipo del motivo vocacional al que se atribuye el ingreso de los estudiantes a Magisterio y buscar información sobre otros posibles motivos, que puede tener quien elige una profesión que le ofrece dificultades.

Al mismo tiempo, en relación con este objetivo, una de las preguntas de la tesis: “¿cuáles son los motivos dominantes para elegir Magisterio por parte de los ingresantes a la carrera?” nos llevó a replantear la clásica interrogante de la Psicología sobre las razones que justifican la conducta; por esto, teniendo en cuenta que el significado de “motivo” o *motivus*, (latín tardío) significa, como sustantivo: “causa o razón que mueve para algo” (DRAE); al preguntarnos sobre los motivos de la elección del Magisterio y buscar comprender mejor cómo van cambiando en un proceso indagamos entonces, en las razones que justifican las acciones de los sujetos, en este caso los ingresantes a Magisterio, a quienes concebimos como seres inmersos en la cultura, “creación del hombre y creadora del hombre”. (Estable, 1964).

3. METODOLOGÍA

La investigación, de carácter cualitativo, se centró en entrevistas en profundidad para incluir la voz de los ingresantes, representados por un conjunto de 8 estudiantes, que ingresaban por primera vez a la carrera en el año 2014 y que se encontraban entre las edades de 18 a 24 años.

La muestra se originó a partir de la selección al azar de 20 alumnos entre la totalidad de los estudiantes de dos grupos (66 alumnos): un grupo perteneciente al turno matutino (para el cual tienen preferencia al inscribirse estudiantes que trabajan) y otro grupo perteneciente al turno vespertino.

Las entrevistas se realizaron en dos momentos del primer año de la carrera. Una entrevista inicial al comienzo del año, antes de la primera evaluación parcial obligatoria y una entrevista posterior en el segundo semestre del año antes de la segunda evaluación parcial opcional. A partir de la comparación entre la primera y la segunda entrevista pretendimos comprender, de acuerdo a los entrevistados, la relación entre sus motivaciones y el contexto educativo.

Mediante esta metodología buscamos establecer la relación entre las exigencias de la carrera y los cambios en el proceso motivacional de los ingresantes. Por esta razón elegimos etapas del curso según su significatividad desde el punto de vista de las exigencias que plantea, porque, en el

primer semestre del año, la primera evaluación parcial obligatoria determina, de acuerdo al resultado, la posibilidad de exoneración o el tener que rendir examen de la asignatura. Por lo tanto, suponíamos que este resultado tendría efecto en la motivación del estudiante y podía incidir en su proceso motivacional.

Seleccionamos la entrevista como instrumento porque queríamos establecer matices diferenciales con respecto a otras investigaciones sobre motivos de ingreso a Magisterio las cuales eran predominantemente de corte cuantitativo y el instrumento preferido había sido el cuestionario, centrado en motivos intrínsecos y extrínsecos, sin tomar en cuenta los diferentes tipos de motivos extrínsecos.

Apoyamos estas decisiones metodológicas en un marco teórico que exigió un enfoque interdisciplinario. No obstante ello, elegimos especialmente, para el análisis de los resultados, una de las teorías sociocognitivas: la teoría de la Motivación Intrínseca de Ryan y Deci (2000) para la categorización de motivos. De esta teoría incorporamos los conceptos de: ausencia de motivación, motivación extrínseca y sus tipos (regulación externa; regulación introyectada; regulación por identificación; regulación por integración) y motivación intrínseca para describir el proceso de las motivaciones; y la idea de un *continuum*, que refiere a la variación de la motivación, es decir que implica cambios en el proceso motivacional. Los cambios, según la teoría mencionada se relacionan con las variaciones en el tipo de regulación (interna o externa) de los sujetos participantes en la investigación.

Mediante los temas de los que tratan las entrevistas buscamos captar los motivos principales de la elección y las variaciones en el proceso motivacional de los ingresantes en el primer año de su paso por la carrera dado que, como sostienen Pintrich y Schunk (2011), la motivación cambia y puede ser favorecida o no por el contexto educativo.

4. RESULTADOS

4.1. Motivos dominantes de la elección del Magisterio en las entrevistadas

Para la mayoría de las estudiantes entrevistadas, de acuerdo a sus respuestas, la elección de la carrera (que hemos considerado un acto motivado) ocurre en una situación en la que las estudiantes han tenido que renunciar a la profesión que hubieran elegido en primer lugar, por distintas razones, por ejemplo, haber carecido de las posibilidades económicas necesarias para cursarla.

Por lo tanto, podríamos considerar que la elección para las personas entrevistadas representa un grado de autonomía pero extrínsecamente motivada, entre otras razones, por motivos económicos. El motivo principal que dieron estas entrevistadas para elegir Magisterio fue la imposibilidad económica de continuar la carrera que hubieran preferido. A esta razón se suma el no haber podido acceder a la carrera preferida porque perdieron la prueba de ingresar.

Según las palabras de la mayoría de las entrevistadas al ingreso a la carrera, parece haber predominado en ellas un tipo de orientación motivacional extrínseca: "regulación por identificación";

porque apuntaron a que su elección tuvo el motivo de obtener un título en alguna carrera afín con la que habían elegido en primer término y que no pudieron seguir: por razones económicas (por ejemplo, solo se impartía a nivel privado) o porque perdieron la prueba de ingreso.

Hemos encontrado en las palabras de algunas estudiantes que la práctica en la escuela es un contexto en el van internalizando esas reglas y valores con que identifican su rol. Solo una de ellas afirmaba haber elegido Magisterio como primera opción porque conocía las características del trabajo de la maestra. Aunque esto no quitó, que en el desarrollo de las entrevistas haya dado pauta de internalización de reglas y valores que desconocía del rol.

En la primera entrevista expresaba:

Es una carrera que la conozco, mi madre era maestra, siempre me gustó porque es una forma de guiar a los niños, me gusta eso de formar parte (1P).

En la segunda entrevista se le preguntó qué dudas había aclarado con respecto a la carrera luego de transcurrir el año:

El tema de la práctica. Porque pensé que podía encontrarme con algo que no me gustara. Los niños, capaz que no son los de mi época, el tema del rol del maestro. Que me gustó estar del otro lado. Todo me gustó, mi miedo era no sentirme capaz de tener control. El cómo llevar una clase, el tema cómo darlo. El tema de cómo dar la clase. La escritura, la lectura. (1S).

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Con respecto a la pregunta que habíamos planteado en nuestra investigación: ¿cuáles son los motivos dominantes para elegir Magisterio, según los ingresantes a la carrera, al inicio de la misma? consideramos que en su mayoría las estudiantes pasaban por una elección limitada porque en general habían tenido que renunciar a la carrera que habían elegido en primera instancia y a la que no habían podido acceder por motivos económicos o académicos. Magisterio se presentó como carrera afín con aquella que habían preferido. Por esta razón pensamos que más allá de la fórmula tradicional de que quien elige Magisterio lo hace “porque le gustan los niños”, la mayoría de las entrevistadas dijo haber llegado a Magisterio por identificar en la carrera aspectos que la asociaban a otra carrera elegida en primer término. Por esta razón pensamos que en el momento de la elección el tipo de orientación que domina mayoritariamente es de tipo extrínseco por identificación.

En la elección también pesan otras condicionantes como por ejemplo el sexo (la feminización de la carrera es un aspecto que la caracteriza) y el habitus familiar.

La elección, que como acto está ligada a un contexto, se refuerza en la mayoría de las entrevistadas en el contexto de práctica en la escuela. La experiencia tiene efectos en las motivaciones de las entrevistadas fortaleciendo su orientación a la conducta intrínsecamente motivada. La orientación motivacional cambia y, en la mayoría, luego del período de práctica, varía de la orientación extrínseca por identificación a la motivación extrínseca por integración porque hacen suyas las normas, los valores de la tarea del maestro que lleva a que se refieran a una confirmación de la elección.

El cambio es lo propio del proceso motivacional y entonces mientras que el contexto escolar significa una intensificación de la motivación porque allí encuentran un lugar de satisfacción las necesidades de autonomía, competencia y afiliación, más una actividad que consideran desafiante todo lo cual se asocia con la motivación intrínseca, en el Instituto experimentan falta de feedback positivo y carencias en las necesidades mencionadas.

Podemos decir que nuestro estudio propuso un acercamiento al rico y complejo proceso motivacional de las estudiantes que entrevistamos. Desearíamos que pueda ser un aporte para continuar un trabajo que profundice más en las posibles formas de intervenir eficazmente como docentes con el fin de fortalecer y ayudar a sostener la motivación de los que se deciden por ser maestros y que pueda llevar a la reflexión a integrantes de diferentes lugares de decisión política para que el ingreso a la carrera sea cada vez más producto de la elección y no de la necesidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la Facultad de Psicología por ser una casa que abrió posibilidades para mi formación de posgrado. Dentro de esta institución mis agradecimientos a las tutoras de tesis: Mag. Carmen Torres, Mag. Sandra Carbajal y Mag. Karina Curione.

Agradezco especialmente al equipo de Dirección del Instituto Magisterial de Montevideo y a las Profesoras de Ciencias Geográficas: Claudia Varela y Stelamaris Caserta por abrir las puertas de sus clases para poder contactar a los estudiantes participantes de la investigación. Agradezco la generosidad de los estudiantes magisteriales que brindaron su tiempo y excelente disposición para la realización de las entrevistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Macedo, A., Ricobaldi, M., Buján, B., Fassola, Z., Otero, M., Rombys, D. y Satrano, N. (2013). Ruptura del modelo tradicional de estudiante: Un estudio sobre el rezago recurrente en los Institutos Normales de Montevideo. *Superación*, 5, 250-255.
- Bourdieu, P. (1964). *Los herederos*. Recuperado: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/.../bourdieu-pierr-los-hereder...>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción*. Recuperado: www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf
- Bourdieu, P. & Wacquant, Loïc. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Loïc Wacquant, L. (2005). Prólogo. *En Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346. Recuperado: http://selfdeterminationtheory.org/.../1991_DeciVallerand

- Deci, E. & Vansteenskiste, M. (2004). Self Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Riserche diPsicologia*, 27(1). Recuperado: <https://scholar.google.com.uy>
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3) 182–185. Recuperado: <https://scholar.google.com>.
- Estable, C. (1964). Cultura y Educación. En Real de Azúa, C. *Antología del Ensayo uruguayo contemporáneo* (pp.253-257). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- García Montejo, S. (2013). Perfil de los estudiantes de los Institutos Normales. Primer año/Generación 2008, *Superación*, 5, 256-259.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico. *Harvard Education Review* 3.
Recuperado:www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia* 15,60-66. Recuperado: www.Revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Disponible: www.ineed.edu.uy/
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2011). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Consejo de Formación en Educación. (s.f.). Plan 2008 Magisterio. Disponible: www.cfe.edu.uy/.../planes.../planes...magisterio/...planes.../magisterio/36.
- Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: Una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 1-101. Recuperado de: <https://es.scribd.com/.../La-Orientacion-Vocacional-Una-Revision-Critica-Rascovan-1>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México D.F.: Mac Graw-Hill.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*. Vol. 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 .
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. Recuperado: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_VansteenkisteLensDeci_IntrinsicvExtrinsicGoal_EP.pdf
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Argentina: Aique.

Imágenes sobre la formación y las prácticas docentes desde la mirada de los estudiantes

Eje temático:

Profesión académica y desarrollo profesional docente

Autores:

Gómez Analía analía2525@yahoo.com.ar

Lázzari Mariana mlazzari05@yahoo.es

D' Ambrosio, Stella dambrosioprof@gmail.com

Dono Rubio Sofia sdonorubio@hotmail.com

Escuela Normal Superior N°4 – Ciudad de Buenos Aires-Argentina

Resumen

Durante los últimos años, la investigación se ha incluido en los espacios de formación docente como un modo de generar conocimiento situado que posibilita la comprensión de las dinámicas institucionales y del accionar de los actores, en el contexto que les da sentido y los resignifica. Se ha constituido así, no sólo como medio que permite la lectura y comprensión del contexto, sino también como un instrumento para su transformación y la profesionalización de la formación docente.

En esta dirección, como profesores de la Escuela Normal N° 4 de la Ciudad de Buenos Aires, conformamos un equipo de investigación desde el año 2011. Nuestras primeras indagaciones tuvieron como propósito principal comprender los recorridos académicos de los estudiantes de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria. Los resultados obtenidos permitieron identificar situaciones problemáticas, como el abandono o desaprobación de las instancias curriculares relacionadas con las

prácticas docentes. A partir de este escenario, el proyecto de investigación en curso focaliza en las características particulares que asumen los recorridos académicos de los estudiantes en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Se analizan las estrategias que los practicantes despliegan para transitar los diferentes talleres; los factores que obstaculizan y/o facilitan dichos recorridos y los significados que los estudiantes le otorgan a esta experiencia formativa.

Se asume como supuesto que existe una estrecha relación entre la experiencia formativa, los significados que se construyen sobre la misma y el ser docente. En la presente ponencia se comunicarán algunos de los resultados iniciales, específicamente aquellos vinculados con los significados que los estudiantes construyen sobre sus experiencias formativas y las

proyecciones sobre el ser docente habilitadas por éstas. Asimismo se analiza el modo en que estos significados sobre el presente y el futuro profesional participan en la configuración de las mencionadas experiencias, específicamente aquellas que tienen lugar en los talleres de práctica.

El carácter del objeto y problema de investigación exigen un abordaje enmarcado en la lógica cualitativa, fundamentado en el enfoque biográfico, particularmente en la tradición etnográfica. Para el relevamiento de la información se realizan entrevistas en profundidad y para su análisis se utiliza el método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967), que posibilita la construcción de modo inductivo de categorías conceptuales, a través del diálogo entre la empiria y el marco teórico conceptual.

Palabras claves: formación docente – investigación - prácticas

A modo de introducción. Una mirada al contexto de producción

Desde los años '90 se ha estimulado la presencia de la investigación en los institutos de formación docente como una función inherenteⁱⁱ (Ministerio de Educación- INFD, 2013). Desde este encuadre, la ENS N° 4 dispuso en el año 2011 la creación de un equipo de investigación que se ocupara de analizar la configuración de las trayectorias de los estudiantes de Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI). La construcción de este conocimiento contextualizado pretendía constituirse en fundamento para el diseño de dispositivos tendientes a favorecer la permanencia y a optimizar el ritmo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Actualmente el equipo se encuentra trabajando a partir de una situación problemática vinculada a los recorridos de los estudiantes al transitar el Campo de Formación en la Prácticas Profesionales (CFPP). En el análisis de las trayectorias estudiantiles se detectaron la ausencia de herramientas conceptuales necesarias para afrontar las exigencias de este trayecto y su reconocimiento por parte de los alumnos, la postergación de la cursada de los talleres de prácticas en relación a lo definido por el plan de estudio, asiduos abandonos de los espacios de que componen el campo de la formación de las prácticas o desaprobación de las diferentes instancias de los tramos, entre otras. Se consideró a esta situación como de particular relevancia dado que impacta en los recorridos de formación docente al extender los años de carrera prevista por el plan de estudio.

Durante el período 2016/17 la investigación realizada se ocupó de comprender las características particulares que asumen las trayectorias académicas de los estudiantes que se forman para ser maestros del Nivel Inicial y Primario al transitar los espacios pertenecientes al CFPP. Específicamente se analizaron los significados que los estudiantes cursantes de los talleres de dicho trayecto atribuyen a su recorrido, se identificaron las estrategias que ponen en juego y las relaciones que construyen entre estos significados y dichas estrategias.

Algunas precisiones metodológicas

En una primera etapa, con la intención de caracterizar el universo de estudiantes, se describieron los talleres de la práctica a partir de la construcción de datos cuantitativos. Se determinaron cantidades de inscriptos cursantes en cada taller considerando el año de ingreso y el momento de la carrera en el que acceden al último taller de la práctica docente, además de determinar los porcentajes de los alumnos que desaprueban o abandonan en relación a los inscriptos en cada espacio de taller. Este acercamiento permitió conocer con mayor detalle la situación problemática y precisar aquellos aspectos de las trayectorias en el CFPP que fueron abordados en una segunda instancia de nuestra investigación. Así, una vez caracterizado el universo de estudiantes cuantitativamente, las acciones se direccionaron a la comprensión de la racionalidad de los recorridos por los talleres del CFPP y los significados que los mismos practicantes le confieren. Para un primer abordaje se diseñó una cédula de entrevista en profundidad, que tomó como insumos dimensiones emanadas de la lectura de la situación problemática y algunos de los datos construidos a partir del análisis cuantitativo. La selección de casos fue intencional, y las entrevistas se concretaron de modo tal que posibilitaron trabajar en simultáneo las etapas de recolección, análisis e interpretación de los datos relevados, lo que

garantizó que la teoría se desarrollara en íntima conexión con la empiria. Con la intención de enriquecer el proceso de recolección de información se solicitaron a los estudiantes de los talleres sus autoevaluaciones finales, producción escrita en la que realizan que sintetizan críticamente los logros y obstáculos vivenciados durante su cursada. El análisis del contenido de las entrevistas y de las evaluaciones se realizó a partir de los postulados del método Comparativo Constante. El mismo permitió - como parte de un proceso de abstracción creciente - construir categorías que fueron organizadas en tres grandes ejes conceptuales, producto del mismo proceso:

- I. Fundamentos para la toma de decisiones en el diseño de las trayectorias
- II. Ideas sobre las prácticas y el ser practicante
- III. Perspectivas sobre el ejercicio de la profesión y su relación con el CFPP

La presente ponencia compartirá algunos de los resultados iniciales vinculados con el último eje, focalizando en los significados que los estudiantes construyen sobre sus experiencias formativas y las proyecciones sobre el ser docente habilitadas por éstas.

Acerca de las perspectivas sobre el ejercicio de la profesión y su relación con el CFPP Algunos resultados y contribuciones

Los estudiantes en el tránsito por los talleres comienzan a configurar algunas ideas respecto al campo laboral, en el que se vislumbra como perspectiva concreta y cercana el oficio docente. El ejercicio de la profesión aparece como una meta a alcanzar, y así lo expresa un estudiante entrevistado.

“...son los momentos importantes porque es donde no sólo pones en práctica lo que estudiaste, si no donde también se pone, decís “bueno, esto es lo que voy a hacer, o a lo que me voy a dedicar por determinada cantidad de años” (E1)

En palabras de Alliaud (2017) el saber de la experiencia que se logra en las primeras prácticas en las escuelas receptoras resulta en un saber que se produce en una situación concreta. Al exponerse una y otra vez a realidades diferentes los estudiantes conforman una nueva manera de mirar y pensar, que contribuyen a proyectarse como docentes.

Está presente además, el mundo del trabajo como condición de posibilidad para poner en juego algunas relaciones entre la teoría y la práctica, las que hasta este momento no se percibían de manera dialógicaⁱⁱⁱ. Dice al respecto un estudiante:

“... es un poco el reflejo de lo que se supone que va a ser después de cuando uno se reciba. De que, muchas veces, es la práctica, digamos, como que muchas veces, o sea, salimos del estudiar la teoría y entrar un poco en la práctica y... O una relación digamos, donde hay una relación, un nexo entre la teoría y la práctica. Y, bueno, creo que es un reflejo de lo que va a pasar después. [ríe] (E1)

La dificultad para visualizar la relación entre teoría y práctica en las diferentes instancias formativas parece revertirse al finalizar la cursada de algunos talleres pertenecientes a los tramos más avanzados de la carrera. Las experiencias de reflexión conjunta permiten a los estudiantes, repensar la relación entre teoría y práctica, advertir su carácter dialógico, y pensarse como como futuros profesionales de la educación.

Otro aspecto relevante que puede analizarse, resulta de la proyección que realizan sobre los posibles ámbitos laborales, en los que ponen en juego sus concepciones respecto a lo público y lo privado.

“Porque no estoy a favor de la escuela privada. No es que esté en contra totalmente de la escuela privada, porque yo hice la escuela en una privada. Pero creo que la escuela pública te brinda como más cosas que la privada” (re-pregunta de la entrevistadora ¿esta construcción la hiciste con cosas que viste por fuera del profesorado o dentro del profesorado?) “cosas que vi afuera y adentro del profesorado (...) si fui a uno público y uno privado. Yo elijo uno público siempre” (E 5)

“Y en las prácticas, es como que vos aflorás de alguna forma. Es cuando vos empezás a ser vos mismo, empezás a marcar tu propio camino, empezás a marcar lo que vos querés ser. Entonces empiezan a aparecer un montón de sentimientos. Sobre todo el de pertenencia. Yo creo que ese sentimiento de pertenencia, por lo menos en mi caso, es el sentimiento de pertenencia a la escuela pública”. (E 6)

Asimismo, se hace presente la idea de la formación continua como condición necesaria para el ejercicio profesional, lo que se expresa en los siguientes relatos,

“Me siento orgullosa de lo que logré, pero más orgullosa me siento de haberme dado cuenta de cuales son mi falencias y poder reflexionar sobre ellas. Estoy aprendiendo, me estoy formando, quiero ser una docente con recursos, y para lograrlo seguiré formándome día a día” (Autoevaluación 4, estudiante de taller 6)

“E1: Y vos, ¿cómo crees que se pueden relacionar tus prácticas con tu futuro desempeño profesional como docente?”

(...) yo creo que está en que justamente las prácticas van, o sea, son ahora un reflejo de lo que todo puede llegar a ser mis prácticas...digamos, a lo que me voy a dedicar, la predisposición que voy a tener... o al menos eso espero digamos [se ríe]. Que siempre uno dice “bueno, en las prácticas uno siempre tiene el tiempo de sentarse, de prepararlo, y planificarla” desde marzo digamos, estamos preparándonos para poder dar las prácticas... espero que, bueno, siga siendo así que pueda seguir sentándome, preparándome...” (E1)

A partir de estas reflexiones se redimensionan algunos aspectos de la carrera – como su duración o el acompañamiento y exigencias propias de los talleres - al construir una idea cada vez más concreta sobre lo que implica el trabajo docente en cuanto a responsabilidad, demandas y dedicación.

“Yo pensé que la iba a hacer como en el tiempo estipulado de cuatro años. Cuando uno ingresa, y se da cuenta de cómo son las materias, de la responsabilidad que conlleva, se va dando cuenta que no es tan fácil como aparece, digo. Que demanda tiempo y dedicación” (E7)

“Y en taller 6... Hay un acompañamiento de los docentes y... esto de ir y venir con las planificaciones, a veces resulta o tedioso por una cuestión de tiempo y eso, pero cuando uno da la clase se da cuenta de que son las cosas que valen la pena.... que trabajando uno no las tiene” (E 6).

La investigación realizada por el equipo asume como supuesto que los recorridos de los estudiantes se configuran en el marco de tramas relacionales de intervención social que articulan a distintos actores sociales y políticos, al interior de formas organizativas. En este sentido en el curso de las interacciones y las prácticas sociales que los estudiantes establecen, se reelaboran sentidos y significados respecto del trabajo docente tanto en los intercambios comunicativos entre pares y profesores de los talleres como en la interacción con maestros en las escuelas asociadas.

Al respecto, Bourdieu (1996,1997) subraya que no es posible concebir lo social como una sumatoria de sujetos, ni la acción individual como simple producto de la estructura social. Desde este encuadre, las trayectorias educativas asumen diversas modalidades y colaboran en esta particular configuración tanto lo individual como las tramas relacionales en las que cada sujeto participa. En esta dirección, se realizó el análisis de las trayectorias en el CFPP, buscando superar falsas oposiciones entre

individuo e institución, y admitiendo que ambos, sin perder su singularidad, son constitutivos de la experiencia formativa.

A fin de enriquecer el análisis desde la comprensión de los sentidos que los estudiantes construyen se consideró que las trayectorias son efecto de las condiciones de la estructura social, entendida como las condiciones simbólicas y materiales en las que los estudiantes transcurren sus recorridos académicos, el resultado de acciones individuales y autónomas y de la organizativa –institucional. Asimismo, en los recorridos son construidos significados, pensamientos, percepciones y acciones que les permiten habitar las instituciones escolares y objetivarlas a partir de apropiárselas desde la práctica. En palabras de Bourdieu (2007) uno de los efectos fundantes del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de un *sentido común*. Así, lo común puede constituirse como condición simbólica en la que las trayectorias se construyen y reconstruyen; y a la vez esas trayectorias reales, diversas, singulares conforman ese común que hacen a la condición simbólica de la organización escolar.

La presente ponencia se concentró especialmente en el abordaje de los significados sobre el presente y el futuro docente, haciendo foco en el análisis de las proyecciones profesionales que los estudiantes van redefiniendo a lo largo de su trayectoria por el CFPP.

En síntesis, y en virtud de las lecturas y análisis realizados, se puede decir que el tránsito por el campo de las prácticas habilita la proyección profesional de los estudiantes. Ser docente es una “meta” que se visualiza como un espacio en el que, más adelante, se podrán concretar ciertos aprendizajes que en las prácticas comenzaron a vislumbrarse, como por ejemplo, la concepción dialógica entre teoría y práctica. Otras caracterizaciones de la meta refieren a la formación continua y a la percepción de lo público y privado como espacios posibles de trabajo. Finalmente, el ejercicio profesional docente se va modificando a partir de los diversos recorridos que la formación ofrece a los practicantes, y en las sucesivas instancias de reflexión y de re pensarse en este rol generadas al interior de los talleres, de esta manera se va consolidando una idea cada vez más concreta sobre lo que implica el trabajo docente en cuanto a responsabilidad, demandas y dedicación.

Bibliografía

- Achilli, E. (1992) *Las lógicas de investigación social*. Rosario: Escuela de Antropología- Universidad Nacional de. Versión mimeo.
- Alliaud, A y Vezub, L. (2003) *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers Editores
- Alliaud, A. y Antello, E. (2009) *Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>
- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Antello, E. (2003). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa.
- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama
- (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Davini, C (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.
- *La formación en la práctica docente*. Paidós: Buenos Aires.
- Dono Rubio, S. y otras (2013). *Las trayectorias estudiantiles en la formación docente inicial de los estudiantes de la ENS N°4-* (Proyecto 1933 - Convocatoria 2013 - INFD) ENS N°4 – Estanislao Zeballos - CABA
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Edelstein, G y Coria, A. (1999) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz
- Gallart, M. A. (1993) La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Floreal H.Forni, María Antonia Gallart, Irene Vasilachis de Gialdino (1993) *Métodos cualitativos II - La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Loyola, C y Poliak, N. (2002) El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente. En Davini, C. *De aprendices y maestros*. Buenos Aires: Paper Editores.
- Ministerio de Educación- INFD (2013) *Función de Investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes*
- Mombello, L. (2015). El docente en el siglo XXI. *Le monde diplomatique. Edición Especial Universidad*
- Sirvent, M. T. (2002). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFyL.
- Vassilachis, Irene (2012). La investigación cualitativa. En Vassilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 75-93). Buenos Aires: Gedisa

ⁱ El plan de estudios de las carreras de Formación Docente para Nivel Inicial y Primario de la Ciudad de Buenos Aires (2014) consta de tres campos:

Campo de la Formación General: compuesto por saberes compartidos por todas las carreras docentes.

Campo de la Formación Específica: relacionado con los marcos y herramientas conceptuales propias del nivel para el que el futuro docente se está formando.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional: reúne las instancias de experiencias en las instituciones, distribuidas en seis talleres cuatrimestrales, organizados en tres tramos.

ⁱⁱ Ley Federal de Educación N°24195/93; Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y Ley Nacional de Educación N° 26.206/06

ⁱⁱⁱ Cfr. Para mayor desarrollo véase Actas de las V JORNADAS NACIONALES Y III LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN 2016 . D´Ambrosio, Dono Rubio, Gómez, Lázzari (2016) La investigación como herramienta de cambio en los institutos de formación docente. Contribuciones y desafíos <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas> ISBN 978-987-4019-47-9

ALGUNOS ASPECTOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO VENEZOLANO. CASO UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Daissy Marcano¹

Elizabeth Cardillo²

1 Instituto de Medicina Experimental, Facultad de Medicina. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela. daissymarcano6@gmail.com. 2 Escuela de Medicina José María Vargas, Facultad de Medicina. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.

RESUMEN

El Sistema Nacional de Universidades en Venezuela, está integrado por 74 universidades (49 públicas y 25 privadas). Las universidades públicas están constituidas por: 5 Universidades No Experimentales, 24 Experimentales y 20 Politécnicas Territoriales. En las 74 universidades venezolanas, sólo 18 mujeres (24,3%) han ocupado el cargo de Rectora, lo cual refleja la baja presencia de mujeres en ese cargo de dirección. En las cinco universidades más antiguas, desde su creación, ha habido 227 rectores y sólo seis (6) son mujeres (2,6 %), tres (3) de las cuales están ejerciendo el cargo en la actualidad (Universidad Central de Venezuela-UCV, Universidad de Carabobo y Universidad de Oriente). La UCV, es la institución de educación superior más antigua del país, existe desde el año 1721, en casi 300 años de su existencia ha tenido 115 rectores y sólo ha habido una mujer en la rectoría quien ejerce el cargo desde 2008 hasta el presente. El presente trabajo, es parte de una línea de investigación en la que se está estudiando la participación de las mujeres en la educación superior en Venezuela. Se describe una visión

general de la situación en las universidades nacionales con relación a la matrícula estudiantil y el número de egresados. Asimismo, abordamos las diferencias de género en la incorporación del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) durante el periodo 2003-2015, analizado desde el punto de vista de la categoría y la dedicación en el ejercicio de la docencia.

La matriculación en la educación universitaria presenta cifras positivas en relación a la incorporación de las mujeres en la educación superior. Es indudable que las mujeres han logrado incorporarse masivamente a las universidades. En el periodo 2004-2014, el 60% de los estudiantes matriculados en las universidades venezolanas fueron mujeres, y el análisis del número de egresados, desagregados por sexo revela que durante el período estudiado el número de mujeres egresadas supera al número de hombres en todos los años excepto en 2006.

El personal Docente y de Investigación de la UCV, se organiza en 5 categorías: Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular. El

ingreso como miembro ordinario del personal docente y de investigación en la UCV se efectúa por concurso, se ubica y asciende en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos, años de permanencia, informe de credenciales de mérito y presentación de un Trabajo de Ascenso. De acuerdo al tiempo que dedican a la actividad académica, se distinguen cuatro tiempos de dedicación (Exclusiva, Tiempo Completo, Medio Tiempo y Tiempo Convencional).

De 2003 a 2015 hay una población mayor de profesores en la categoría de Instructor que

disminuye a medida que avanzamos en el escalafón independientemente del sexo, siendo los profesores Titulares los de menor número. Entre el 42 y 36% de los docentes son a dedicación exclusiva, por el contrario entre 18% y 21% son tiempo convencional. En cuanto a la evolución del Índice de Paridad de Género (IPG) no se observan diferencias significativas entre categorías, ni entre las diferentes dedicaciones.

Palabras clave: Carrera Académica¹, Universidad Central de Venezuela ², Índice de Paridad de Género³

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, durante los últimos años y a partir de la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) se desarrolla un proceso de inclusión, en el cual particularmente se reconoce, visibiliza y garantiza los derechos de las ciudadanas. La Constitución de 1999, establece desde su Preámbulo el principio de igualdad “sin discriminación ni subordinación alguna” y presenta un discurso constitucional que visibiliza lo femenino, con una clara perspectiva de género, que en forma transversal impregna todo el espíritu de la Carta Magna.

El Sistema de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología en Venezuela está dirigido por el Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) creado en 2014 como resultado de la fusión del Ministerio de Educación Superior creado en 2002 y el Ministerio de Ciencia y Tecnología, creado en 1999.

En la actualidad no existe exclusión explícita hacia las mujeres para su ingreso a las universidades y centros de investigación, al menos en la región Latinoamericana. En Venezuela, hay notables avances en la incorporación de las mujeres al mercado laboral y en la actividad académica. En términos generales, aunque las mujeres alcanzan un grado universitario en mayor número que los hombres, ellas tienen una baja representación en cargos de mayor autoridad y responsabilidad en el ámbito académico, así como en las instancias de reconocimiento y valoración académica y profesional, tales como, las membrecías en las academias y en las premiaciones institucionales más destacadas del país [CITATION Azu11 \l 8202].

El ingreso como miembro ordinario del Personal Docente y de Investigación en la UCV se efectúa por concurso, se ubica y asciende en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos, años de permanencia, informe de credenciales de mérito y presentación de un Trabajo de Ascenso. El escalafón del personal Docente y de Investigación de la UCV, se clasifica en 5 categorías: Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular. Para ascender de una categoría a otra en el escalafón será necesario cumplir el tiempo establecido por la ley en cada escalafón, la presentación de un informe que dé cuenta de las credenciales de mérito y un Trabajo de Ascenso.

De acuerdo al tiempo que dedican los docentes a la actividad académica se distinguen cuatro tipos de dedicaciones: Dedicación Exclusiva (DE), 40 horas semanales; Tiempo Completo (TC), 30 horas semanales; Medio Tiempo (MT) 15 horas semanales y Tiempo Convencional (TConv), entre 2 y 6 horas semanales.

1. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El presente trabajo, es parte de una línea de investigación en la que se evalúa el sistema de educación superior en Venezuela, desde una perspectiva de género, a los fines de aumentar el conocimiento sobre la temática y presentar propuestas que permitan fortalecer las instituciones de educación universitaria. Se describe una visión general de la situación en las universidades nacionales relacionados a la matrícula estudiantil y al número de egresados durante el periodo 2004-2014. Asimismo, analizamos la data del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) durante el periodo 2003-2015, a los fines de identificar en el contexto más reciente, el posible sesgo de sexo en cuanto a la clasificación en las diferentes categorías y la dedicación en el ejercicio de la docencia, accediendo a las fuentes de información disponibles.

2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo del presente trabajo es analizar en qué medida se da la condición de equidad de género en el sistema universitario venezolano. Para lograr este objetivo, analizamos en un periodo determinado (2004-2014), las variaciones en la matrícula estudiantil y el número de egresados en las universidades nacionales y particularmente abordamos las diferencias de género en la incorporación del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) durante el periodo 2003-2015, analizado desde el punto de vista de su clasificación en las diferentes categorías y del tiempo que dedica al ejercicio de la docencia y la investigación.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realizó con una población estudiantil comprendida entre 711.379 matriculados en 2004 y 1.318.408 matriculados en 2014 y con una población de profesionales entre 54.734 egresados en 2004 y 266.420 egresados en 2014. Se desagregaron los resultados por género a los fines de identificar las diferencias entre el número de hombres y mujeres representadas en cada renglón. Un total general de 37.649 docentes fue analizado para determinar el número de docentes en cada categoría (Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular) y el tiempo dedicado a la actividad académica (dedicación exclusiva-DE, tiempo completo-TC, medio tiempo-MT y tiempo convencional-TConv). Se desagregaron los resultados por género con el fin de detectar posibles diferencias de sexo entre categorías y tiempo de dedicación. Se calculó el Índice de Paridad de Género (IPG), el cual está diseñado para calcular el acceso relativo de hombres y mujeres en un determinado ámbito. En la medida en que el valor es más cercano a 1, existe paridad de género.

Se utilizó como fuente de información los datos provenientes del Departamento de Recursos Humanos de la Universidad Central de Venezuela durante el periodo 2003-2015 y del Departamento de Estadísticas de la Oficina de Planificación Universitaria-OPUS del Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT).

Las diferencias por categorías, dedicación y sexo se establecieron mediante un análisis de varianza (ANOVA) simple o doble, seguido por una prueba a posteriori o análisis de Duncan. Las diferencias con valores de $p \leq 0,05$ fueron consideradas significativas. Los valores correspondientes a los renglones categoría y tiempo de dedicación total son expresados como la sumatoria de docentes para cada año. Los valores correspondientes al IPG son expresados como la relación Mujeres/Hombres para cada año, según la categoría y tiempo de dedicación.

4. RESULTADOS

4.1. Sistema Nacional de Universidades en Venezuela

El Sistema Nacional de Universidades en Venezuela, está integrado por 74 universidades (49 públicas y 25 privadas). Las universidades públicas son tipificadas en 3 categorías: No Experimentales (5), Experimentales (24) y Politécnicas Territoriales (20). En estas 74 universidades, desde su fundación sólo dieciocho (18) mujeres (24,3%) han ocupado el cargo de Rectora, lo cual refleja la baja presencia de mujeres en ese cargo de dirección. Para el 2016, en los diferentes tipos de universidades hay supremacía de hombres ocupando el cargo de Rector, excepto en las No Experimentales donde el 60% son Rectoras (Tabla 1). Cabe destacar, que en la UCV, en casi 300 años de su existencia, ha tenido 115 rectores y sólo ha habido una mujer en la rectoría, quien ejerce el cargo desde 2008 hasta el presente.

Tabla 1. Rectoras y Rectores en las Instituciones de Educación Universitaria

Institución Universitaria	Mujeres	Hombres	Total	% Mujeres
No Experimentales	3	2	5	60
Experimentales	8	16	24	33,33
Politécnicas Territoriales	4	16	20	20
Privadas	3	22	25	12
Total	18	56	74	24,32

Fuente: Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Universidades. Elaboración propia. Data actualizada a septiembre 2016.

4.2. Matrícula Universitaria

La Figura 1 muestra la matrícula estudiantil en las universidades nacionales, durante el período 2004-2014. Del total de estudiantes matriculados, a lo largo del período estudiado, el número de mujeres matriculadas fue del 60 %. En cuanto a la distribución de la matrícula estudiantil de las universidades por área de conocimiento y desagregadas por sexo, puede observarse que con excepción de las áreas de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, el número de mujeres matriculadas supera sus pares varones.

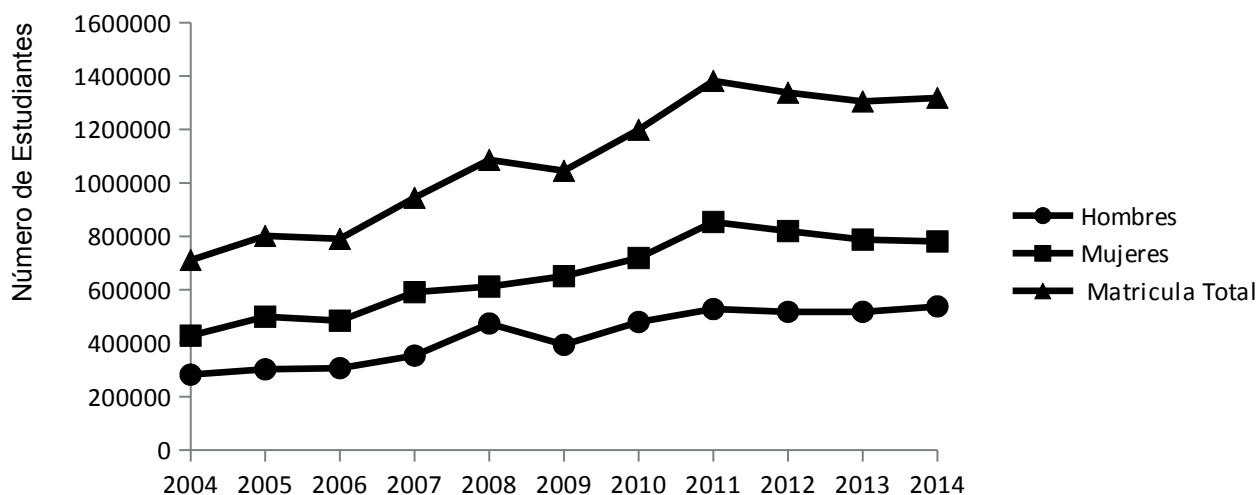


Figura 1. Matriculación estudiantil de las Instituciones Universitarias en Venezuela desagregada por sexo durante el período 2004-2014. Fuente OPSU. Elaboración propia.

4.3. Egresados de las Universidades Venezolanas

Durante el período 2004-2012, el número total de egresados de las instituciones universitarias en Venezuela incrementó cinco veces (5) veces, de 54.734 en 2004 a 266.420 en 2012. El análisis del número de egresados desagregados por sexo revela que durante el período estudiado (2004-2012) el número de mujeres egresadas supera al número de hombres en todos los años excepto en 2006 (Figura 2).

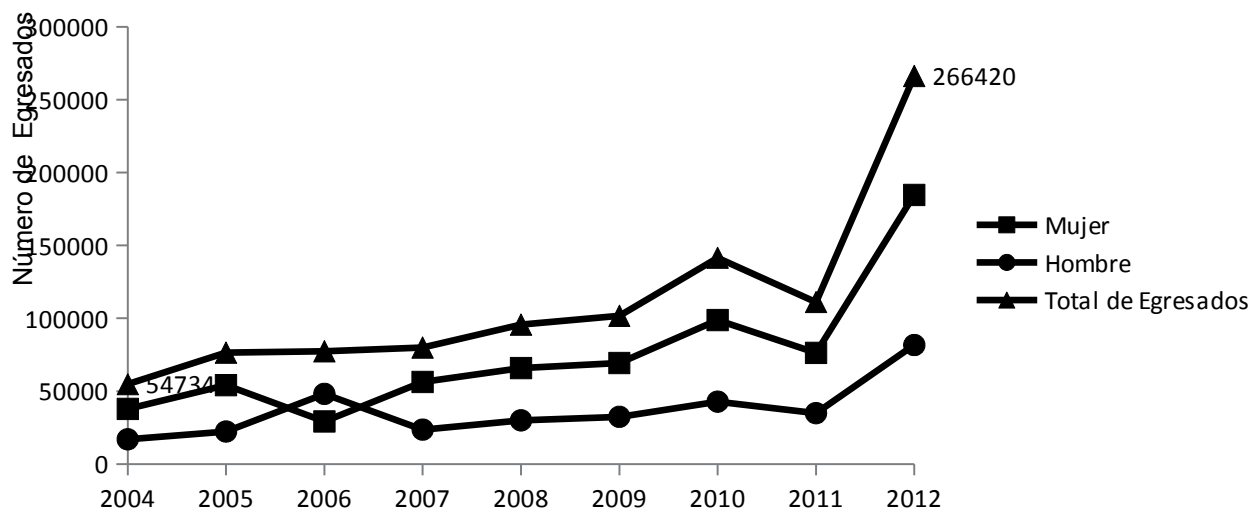


Figura 2. Estudiantes eegresados y egresadas de las Instituciones Universitarias en Venezuela desagregados por sexo durante el período 2004-2012. Fuente OPSU. Elaboración propia.

4.4. Categorías Docentes de la Universidad Central de Venezuela (UCV)

En la Figura 3, se presenta la evolución del número total de profesores de la UCV en el período 2003-2015 en las distintas categorías. Se observa que, el número de docentes en cada categoría se mantuvo más o menos constante, sin diferencias significativas ($p > 0,05$) a lo largo del período estudiado. Sin embargo, puede observarse que hay diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre las

categorías. A partir del 2007, incrementó el número de Instructores cuando se les compara con los Asistentes y Agregados, siendo significativo ($p \leq 0,05$) con los Asistentes entre 2011 y 2013 y con los Agregados de 2007-2015. A lo largo del periodo estudiado, el número de profesores en las categorías de Asociado y Titular son menores que los profesores en la categoría de Instructor y Asistente (Figura 3).

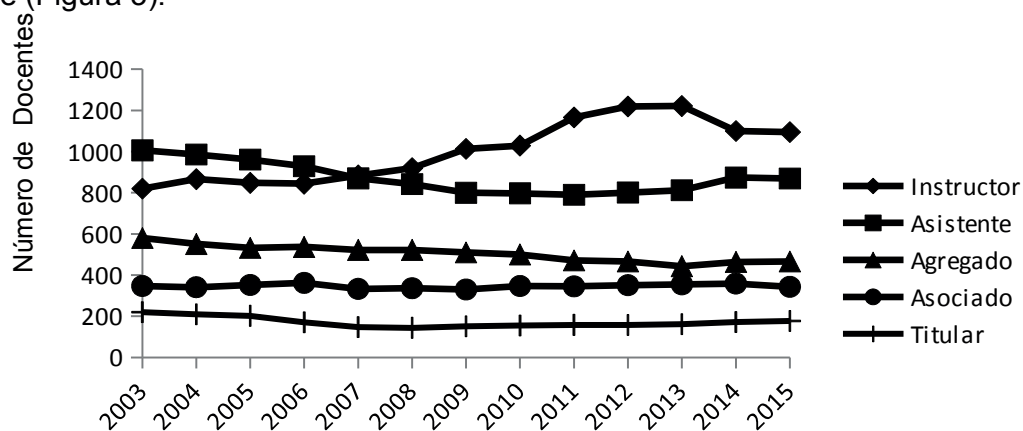


Figura 3. Número total de docentes desagregados por categorías de la Universidad Central de Venezuela en el periodo 2003-2015. Fuente Departamento de Recursos Humanos-UCV. Elaboración propia.

4.5. Tiempos de Dedicación a la Actividad Académica de los Docentes de la UCV

En la Figura 4, se representa el número de docentes cumpliendo diferentes tiempos de dedicación. Entre 2003 y 2006, el número de profesores a dedicación exclusiva (DE) fue mayor que el número de profesores cumpliendo otro tiempos de dedicación ($p \leq 0,05$). Para el 2007, se encontró diferencia significativa ($p \leq 0,05$) entre los docentes a DE con respecto a los docentes a Medio Tiempo (MT) y TConv. Sin embargo, del 2008 a 2010, solo se mantuvo la diferencia entre los profesores a DE y TConv ($p \leq 0,05$). Se observó que entre 2011 y 2015, el número de docentes, en las distintas dedicaciones no fue diferente ($p > 0,05$).

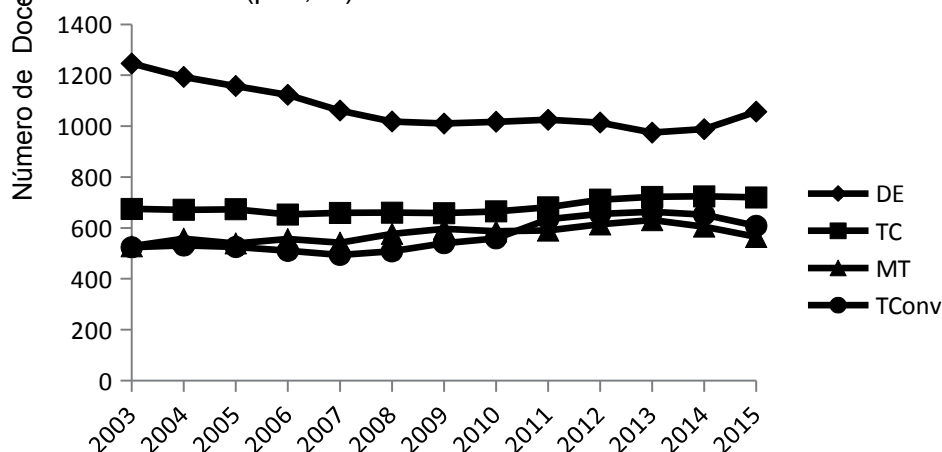


Figura 4. Número total de docentes de la Universidad Central de Venezuela con diferentes tiempos de dedicación en el periodo 2003-2015. DE: Dedicación Exclusiva; TC: Tiempo Completo; MT: Medio Tiempo; TConv: Tiempo Convencional. Fuente Departamento de Recursos Humanos-UCV. Elaboración propia.

5.6. Índice de Paridad de Género (IPG) del Personal Docente y de Investigación por categorías y Tiempo de dedicación

En las Figuras 5 y 6, se representa el IPG del total de docentes por categorías y dedicación respectivamente. El número de mujeres y hombres en cada categoría y tiempo de dedicación no varió significativamente ($p > 0,05$) a lo largo de período estudiado.

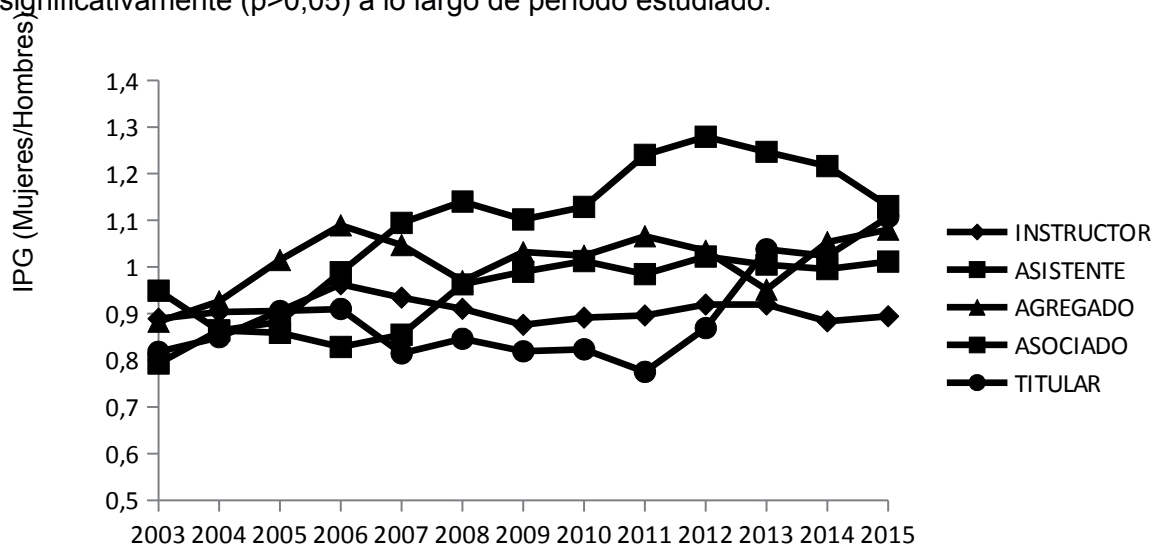


Figura 5. Índice de Paridad de Género (IPG, Mujer/Hombre) del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela desagregado por categoría. Fuente: Departamento de Recursos Humanos-UCV (2003-2015). Elaboración propia.

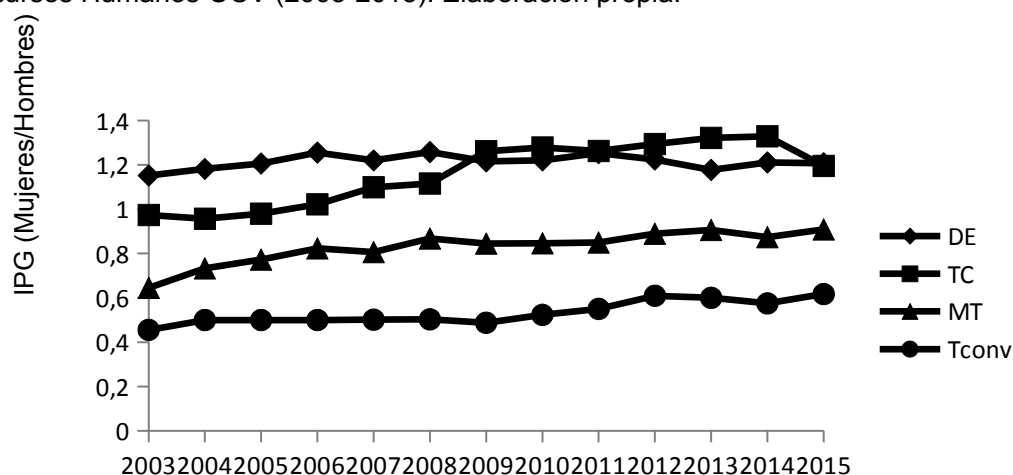


Figura 6. Índice de Paridad de Género (IPG, Mujer/Hombre) del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela desagregado por dedicación. Fuente: Departamento de Recursos Humanos-UCV (2003-2015). Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La creciente participación de las mujeres en la educación y el mercado laboral, se ha extendido al ámbito académico. Los avances de Venezuela en la materia, se manifiestan en la formación en estudios de pregrado y postgrado y en la incorporación progresiva de las mujeres en la actividad docente y de investigación. Sin embargo, aunque las mujeres alcanzan grados universitarios en mayor proporción que los hombres, aún tienen una baja representación en algunas áreas del conocimiento, sectores institucionales y en la ocupación de las posiciones de mayor jerarquía en el ámbito académico y científico. Hay una reducida presencia de la mujer en los cargos de mayor autoridad y responsabilidad en el ámbito académico. En los resultados de los docentes de la UCV se

observa paridad de género entre las categorías docentes y entre los tiempos de dedicación, diferente a lo encontrado en el Programa de Promoción del Investigador en Venezuela, donde la presencia de las mujeres disminuye a medida que aumenta la categoría [CITATION Mar12 \l 8202] y en universidades españolas [CITATION Alc07 \l 8202].

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al Departamento de Estadísticas de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y al Departamento de Recursos Humanos de la Universidad Central de Venezuela. Agradecemos a la Dra. Zulaima Osuna por su cooperación en el ordenamiento de la data. Especial reconocimiento a la Rectora de la UCV, Dra. Cecilia García-Arocha por su valiosa colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

El actual trabajo del docente universitario argentino: replanteos acerca de su reconfiguración

EJE 7. PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

María Alicia Villagra¹

Néstor Casas²

1 Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, aliciavillagraburgos@gmail.com

2 Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta a debate conclusiones del Proyecto de Investigación Intensificación del trabajo docente y enseñanza universitaria: encuentros y desencuentros entre tiempos y espacios personales-profesionales (26 /H 444), aprobado y subsidiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) y radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, Argentina. Se trata de una investigación cualitativa e interdisciplinaria focalizada en las resonancias del Programa Incentivos a Docentes de Universidades Nacionales (Decreto 2427/93 - Secretaría de Políticas Universitarias) en la vida académica de la UNT. Inquietudes suscitadas por el ineludible escenario hiperevaluativo donde el docente se sitúa y es situado desde la instalación del Programa, nos motivaron a investigar la incidencia en el ejercicio de la docencia de sus exigencias: la articulación entre docencia, investigación, transferencia y gestión, la obtención de una "categoría" como investigador, los requerimientos de formación y producción académica, las sobrecargas administrativas-burocráticas, entre otras. A tal fin, nos adentramos a un área habitualmente pospuesta como objeto de estudio, tal es la dimensión emocional constitutiva del trabajo docente, a los efectos de rescatar lo que sienten los docentes frente a la normativa legalizada que evalúa/regula su vida laboral y desde allí ensayar una lectura inaugural sobre la actual reconfiguración de su tarea. El proyecto, cuyo diseño e implementación se prevé sintetizar, se propuso analizar el vínculo entre la intensificación del trabajo del

docente, los procesos de colonización espacio-temporal de su ámbito privado y sus repercusiones en la calidad de la enseñanza universitaria. A través de entrevistas en profundidad y de grupos focales con docentes de Facultades de la UNT constatamos que el Programa al sobreestimar la investigación sobre la docencia -patentizado en la Grilla de Categorización- afecta no sólo la profesionalidad del docente sino su subjetividad y el trabajo de cátedra, ubicando en zona de riesgo a la enseñanza. Los resultados dan cuenta de un docente que intenta ser según un hacer predeterminado cuantitativamente con puntajes que tornan imperceptibles las acciones de aula y afectan la convivencia con colegas y estudiantes. Que pertrechado en la "falta de tiempo" ante la intensificación de obligaciones y vivencias de endeudamiento crónico, activa estrategias de acomodación y/o resistencia para contrarrestar sensaciones de impotencia y/o incompetencia ante tensiones que atraviesan su cotidianeidad tales como: cantidad/calidad de producción académica, preferencias/conveniencia de actividades; ser/parecer Docente-Investigador, prestigio individual/solidaridad grupal. De un docente que reinventándose, se abate y debate entre la construcción de su autoimagen y la heteroevaluación que la legitima públicamente. En suma, la reconfiguración del trabajo docente universitario argentino enmarcada en una desnaturalización de valores y de prácticas académicas históricamente privilegiadas y éticamente incuestionables, queda abierta a replanteos.

Palabras clave: Incentivos, Trabajo docente, Reconfiguración.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo docente en las universidades argentinas ha sufrido profundas modificaciones estructurales desde la instauración de las políticas académicas vigentes desde los 90 que otorgan relevancia a la necesidad de mejoramiento de la calidad educativa y a la eficiencia. La evaluación adquiere un protagonismo determinante y se erige en "...el eje ideológico de la política, pues es a la evaluación a la que se remiten los discursos acerca de la calidad como así también los de cambio e innovación del sistema" (Krotsch, 2002, p. 155). En la progresiva institucionalización y legitimación de modalidades auto y heteroevaluativas destinadas a instituciones, carreras, programas, proyectos y sujetos, se hace "zoom", muy especialmente, en el docente universitario "...uno de los pilares en los que la reforma modernizadora tiene su punto de anclaje y su virtual éxito" (Araujo, 2002, p. 232).

Entre estas medidas, la entrada a escena del Docente-Investigador, figura legitimada por el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PI) instaurada por Decreto 2427/93 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), conmovió prácticas tradicionalmente instaladas en la cultura universitaria dando lugar a la emergencia de inaugurales tensiones en el escenario laboral. Un nuevo *nombre* resitúa al docente universitario frente a su tarea, impulsando un reacomodamiento que afecta no sólo su profesionalidad sino su subjetividad.

Simbólicamente, mientras un docente a secas abocado prioritariamente al dictado de asignaturas anunciaba su retiro, inquietantes interrogantes reclamaban respuestas acerca de la resonancia de la irrupción de estas transformaciones en su reconfiguración identitaria y en la enseñanza superior. Decidimos escuchar ese reclamo como reto impostergable ante los nuevos desafíos y requerimientos que hoy supone "ser" docente, "sentir" y "hacer" docencia en el complejo marco de la universidad argentina. Por ello, nuestra investigación.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La problemática de nuestro proyecto se transparenta en su título: *Intensificación del trabajo docente y enseñanza universitaria: encuentros y desencuentros entre tiempos y espacios personales- profesionales* (26 /H 444), investigación radicada en el Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) de la Facultad de Filosofía y Letras y aprobada y subsidiada por el Consejo de Investigaciones de la UNT (CIUNT), Argentina.

La vigencia del Decreto 2427/93 al promover el desarrollo integrado de la carrera académica, implementó un enfoque basado en la articulación entre *docencia, investigación, extensión y gestión* con el propósito de posibilitar un mayor tiempo de dedicación para las actividades de formación y producción académica, decisión que introdujo la *intensificación* del trabajo docente, esto es, según "...los conceptos de la ciencia económica, la producción de más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo" (Davini, 1995, p. 62).

El pago adicional del incentivo económico impuso al docente la necesidad de obtener una *categoría como investigador* (por ende integrar proyectos pertinentes) y para ello, la obligación de *rendir cuentas* de su desempeño frente a la denominada *Grilla para evaluación de antecedentes para categorización en el programa de incentivos*, dispositivo nodal que valora su actuación y productividad individual en las cuatro funciones prescriptas, asignando puntajes diferenciados a los nueve rubros en los que las mismas se deconstruyen meticulosamente.

En este contexto hiperevaluativo donde el docente se sitúa y es situado, el cumplimiento de este incremento de actividades le impone ritmos, desplazamientos y exigencias no siempre coincidentes con sus posibilidades profesionales/personales, originándose puntos de fusión /invasión

/confusión entre su esfera laboral y la privada.

Frente a este complejo panorama y alertados de la sobrestimación de la investigación sobre la docencia otorgada por el PI, decidimos adentrarnos a un área habitualmente pospuesta o silenciada como objeto de estudio tal es la dimensión emocional constitutiva del trabajo docente, a los efectos de rescatar lo que *sienten* los docentes frente a la normativa legalizada que evalúa/regula su trabajo y desde allí ensayar una lectura crítica y fundamentada sobre la actual reconfiguración de su tarea y de sus repercusiones en la enseñanza.

3. OBJETIVO GENERAL

En función de lo expuesto, el proyecto objeto de presentación se planteó como Objetivo General: *Analizar el vínculo entre la progresiva intensificación del trabajo del docente, los procesos de colonización espacio-temporal de su ámbito privado/profesional y sus implicancias en la calidad de la enseñanza universitaria.*

A tal fin se propuso, entre otras aspiraciones a) otorgar “visibilidad” a nuevas lógicas de distribución y consumo de tiempos y espacios no compatibles con la imagen pública y el ejercicio convencional de la docencia b) identificar estrategias defensivas desplegadas por el docente para soportar, negar o reparar sensaciones de impotencia e incompetencia frente a las exigencias académicas vivenciadas como *sobreexigencias*, a los efectos de investigar sus resonancias en la enseñanza y aportar inaugurales e interdisciplinarios planteos a la consolidación de la Pedagogía y Didáctica/s Universitarias, revitalizando tópicos inherentes a la Formación Pedagógica.

4. METODOLOGÍA

El equipo interdisciplinario de investigación constituido por dos Pedagogas, un Psicólogo, una Médica, tres Arquitectos, dos Ingenieros (Producción Multimedia e Higiene y Seguridad del trabajo)- todos docentes universitarios- y tres estudiantes (Psicología, Cs de la Educación y Música) adoptó una metodología de carácter cualitativa. Definiéndose como escenario las Facultades de la UNT, se seleccionó como *destinatarios* a docentes y alumnos. Respecto a los primeros, valorándose el criterio de heterogeneidad de carreras por las diferentes configuraciones espacio-temporales de las prácticas de enseñanza, se trabajó con docentes en ejercicio, sin distinción de dedicación, de categoría, de edad, ni de procedencia disciplinaria. Se priorizó a quienes participaron de instancias de formación desarrolladas por el ICPC y a docentes con carreras de posgrado ya cursadas, en situación de diseño, desarrollo y/o defensa de sus trabajos de tesis o finales, en tanto figuras sintetizadoras del padecimiento de los cuándo, dónde y cómo elaborarlos. El aporte de los estudiantes, permitió analizar el impacto de mecanismos docentes defensivos/adaptativos en la enseñanza.

En relación a las técnicas de obtención de información, utilizamos las siguientes: a) entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, b) grupos focales con docentes que presentaron significativas *miradas* como objeto de profundización, c) análisis documental de normativas reguladoras del actual trabajo docente; d) observaciones y relevamiento cualicuantitativo de espacios “habitados” tanto informales e informales de trabajo docente e) producciones (en lenguajes varios) detonadas por los Talleres de formación pedagógica del ICPC. En cuanto al análisis e interpretación de la información recabada, se sustentó en el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss) y técnicas de triangulación. Asimismo se acordó la redacción individual y colectiva de un diario de itinerancia, como invalorable instrumentos para reconstruir críticamente el proceso personal y grupal de la investigación.

5. RESULTADOS

La interpretación de la información procesada da cuenta de una indisoluble tríada: ante la *intensificación del trabajo docente* por el incremento de exigencias académicas con la misma dedicación horaria, aumenta la imposibilidad o dificultad de cumplimentarlas. Deviene así un agobiante *estado de endeudamiento crónico* por pendientes acumulados y no saldados, que avanza gradualmente hacia una *colonización espacio-temporal* del territorio privado o de trastienda del trabajo, concepto éste, el de colonización, que inserto en la dimensión sociopolítica del tiempo (Hargreaves, 1998) ha cobrado especial relevancia en el mundo de la docencia universitaria.

Esta sobrecarga de obligaciones se complejiza aún más al anudarse con la evaluación y la disponibilidad de tiempo. El peso o presión inherentes al hecho de que la docencia, la investigación, la extensión y la gestión sean objeto de evaluación, se une a la vivencia de un tiempo “que no alcanza”, “que se escapa”, “que se escurre”, para cumplimentar la multiplicidad y heterogeneidad de acciones que enmarcadas en una frecuente simultaneidad, colisionan y se yuxtaponen entre sí. Ineludiblemente, desde las voces docentes se hizo presente en este escenario una queja generalizada: *la falta de tiempo*. Por su obstinada reiteración optamos por designarla como *megaqueja* o *megapretexto* y reconocerla como rasgo identitario del actual discurso docente.

Pudimos advertir que esta megaqueja se apropia del sentido *de lo que pertrecha, de lo que protege* ante el atosigamiento de demandas del sistema por los miedos e inseguridades de no satisfacerlas (Villagra, 2010) erigiéndose en un objeto de proyección de aquéllo que “no se puede”, que “no se intenta” o que “no satisface”, sin descartar que su *uso y abuso* encubriría en muchos casos cierta victimización y/o justificación de insuficiente o nula producción.

En la trama de esta tríada, se develan tensiones no siempre resueltas por el docente que han reconfigurado su identidad profesional y que, como eco, han afectado sustancialmente su espacio de trabajo: la cátedra. Sucintamente, las analizaremos en ambas dimensiones:

5.1. El PI y sus resonancias en el docente

a) *Permanencia/fuga del PI*: muchos docentes están *en* el Programa pero no están *con* el Programa, lo que les genera vivencias paradójales: sensaciones, emociones, actitudes y pensamientos antagónicos difíciles de conciliar que afectan la calidad de su desempeño y el placer por la tarea. Resistirse al PI o negarlo, supone una especie de auto-exclusión o des-ligamiento de los códigos de la actual cultura académica, de allí que *ingresar* a él como condición de *permanecer* y *ascender* en el trabajo, constituyen tres móviles impregnados de presión profesional, psicológica y económica determinantes para su acatamiento. Su carácter opcional, en suma, constituye una ficticia ilusión de decisión personal.

b) *Cantidad/calidad de acciones académicas*: como la *rendición de cuentas* valora y premia el número de realizaciones más que su hechura cualitativa, naturaliza por redituable el invertir los esfuerzos y el tiempo *tan temido* en actividades a las que la Grilla de Categorización asigna los mayores puntajes, rubros entre los cuales, no figura precisamente la docencia. Este trueque especulativo de *preferencias por conveniencia*, se inscribe en una lógica de rentabilidad que potencia al docente el *mostrar su productividad*, porque entiende que “Las cosas se revisten de valor sólo cuando son vistas. La coacción de la exposición, entrega todo a la visibilidad” (Chul Han, 2013: 26).

c) *Ser/parecer Docente-Investigador*: esta tensión transparente mecanismos que tienden al reaseguro laboral a través de comportamientos diseñados en torno al “como si”. Estrategias de acomodación y/o resistencia, no exentas de versiones poco honestas, fraudulentas o de artilugios (plagio, autoplagio, fabricación de datos, autores fantasmas otros) considerados efectos colaterales o

aprendizajes implícitos o no esperados, según Araujo (2003) son ensayadas para acceder al ser por vía del *parecer*, impregnando de una conflictividad ética el desempeño académico.

d) *Transmisión/producción del conocimiento*: sin desconocer el compromiso con la gestión y la extensión (ponderadas en la Grilla aunque postpuestas en las Planillas de Solicitud de Incentivos) la figura del Docente-Investigador integra en su nombre a dos dignificadas funciones, amalgamamiento que se frustra por la ostentosa diferencia de reconocimiento a la que son objeto, reforzando la distancia entre ellas. Coincidentemente, una investigación española que concibe a la docencia universitaria como *una profesión de tres mundos* (docencia, gestión e investigación), también alude a su desarticulación por la imposibilidad de que “los que trabajan en la Universidad realicen las tres tareas de forma intensiva y lo hagan con el mínimo nivel de calidad” (Sancho, Creus y Padilla Petry, 2010, p.32) por el esfuerzo temporal, intelectual y emocional que demandan, reconociendo en esta *escena de lucha* la primacía de la investigación.

e) *Prestigio individual/solidaridad grupal*: el clima meritocrático imperante, consecuencia de un contexto hiperevaluativo, potencia la comparación y /o confrontación entre pares y el avance del individualismo. La identidad profesional pareciera construirse de puntajes factibles de ser previstos, calculados y que se resguardan casi obsesivamente. Esto lleva a que los vínculos laborales pospongan las relaciones de solidaridad y de camaradería y se tiñan de competitividad y ostensible rivalidad a través de actitudes orientadas a aniquilar al otro cosificándolo, tendiéndose, aunque no resulte fácil aceptarlo, a una progresiva mercantilización de las relaciones.

5.2. La reconfiguración del trabajo docente: sus ecos en la cátedra

La implementación del PI ha incidido en las cátedras provocando desarticulaciones o conflictos inusuales de carácter organizativo y vincular que originaron una rejerarquización de prioridades en la que la enseñanza comenzó a ser postergada, dibujando en su interior una trama caracterizada, entre otras notas, según Villagra y Ferrero (2013), por:

- *La coexistencia de dos sistemas jerárquicos no siempre coincidentes*: cargos docentes por concurso y categorías de investigación otorgadas por el PI, disociación conflictiva cuando las categorías de una línea no se corresponden con la otra.

- *El desdibujamiento de las dedicaciones horarias y perfiles docentes*: ciertos intentos de articulación entre docencia, investigación, transferencia y gestión, tienden a homogeneizar arbitrariamente categorías y dedicaciones diferentes.

- *El incremento del número de docentes que cursan carreras de posgrado*: acentuado en disciplinas sin consolidada tradición en este nivel. Esta tácita exigencia de las políticas, imponen reajustes y redistribución de tareas que fragilizan y/o dislocan las acciones diseñadas por la cátedra.

- *La creciente participación de docentes en proyectos de investigación*: radicados o no en la cátedra, las obligaciones para cumplimentarlos, fueron invadiendo el tiempo, el espacio y las acciones de enseñanza de la misma.

- *La incidencia de la carga académica de docentes Evaluadores*: se observa el traspaso de responsabilidades de integrantes con alto rango como investigadores a colegas que por su perfil, reglamentariamente no les correspondería asumirlas.

Sin duda, esta *reconfiguración* de la cultura de cátedra, impactó fuertemente en dinámica habitual de trabajo, confiriéndole una nueva fisonomía caracterizada por un complejo entramado de componentes afectivos y racionales, conscientes e inconscientes soportados sobre una competitividad que se nutre de primarias mixturas de celos, traiciones, inseguridades, envidia y pujas narcisistas. La disputa del conocimiento como baluarte de poder y de prestigio profesional, el deslizamiento *distribuido* del reconocimiento de la autoridad académica, impusieron su presencia.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

A partir de la síntesis de los *resultados* expuestos, cada uno de los cuales detonó particulares líneas de reflexión que profundizamos y socializamos en reuniones científicas nacionales e internacionales, aislaremos, sin agotarlas, *conclusiones* que se entrelazan recíprocamente.

El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores ha afectado la calidad de la enseñanza universitaria situándola en *zona de riesgo*.

Al sobreestimar el valor de la investigación sobre la docencia, impactó sensiblemente en su revitalización, en tanto la asignación de puntajes para los rubros Docencia y Actividad y Producción en Docencia, tornan impeceptibles las acciones de aula centrándose en los tipos de cargos docentes, publicaciones, actuación en carreras de posgrado, integración de tribunales de concursos y/o tesis de posgrado, dirección de trabajos finales y de pasantes e integración de comisiones evaluadoras. Como síntoma de tal marca, comprobamos la llamativa e indisimulada resistencia de los docentes a las *innovaciones* didácticas, la corroborada disminución y/o ausencia de las mismas y la manifiesta reducción de demandas de asesoramiento pedagógico por problemáticas vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, una voz docente que refiere a la enseñanza como deuda y como objeto al que se adeuda: "...tengo relegada a la enseñanza...le debo tantos cambios!", obra relevancia por su poder condensador de tal situación.

Incuestionablemente, el contexto hiperevaluativo dejó sus huellas en las culturas académicas y en sus integrantes, los que se abaten y debaten ante la *intensificación* de tareas (incluyendo sobrecargas administrativas-burocráticas en condiciones de precariedad laboral), el *endeudamiento crónico* frente a ellas y la compulsiva *invasión de pendientes* en su vida privada, escudándose en su *falta de tiempo* como texto o pretexto. De allí que la visible postergación de la enseñanza se entrame con esta reconfiguración del trabajo docente y su penetración en la dinámica de cátedra.

En la reconfiguración identitaria del docente se advertimos nítidamente la complicidad de lógicas complementarias: la lógica del Accountability o rendición de cuentas, en alianza con la de rentabilidad (inversión que otorga beneficios) impusieron nuevas lógicas de distribución y consumo de tiempos, espacios y esfuerzo. Como las acciones académicas valen -suman y restan- se fue naturalizando la evitación de actividades silenciadas por los puntajes y la priorización de las que concentran los más altos, esto es, las que legitiman la hegemonía de la investigación.

Ingresando abruptamente a las aulas, estas lógicas instalaron nuevos modos de pensar, sentir y actuar en las cátedras, introduciendo cambios en los estilos de convivencia entre colegas y en el microclima de producción. La coexistencia de dos sistemas jerárquicos conformaron estructuras atravesadas por singulares juegos vinculares, muchos de los cuales obturaron o fragilizaron la gestación de iniciativas y/o sueños conjuntos. Sin duda, "la arraigada modalidad de *ser docente* anclada en la enseñanza de una o más asignaturas como proyecto compartido cotidianamente con compañeros de cátedra y estudiantes, generadora de un fuerte sentimiento grupal y pertenencia institucional, se ha desdibujado sensiblemente" (Villagra, 2015, p.126).

En la mayoría de los discursos de docentes categorizados y/o en vía de recategorizarse o ingresar al PI, comprobamos un preocupante estado de insatisfacción y fatiga que enmascara vivencias de carácter subjetivo. En el plano de lo imaginario, lo no superación de las exigencias explícitas del PI reactualiza ansiedades básicas que afectan la autoestima y reactivan sensaciones de autoendeudamiento que a nivel consciente o inconsciente ponen en acto el interjuego entre lo que *se es*, *se creía ser* y *se desearía ser*. La circulación de formas deformadas de actuación para soportar, negar o reparar sensaciones de impotencia e incompetencia transparentan practicas de supervivencia como formas defensivas de reaseguro económico y/o psicológi-

co (preservar el prestigio, proteger el propio nombre, lograr aceptación) que intentan neutralizar la tensión entre cantidad y calidad de producción.

En suma, desde una mirada cualitativa intentamos rescatar “flashes” de lo que acontece actualmente en su ámbito laboral, pantallazos que devuelven una visión de cómo los docentes viven y o sobreviven la reescritura de su función, la búsqueda de una “nueva forma” de ejercerla, si no todos, al menos muchos de ellos.

Las conclusiones de esta investigación alertan sobre la *desnaturalización* de valores y prácticas académicas históricamente privilegiadas y éticamente incuestionables en la universidad a causa de la *naturalización* de actuaciones docentes, si no contrarias, al menos atentatorias a los mismos. Despuntan agudos interrogantes de carácter ético, político, sociológico, pedagógico, didáctico, psicológico y antropológico, que delatan núcleos conflictivos de orden individual e institucional inherentes a las condiciones que enmarcan la profesionalización del docente argentino.

A la espera del ensayo de nuevas respuestas e incitantes investigaciones. invitan y comprometen a una impostergable revisión y recreación de las políticas académicas que regulan el trabajo docente, a la vez que reclaman la legitimación de las Asesorías Pedagógicas Universitarias y la institucionalización de una Formación Pedagógica interdisciplinaria provocadora y convocante. que desde un enfoque que entrame la docencia con la investigación, la extensión y la gestión, restituya y dignifique el valor de la enseñanza y de sus protagonistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2002). "Evaluación, incentivos a la actividad investigadora y trabajo académico. Algunas conclusiones en el estudio de un caso en la Argentina". En P. Krotsch. (Organizador), *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes* (pp. 231-251). Buenos Aires, Argentina: Al Margen.
- Chul Han, B. (2013). "La sociedad de la exposición". En B. Chul Han. *La sociedad de la transparencia* (pp.25-33). Buenos Aires, Argentina: Herder.
- (2003). *Universidad, investigación e incentivos: La cara oscura*. Buenos Aires, Argentina: Al Margen.
- Davini, M. C. (1995). "Poder, control y autonomía en el trabajo docente". En M. C. Davini. *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía* (pp.51-76). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, España: Morata.
- Krotsch, P. (2002). "El procesos de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina". En P. Krotsch. (Organizador), *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes* (pp.153-176). Buenos Aires, Argentina: Al Margen.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. *Programa de Incentivos a Docentes Investigadores*. Decreto N° 2427. Buenos Aires, 1993.
- Sancho, J.M, Creus, A. y Padilla Petry P.(Marzo de 2010 - Febrero de 2011). "Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos". *Praxis Educativa*, N°14, pp. 17-34.
- Villagra, M.A.(2010, Noviembre). *Políticas académicas argentinas y trabajo docente universitario*. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Villagra, A, Ferrero, L. (Junio, 2013). *La actual reconfiguración del trabajo docente universitario: sus resonancias en la cultura de cátedra*. XI Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina.
- Villagra, M. A. (Julio - Setiembre 2015). "El actual trabajo docente univesitario en Argentina: alertas para repensar". *Educar em Revista. Dossie-Pegagogía Universitaria: Debates Internacionais Contemporâneos*. N° 57, pp.115-129.

Cambio institucional y Sistema Nacional de Educación Terciaria

Polos de Desarrollo Universitario en la Región Noreste. Características de su Investigación

Eje 8. Transformación Institucional

Gabriel Freitas¹

Amílcar Davyt²

Amalia Stuhldreher³

1 Centro Universitario de Rivera, Uruguay. gfreitas@fcien.edu.uy

2 Facultad de Ciencias, Uruguay

3 Centro Universitario de Tacuarembó, Uruguay

RESUMEN

En 2007, la Universidad de la República (UdelaR) inició un importante proceso de transformaciones internas. En ese proceso la estrategia de descentralización y regionalización jugó un rol fundamental. Las herramientas de creación o fortalecimiento de la presencia universitaria en el interior incluyeron la creación de Polos de Desarrollo Universitario (PDU); grupos docentes de alta dedicación y nivel académico radicados a nivel local, como base para la construcción de centros de referencia en temas específicos, definidos desde los llamados Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET). En particular en la Región Noreste (RNE), el proceso en las Sedes en las ciudades de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo, ha seguido trayectorias particulares y diversas. Desde el año 2009 se han establecido 16 grupos de investigación, implicando la creación de más de 60 cargos docentes. En Tacuarembó, donde no existía estructura docente ni carreras previo al 2010, se conformaron numerosos grupos en áreas y temáticas variadas. El proceso en Rivera fue más lento, sostenido en un principio en antecedentes de presencia de la Facultad de Ciencias, dando gradualmente lugar a la creación de grupos en otras temáticas como políticas educativas o educación física. En Cerro Largo, recientemente se han instalado dos grupos en vinculación

con la Estación Bernardo Rosengurtt de la Facultad de Agronomía. En la actualidad, la RNE se encuentra discutiendo un nuevo PRET y su transición hacia un Centro Universitario Regional, demandando insumos sobre el grado de desarrollo y consolidación de estos grupos hasta el momento. Se busca aportar al análisis de esta experiencia conociendo su contribución a la presencia universitaria en esa región de Uruguay, describiendo y caracterizando sus PDU en términos de sus docentes y su producción académica. La metodología utilizada para alcanzar los objetivos se basó en el análisis de información disponible en el Sistema Nacional de Investigadores, a partir de la producción bibliográfica de los investigadores universitarios radicados en el marco del proceso e informada a través de sus Curriculum Vitae (CV), además del análisis documental referido a cada uno de los PDU existentes. Finalmente, se observaron 21 docentes y 187 registros de producción académica. La mayor parte de los docentes se relacionan al área Social y están radicados en la Sede Tacuarembó. En Rivera, la mayor parte de los docentes se relaciona al área Ciencias Naturales. La producción académica se caracterizó por estar en su mayoría vinculada al área Social y por la preferencia de sus autores de comunicar resultados a través de congresos.

Palabras clave: Descentralización universitaria/ Región Noreste/ Investigación

1. INTRODUCCIÓN

Según García-Cepero (2009: 1) *“el estudio de la producción académica y los factores relacionados con ella, permiten aumentar la comprensión sobre la naturaleza y desarrollo de las diferentes disciplinas y mejorarlas”*. Sin embargo, las Universidades tienen dificultades para conocer con precisión la actividad científica que realizan (De Filippo et al, 2011), debido en gran parte a la ausencia de bases de datos institucionales con información exhaustiva al respecto. Además, nuevos enfoques sobre el estudio de la producción académica demandan un abordaje más amplio que el tradicional estudio de las publicaciones o *“research output”*, pasando a centrar la atención en un análisis de capacidades (*“capacity”*), permitiendo enfocar en el capital humano científico y tecnológico (Cañibano y Bozeman, 2009).

Este texto en particular se enmarca en una línea de trabajo que busca construir conocimiento al respecto de los procesos de construcción de Universidad en la Región Noreste y sus impactos en el medio. Para ello, resulta fundamental profundizar en las características de la comunidad académica que se ha establecido hasta el momento, no solamente como fuente de información de los recursos disponibles, sino además como requisito fundamental para poder proyectar la construcción de Universidad en la RNE hacia el futuro.

Al respecto, uno de los elementos centrales que tiene la estrategia de descentralización universitaria es la radicación en el interior de grupos de investigadores con alto nivel de formación y una propuesta de investigación específica, conocidos como PDU. Conocer el grado de desarrollo y características de la producción académica de estos grupos docentes es parte esencial de la mencionada línea de trabajo, una vez que permite mayor grado de conocimiento de estos equipos de la región y eventualmente identificar redes y vinculaciones con otros actores en el territorio.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En la última década, la UdelaR inició un proceso de transformaciones internas con pocos antecedentes en su historia. En ese complejo proceso que tuvo como visión amplia generalizar el acceso a la enseñanza superior en el Uruguay, la estrategia de descentralización universitaria y regionalización jugó (y juega) un rol de fundamental importancia. Las herramientas de creación o fortalecimiento de la presencia universitaria en el interior incluyeron la creación de PDU, grupos docentes de alta dedicación y nivel académico radicados en esas Sedes. En este sentido, el CDC en sesión ordinaria de fecha 25 de noviembre de 2008 resolvió en el punto 11 definir un Polo de Desarrollo Universitario como: (i) un conjunto de ejes temáticos estrechamente interconectados en una misma región; (ii) grupos docentes de alta dedicación cuya colaboración constituirá un punto de apoyo imprescindible para desarrollar enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión; (iii) bases para la creación de nuevas instituciones y programas de enseñanza terciaria en las regiones respectivas.

En particular en la RNE, con sedes en las ciudades de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo, el proceso ha seguido trayectorias particulares en cada una, acumulando diferentes potencialidades y perfiles. A partir del primer llamado realizado en el año 2009 se han establecido 16 grupos de investigación, de los cuales 7 están vinculados al área “Ciencias Sociales y Artística”, 7 dentro del área “Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat” y 2 en el área “Salud”, todo lo cual supuso la creación de más de 60 cargos docentes. En Tacuarembó, donde no exis-

tía estructura docente ni carreras previo al 2010, se conformaron numerosos grupos en áreas y temáticas variadas. El proceso en Rivera ha sido más lento, sostenido en un principio en antecedentes de 15 años de presencia de la Facultad de Ciencias, dando gradualmente lugar a la creación de grupos en otras temáticas como políticas educativas o educación física. Finalmente, en Cerro Largo, con la apertura de una Casa Universitaria en la ciudad de Melo, se han instalado dos grupos de esa naturaleza, articulados con la estación experimental Bernardo Rosen-gurttt de la Facultad de Agronomía.

Caracterizar la producción académica de las universidades redundará en beneficios, entre otras cosas, en cuanto a la capacidad de mejora de las actividades realizadas. Esto resulta especialmente importante si ese espacio universitario es el resultado de un proceso innovador para la Universidad y, principalmente, si ese resultado es solamente una etapa en un proceso de desarrollo. En la actualidad, la RNE se encuentra discutiendo sobre la base de lo construido durante ese proceso un nuevo PRET y debatiendo su transición hacia un Centro Universitario Regional, todo lo cual demanda insumos sobre el grado de desarrollo y consolidación las propuestas han alcanzado hasta el momento. Luego de ocho años de realizado el primer llamado para la radicación de estos grupos en la RNE, la información sistematizada sobre sus resultados describe en general las características de los grupos (cargos creados, cargos cubiertos, temáticas propuestas), pero no da cuenta de otros detalles sobre el perfil de la producción académica de los mismos, lo cual permitiría identificar las áreas de trabajo, los canales de difusión preferidos, las capacidades generadas por Sede, su aporte a la formación de recursos humanos, entre otras cuestiones.

En este sentido este trabajo busca, a través de información indirecta, describir algunas de las mencionadas características en cuanto a formas y contenidos de la mencionada producción, contribuyendo a dar mayor visibilidad dentro y fuera de la Universidad al respecto de la actividad académica en desarrollo en la RNE.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo se propuso caracterizar la investigación realizada por los docentes PDU radicados en la RNE. Esta caracterización incluye tres dimensiones, el abordaje de las temáticas planteadas y su relación con el PRET regional, la información general sobre el perfil del grupo de docentes y la información específica sobre la producción académica reportada por sus CVs.

4. METODOLOGÍA

La población observada está integrada por los docentes de la UdelaR en la RNE, con cargos generados en el marco del programa de PDU. El corte temporal para la investigación fue el comprendido entre los años 2009 (fecha del primer llamado a grupos en la Región) y el 2015 inclusive. Se observaron en particular aquellos que disponen de su CVUy en el sitio web del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). De los 46 docentes radicados (hasta mayo de 2017) en las tres sedes de la región, 21 de ellos cumplen con las mencionadas características. Para este trabajo no se tuvieron en cuenta los docentes radicados en los años 2016 y 2017 por considerar que el corto tiempo para su instalación no les permitiría incidir en la agenda de investigación desde su nuevo cargo. Se utilizaron fuentes secundarias de información, desde una estrategia de investigación basada en “uso de fuentes documentales y estadísticas” (Cea D’Ancona, 1996). Para este trabajo se utilizó como fuente de información los CVUy disponibles en el sitio web de la ANII. El análisis de CVs como fuente de información para describir la producción de las comunidades científicas o académicas es un abordaje que se viene utilizando desde hace un par de décadas con creciente grado de aceptación (Sandström, 2007; García-Cepero, 2009; Cañibano y Bozeman, 2009; De Filippo *et al*, 2011).

Para la caracterización de los docentes, se generó una matriz con los 21 casos mencionados anteriormente. Los atributos utilizados para describir se construyeron a partir de la información disponible en los mencionados CV e incluyeron Sexo, Sede en la que Trabaja, Grupo PDU, Nivel de Formación, Formación de Recursos Humanos y Área de Trabajo, con sus respectivas categorías. Por otro lado, para la caracterización de la producción académica de este grupo se generó una nueva matriz que integró como casos toda la producción informada en la sección “Producción Científica / Tecnológica” de los CVUys, a partir del año siguiente al año de ingreso del docente en su respectivo PDU. Esto implicó una matriz con 187 casos. Nuevamente, los atributos para describir esta producción se construyeron a partir de la información disponible en los CVUys e incluyeron Tipo de Comunicación, Área del Conocimiento del Autor, Sede del Autor y Alcance Territorial Según el Título, además de sus respectivas categorías.

Los resultados se analizan a partir de la elaboración de tablas de frecuencia absoluta y relativa, además de tablas de contingencia o bivariadas.

5. RESULTADOS

5.1. Grupos PDU y Temáticas Planteadas

En 2009 se aprobó el PDU Estudios interdisciplinarios de Sistemas Territoriales Complejos (CUR), el Instituto Superior de Estudios Forestales (CUT) y el Centro de Estudios de la Frontera (CUCEL). En 2011 se aprobó la creación del Departamento de Ciencias Económicas del CUT. En ocasión del siguiente llamado, 2012, se creó el Espacio de Ciencia y Tecnología Química de la Región Noreste, el Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre la Presencia Misionera en el Territorio en el CUT, mientras que hubo nuevos aportes para el PDU existente en el CUR. En 2013 se suma la aprobación del Núcleo de Estudios Rurales, el PDU de Diversidad Genética en la Región Noreste, el Espacio de Biología Vegetal, el Instituto Superior de la Carne y el PDU Procesos Industriales de la Madera en el CUT. En Rivera se aprobó el Centro de Estudios en Políticas Educativas. Finalmente, en 2014 se crea el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera en Rivera y el Centro de Salud Reproductiva de Ruminantes en Sistemas Agroforestales en Cerro Largo. (Figueroa, 2015). El último grupo radicado en la RNE lo hizo en la Sede de Rivera en el año 2016, bajo el nombre de Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

Los PDU debían insertarse en alguno de los ejes específicos o transversales para la región Noreste. En cuanto a la vinculación con los ejes temáticos definidos desde el PRET, la mayor parte de las propuestas se vinculó al eje “Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable” seguido por “Madera y Carne” y en último lugar “Temas Relacionados con Frontera”. Respecto de los ejes transversales, la mayor parte de las propuestas no se relacionó a ninguna, luego le siguieron los ejes temáticos de Salud y Formación Docente, terminando con Arte y Cultura.

En relación a la posible adecuación de la investigación desarrollada localmente a las necesidades o prioridades definidas, se puede mencionar que apenas el 10% de la producción académica hizo referencia explícita a temas de la RNE; 28% hizo referencia a temáticas de alcance nacional y 18% hizo referencia a temas regionales (MERCOSUR) o internacionales; claro que para casi 44% del total no se pudo determinar su alcance territorial.

5.2. Características del Grupo Docente

De los 21 docentes con las características definidas, la mayoría están radicados actualmente en Tacuarembó, casi dos terceras partes (62%). Por su parte, en Rivera se sitúa un tercio de los docentes (33%), mientras que en Cerro Largo el 5% restante. Del total de la RNE, casi la mitad (48%)

pertenecen al área¹ denominada Sociales, que sumados al casi 5% de Humanística representan la mayoría en el grupo estudiado. Le sigue el área Ciencias Naturales con el 38% de los docentes. Lejos aparecen las áreas Salud e Ingeniería/Tecnología con apenas 5% cada una. Por otra parte, la gran mayoría de los docentes instalados en la Región pertenecen al Grado 3 del escalafón docente, Profesor Adjunto: 80%. Si consideramos la presencia de docentes en Área del Conocimiento y por Sede, veremos que en Tacuarembó predominan los docentes en el área Social, mientras que en Rivera son más los del área Ciencias Naturales. La siguiente Tabla, No 1, muestra la distribución de los docentes en las distintas áreas del conocimiento según la Sede en la que trabajan.

Tabla N°1. Número de Docentes por Área de Conocimiento y por Sede

		Sede			TOTAL
		Rivera	Tacuarembó	Cerro Largo	
Área del Conocimiento	Sociales	2	7	1	10
	Ciencias Naturales	5	3	0	8
	Humanística	0	1	0	1
	Salud	1	0	0	1
	Ingeniería / Tecnología	0	1	0	1
TOTAL		8	12	1	21

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Finalmente, otros resultados indican que el 80% de los docentes en el grupo observado son G3, seguidos por un 10% de G2 y por último, G1 y G3 con 5% cada uno. Casi el 80% de ellos han alcanzado el doctorado como último nivel de formación.

5.3. Características de la Producción Académica

En lo que respecta a la producción académica del grupo relevado, se llegó a un total de 187 registros. De este total, los docentes relacionados al área Social contribuyeron con la mayor parte, más precisamente el 58,3%, diferencia que se profundiza si le sumamos el área Humanística, llegando al 61% de los 187 registros para la RNE. En importancia le siguen el área de Ciencias Naturales, terminando con mucha menor presencia las áreas de Salud e Ingeniería / Tecnología. La Tabla N°2 resume la producción académica de la región.

Tabla 2. Producción Académica Total Según Área del Conocimiento. Frecuencias Absolutas y Relativas

Categorías	Frecuencias Absolutas	Frecuencias Relativas (%)
Sociales	109	58,3
Ciencias Naturales	53	28,3
Humanística	5	2,7
Salud	6	3,2
Ingeniería / Tecnología	14	7,5
TOTAL	187	100

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por otro lado y en cuanto a la producción académica por Sede, la de Tacuarembó acumuló el 56,7% de los registros totales, seguido por Rivera con un 41,7% y en tercer lugar la Sede de Cerro Largo con un 1,6% del total. Otro elemento que emerge de los datos analizados, es el tipo de publicaciones que utilizan los docentes de la RNE para comunicar su producción. Existe

¹ Las 5 áreas del conocimiento utilizadas se corresponden a las disponibles en el CVUy, no a las 3 macro áreas de UdelaR.

una clara preferencia por las comunicaciones a través de congresos con un 62% de los registros, seguido por la publicación en revistas con 16,6% y la publicación de libros o capítulos de libros con un 11,8%. Los Periódicos, Documentos de trabajo y la Producción Técnica no alcanzan, sumados, el 10%. Además, se observa en la información analizada una clara preferencia por comunicar la producción por canales sin evaluaciones por pares, en un 69%.

Al observar la preferencia por el tipo de comunicación de la producción en función del área del conocimiento, se identifican diferencias. El resultado de este cruce se presenta en la Tabla N°3 a continuación.

Tabla 3. Tipo de Comunicación según Área del Conocimiento

		Área del Conocimiento					TOTAL
		Sociales	Ciencias Naturales	Humanística	Salud	Ingeniería / Tecnología	
Tipo de Comunicación	Revistas Científicas	7	18	3	0	3	31
	Eventos	74	25	0	6	11	116
	Libros y Capítulos de Libros	18	2	2	0	0	22
	Periódicos	0	0	0	0	0	0
	Documentos de Trabajo	8	0	0	0	0	8
	Producción Técnica	2	8	0	0	0	10
TOTAL		109	53	5	6	14	187

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por otro lado, observando la preferencia por tipos de publicación según Sede, se observa nuevamente una preferencia por la comunicación a través de eventos (ej. Congresos) en las tres sedes, manteniendo la tendencia. La Tabla N°4 muestra la información procesada.

Tabla 4. Tipo de Comunicación según Sede

		Sede		
		Rivera	Tacuarembó	Cerro Largo
Tipo de Comunicación	Revistas Científicas	10	21	0
	Eventos	53	61	2
	Libros y Capítulos de Libros	10	11	1
	Periódicos	0	0	0
	Documentos de Trabajo	5	3	0
	Producción Técnica	0	10	0
TOTAL		78	106	3

Fuente: Elaboración propia, 2017.

En la tabla se observa además que, a pesar de las diferencias en cuanto a ubicación por área del conocimiento entre las sedes, la distribución del tipo de comunicación es semejante entre ellas.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión general, puede afirmarse que el programa de PDU ha contribuido a aumentar la masa crítica docente en la Región Noreste. Si bien el tiempo transcurrido no permite comprender en su totalidad el alcance e impacto de este hecho, es posible observar algunas tendencias que seguramente irán dando a la RNE un perfil académico propio, diferente al de las otras regiones y con matices propios a la interna de las tres Sedes.

Por un lado y en cuanto a las temáticas planteadas por estos grupos, la información documental permite establecer un vínculo importante entre estas y los ejes temáticos definidos en el

PRET, en particular en lo relacionado con el eje “Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable”. En este sentido y al menos desde su planteo, los grupos se ajustaron a las prioridades políticas y académicas definidas desde la RNE. Por otro lado, en lo que refiere al alcance geográfico de esa producción, gran parte de la misma no lo hace explícito en sus títulos. Profundizar en este aspecto permitiría conocer el grado de vinculación de la investigación realizada con temáticas de la RNE, pero sería necesario para ello utilizar fuentes complementarias de información.

En cuanto al perfil del grupo docente descrito, es interesante destacar que la mayoría se han radicado en la Sede Tacuarembó, coincidiendo con el mayor número de grupos PDU allí instalados. En cuanto al área de trabajo, la mayoría de los docentes radicados en Tacuarembó se relacionan al área Social, mientras que en Rivera se relacionan al área Ciencias Naturales. Finalmente, la amplia mayoría de ellos ha alcanzado el nivel de doctorado, también dando cuenta de uno de los componentes importantes de la política, radicando docentes con alto nivel de formación.

A nivel de la producción académica, se observa una mayor producción final en la Sede Tacuarembó, seguramente asociada al mayor número de docentes allí presentes. Cuando observamos la producción académica en función de las áreas del conocimiento, los registros vinculados al área Social duplican al que le sigue (Ciencias Naturales), pero con diferencias en cuanto a los tipos de publicaciones o comunicaciones. Esto debe entenderse teniendo en cuenta las diferencias en la producción y comunicación de la misma según áreas del conocimiento. Al respecto, por ejemplo, Di Filippo et al (2011) destacan que el área Social o las Humanidades suelen preferir difundir sus resultados a través de ciertos tipos documentales diferentes a artículos de revistas, más comunes al área de las ciencias básicas.

BIBLIOGRAFÍA

Cañibano, C; Bozeman, B; (2009). Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art. *Research Evaluation*, 18 (2) pp 86 – 94.

Cea D’Ancona, MA., (1996). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Síntesis, Madrid.

De Filippo, D; Sanz – Casado, E; Urbano Salido, C; Ardanury, I; Gómez – Caridad, I. (2011). El papel de las bases de datos institucionales en el análisis de la actividad científica en las universidades; *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (2) pp 165 – 189.

Figueroa, V. y Lorda, N. (2015). ¿Qué es el programa de Polos de Desarrollo Universitario que implementa la Universidad de la República en el Interior del país? En Carreño, Graciela (ed.). *Logros de la UdelaR en el Interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, UdelaR. Pp.67-78.

García – Cepero, M. (2009). El Estudio de la Productividad Académica de Profesores Universitarios a Través de Análisis Factorial Confirmatorio: El Caso de Psicología en los Estados Unidos de América. *Universitas Psychologica*, 9 (1) pp 13 – 26.

Sandström, U. (2007). Combining curriculum vitae and bibliometric análisis: mobility, gender and research performance, *Research Evaluation*, 18 (2), pp 135 – 142.

Trayectoria de la primera generación de los estudiantes de Comunicación en ocasión de la implementación del plan de estudios 2012

Eje temático 8 - Cambio Institucional y Sistema de Educación Terciaria

Parentelli, Varenka
Cuadrado, Victoria
Martínez, Ana

Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República, Uruguay
varenka.parentelli@fic.edu.uy
victoria.cuadrado@fic.edu.uy
ana.martinez@fic.edu.uy

Resumen

En el año 2012 fue aprobado el actual plan de estudios (PE) para la Licenciatura en Comunicación cuyo diseño incorpora criterios diferenciales con los anteriores. Este PE se centra en la importancia del proceso de formación que promueve la capacidad de cada estudiante de discernir activamente en la construcción de su itinerario curricular buscando potenciar la autonomía en un tránsito flexible. La carrera, ofrece itinerarios curriculares sugeridos denominadas *orientaciones curriculares*, estos se manifiestan con énfasis en periodismo, publicidad, audiovisual, comunicación organizacional y comunicación educativa y comunitaria. No obstante, en la medida que es el estudiante quien traza su itinerario de acuerdo a sus intereses formativos, se crean nuevas orientaciones como multimedia e investigación.

En ocasión de la implementación del PE, se realizó una investigación longitudinal de seguimiento a los estudiantes de la primera generación (2013) con el propósito de generar insumos a los efectos de realizar ajustes a esta implementación.

Para ello se realizaron encuestas, grupos focales y se analizó una muestra de las escolaridades.

La primera etapa (encuesta del primer semestre) buscó conocer el perfil de ingreso y explorar los motivos y expectativas por los cuales los estudiantes se inscriben a la carrera. En el 4to semestre, se indagó en sus itinerarios formativos y en la identificación de los criterios con los cuales ellos toman decisiones. En el 6to semestre, se relevaron fortalezas, debilidades, oportunidades y obstáculos en el tránsito por la carrera. Por último, en el 8vo semestre, se analizó los itinerarios de cursada en función de los intereses formativos.

Los motivos y expectativas con las que ingresan revisten características muy diversas. Varios estudiantes, durante su tránsito, cambian de parecer sobre la orientación profesional con la que ingresan. Estos cambios pueden deberse a las novedades que se ofrece o a las características de la oferta que los estudiantes descubren en la medida en que transitan por la carrera.

Los criterios con los cuales eligen las unidades curriculares (UC), en mayor medida, son el *contenido* y el *horario* ofrecido. A partir del 6to semestre, aparece un cuestionamiento a la oferta educativa, a la composición de la malla curricular y contenidos. Una dificultad identificada, transversal a todo el proceso formativo, es la falta de información en tiempo y forma. Las trayectorias de los estudiantes son recorridos “sinuosos” que contemplan intereses previos y permiten descubrir nuevos horizontes formativos. Estas trayectorias dan cuenta de estrategias complejas y suponen la valoración diferencial de la oferta educativa. No

obstante, son estudiantes que la aprovechan y saben definir dónde extremar sus esfuerzos. Las elecciones tienen coherencia con las áreas profesionales con las cuales finalizan la carrera y su interés por terminar en cuatro años no supone un tránsito superficial ni apresurado. A diferencia de lo que surge en la encuesta de ingreso, el área profesional más elegida es Organizacional.

Es necesario trazar estrategias para mejorar y acompañar el desempeño de los estudiantes en un plan que los invita a ser protagonistas pero donde la institución debe brindar los dispositivos necesarios para que esto pueda darse.

Palabras clave: Licenciatura en Comunicación; Trayectoria Estudiantil; Orientación Curricular

Introducción

En 2012 fue aprobado el actual plan de estudios (PE) para la Licenciatura en Comunicación (LC) de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República. Este Plan se centra en la importancia de un proceso de formación que promueve la *autonomía* del estudiante y la participación activa en la construcción de su itinerario curricular al tiempo que se busca habilitar un *tránsito flexible*. En consonancia con lo propuesto en la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Educación Superior¹, la *articulación* y la *flexibilidad* son dos principios orientadores del nuevo PE. El primero refiere a la posibilidad que tiene el estudiante con respecto a la movilidad vertical y horizontal, esto es, dentro de una misma carrera y a través de los distintos servicios universitarios. La flexibilidad supone un estudiante activo y propositivo en el diseño de su formación según sus intereses formativos, necesidades y situación personal. En ocasión de la implementación inicial de este PE, se realizó un seguimiento de la trayectoria de la primera generación de estudiantes que lo transitó en el tiempo estipulado.

Considerando lo que propone Terigi (2009), existen dos tipos de trayectorias: la *Trayectoria teórica*, que supone una progresión lineal de los estudiantes en un ritmo marcado sin alteraciones, cumpliendo así con los requisitos establecidos en el currículum en tiempo y forma, y la *Trayectoria real* de los sujetos, que indica que existen ritmos diferentes que coincide con multiplicidades de itinerarios y formas de transitar. Si bien la autora refiere al tránsito por el sistema educativo en general, la concepción teórica que atraviesa condice con nuestro estudio respecto a la trayectoria de los estudiantes, donde existe un aspecto teórico y otro real que hasta pueden contraponerse: *Debe señalarse que, si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles reales en el sistema escolar, la inmensa mayoría de los desarrollos didácticos con los que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. (Terigi 2009: 20).*

El PE de la LC parte de un supuesto donde subyace la concepción de un estudiantado homogéneo y se pierde de vista la multiplicidad de ritmos de cursada que da lugar a las *trayectorias reales* dadas por los intereses de cada estudiante.

La propuesta curricular está pensada para el egreso en 8 semestres pero esto no supone olvidar que las diferencias existen, sin embargo, la diversidad no es contemplada. Esto puede ponerse en diálogo con lo que propone Ezcurra (2005) cuando refiere a una diferenciación entre el alumno real y el alumno esperado. Las Instituciones trazan sus propuestas para el estudiante esperado, entonces ¿qué se espera de él en este plan? Que sea autónomo, que pueda tomar decisiones, que se informe, que sepa qué quiere aprender y que arme su itinerario curricular. En definitiva, se espera que sea protagonista de su propia formación. Pero ¿cuál es el estudiante con el que nos encontramos al inicio de la carrera? ¿cuál es el estudiante *real*? En este marco, resulta necesario trazar estrategias para acompañar y mejorar el desempeño de los estudiantes en un plan que los invita a ser protagonistas pero donde la institución que los recibe no les brinda los dispositivos necesarios. Este estudio posibilita una primera mirada sobre las trayectorias reales de los sujetos en función de lo que propone el PE y nos permite: Conocer a los estudiantes, sus trayectorias y sus modos de tomar decisiones; Aportar insumos para las tareas de los Coordinadores de los Departamentos y para la Comisión de Carrera; Aportar información para la toma de decisiones y eventualmente el diseño de políticas específicas de enseñanza y para la orientación a los estudiantes. Para el cumplimiento de los objetivos se indagó en los motivos y expectativas de los estudiantes al ingreso de la carrera, en los criterios utilizados en la toma de decisiones con respecto a la elección de unidades curriculares opcionales, en el trazado del itinerario formativo así como para la realización del trabajo final de grado. También se indagó en la coherencia entre los itinerarios trazados por los estudiantes y las orientaciones profesionales de salida. Los períodos que se tomaron para recolectar esta información fueron: 1er, 4to, 6to y 8vo semestre.

Metodología

Se aplicaron herramientas para la recolección de información en distintas etapas de avance: a) Encuesta con preguntas abiertas y cerradas en el 1er, 4to y 8vo semestre; b) Grupos focales en el 6to semestre; c) Análisis de escolaridades de estudiantes del 8vo semestre. Se trató, según Forni (2009) de una triangulación de métodos secuencial que cumplió con un propósito de complemento de información. Siguiendo lo propuesto por este autor, durante el análisis se construyeron los datos a través de una categorización y cuantificación de frecuencias de apariciones. Luego, se procedió a interpretar cualitativamente los hallazgos.

Resultados

1- Perfil del estudiante de ingreso

En 2013 se inscribieron a la LC 840 personas y completaron la encuesta 484 (57.7% del total de inscriptos). Para describir brevemente a la población estudiantil establecimos una distribución por sexo y edad. Las mujeres representan más del 50% del estudiantado y más del 80% de los estudiantes tienen menos de 25 años. Casi el 70% proviene directamente del nivel medio de enseñanza y no realizaron otros estudios previos a esta carrera. El entorno de 8.5% realizó estudios relacionados al campo de la Comunicación y el 16% tiene estudios universitarios pero no se indagó si esos estudios son completos o incompletos. Son mayoría los estudiantes que no trabajan. Con el propósito de conocer de qué tiempo disponen para dedicarle a la carrera, identificamos que el mayor porcentaje de quienes trabajan, le dedican entre 1 a 20 horas semanales. Asimismo, no es despreciable el porcentaje de estudiantes (10%) que le dedican el mayor rango de horas (41 a más) al trabajo, con jornadas de más de 8 horas.

El 30% de los estudiantes que trabajan lo hacen en algo relacionado a la carrera, esto indica que este campo profesional permite desempeñarse sin tener el título. Cerca del 70% no realiza otras actividades regulares fuera del estudio de Comunicación y el trabajo. La actividad que tiene el mayor porcentaje de realización es el estudio de un idioma extranjero.

2- Expectativas de ingreso

La primera apreciación que realizamos, ya que son más las respuestas que números de estudiantes, es que los estudiantes llegan con más de una expectativa a la carrera. Se ordenó la información en las siguientes categorías: a) *Formación*: aspectos vinculados con la obtención de conocimientos, orientados a la profesión o al campo disciplinar, a la investigación y a los aprendizajes específicos; b) *Graduación*: Culminación de la carrera u obtener la titulación; c) *Vida profesional y desempeño profesional futuro*: enfatiza el propósito de mejorar la vida profesional en el sentido de las oportunidades, del éxito o de trabajar en algo que sea grato; d) *Oferta de actividades curriculares*: refieren directamente a la cursada, es decir, tipo de actividades, características del plan de estudios; e) *Expectativas difusas*: en este caso, no están claramente definidas o tienen un carácter subjetivo que no puede valorarse; por ejemplo: *ver si me gusta, que me colme, que sea amena, etc.*); f) *Crecimiento personal*: Realización personal y mejora de las características propias; g) *Servicio*: incluye el deseo de hacer algo por los demás.

Las tres categorías que aparecen con mayor frecuencia son: *Formación* (44%), *Graduación* (14%) y *Vida profesional y desempeño profesional futuro* (13,5%). Para el caso de *Oferta de actividades curriculares* (11%), si bien no se ubica entre las tres categorías destacadas se consideró pertinente ya que parecería que es un tema que atrae a ciertos estudiantes que ponderan la oferta curricular y revela su significación. En este sentido, dada la filosofía que propone el PE con respecto a la *flexibilidad*, los estudiantes valoran el protagonismo que se les ofrece así como la expectativa en la inclusión de la dimensión práctica.

3- Motivos de ingreso

Los motivos expresados por los estudiantes fueron agrupados en nueve categorías: 1) *Perfil profesional*: perfiles profesionales ofrecidos por la LC o aquellos que los propios estudiantes definen; 2) *Adhesión afectivo-cognitiva*: respuestas que enfatizan el interés y el gusto o la "vocación"; 3) *Medios*: mención específica relativa al interés por los medios de comunicación en general o un medio en particular. En este caso, en algunas ocasiones los medios aparecen vinculados al perfil profesional mientras que en otros aparecen vinculados al interés por conocer y comprender cuál es su papel en la sociedad, o cómo operan en la dimensión social; 4) *Oferta educativa*: obtención de un título universitario, la amplitud de la formación que ofrece la licenciatura, el interés por la vida académica o universitaria, el carácter público de la oferta, etc; 5) *Profundización o complemento de otros estudios*: mención a mejorar la formación en relación a la formación previa (es el caso de estudios previos en niveles no universitarios, de otras profesiones de estudios privados); 6) *Relación con el mundo del trabajo*: mejorar la posibilidad laboral en el futuro, obtener mejores remuneraciones, complementar la vida profesional, etc; 7) *Descarte o segunda opción*: expresiones que evidencian una inscripción que no es el interés principal, por ejemplo, estudiantes que no ingresan a la lic. en diseño en comunicación visual (es una oferta con plazas limitadas que ofrece otra Facultad), o estudiantes a los que familiarmente se les exige estudiar algo, sin que importe demasiado la elección; 8) *Incertidumbre*: respuestas que especifican la falta de seguridad en la inscripción; 9) *Otros*: reúne una variedad de respuestas que suelen ser únicas o poco frecuentes; incluimos

también en esta categoría respuestas poco elaboradas respecto de la especificidad para estudiar comunicación como la recomendación de terceros, los test de orientación vocacional, el crecimiento personal. Las tres categorías más representadas son: *Perfil profesional* (40,2%), *Adhesión afectivo-cognitiva* (16,4%) y *Medios* (15,6%).

4- Las elecciones que hacen los estudiantes

En el 4to semestre se aplicó una segunda encuesta para conocer cómo eligen los estudiantes y con qué criterios toman las decisiones. Se obtuvieron 85 respuestas. Más del 60% de los estudiantes encuestados, cursan las cuatro unidades curriculares (UC) comunes¹ del 4to semestre de la carrera; algunas con más participación que otras, pero todas tienen un alto porcentaje de cursada. El mayor porcentaje de estudiantes de la generación 2013 cursó tres UC opcionales (25%). En cuanto a los criterios de elección que utilizan los estudiantes para decidir qué UC optativas² cursar destacamos: *Interés por la temática* (primer lugar), *Horario* (segundo lugar), *Obtener créditos* (tercer lugar).

5- Indagación sobre cómo transitan y han transitado los estudiantes por la carrera

En esta etapa indagamos en cómo los estudiantes transitan por la carrera y si sus intereses han variado desde el ingreso. Se buscó profundizar en el conocimiento sobre las trayectorias, sus vicisitudes y apoyos encontrados para la toma de decisiones y para ello se realizaron grupos focales. Se indagó en tres aspectos que nuclearon las categorías identificadas en el discurso de los estudiantes: 1- *Dimensión subjetiva* (supone un componente reflexivo para la toma de decisiones en pos de los propósitos). Podemos decir que las trayectorias de los estudiantes que cursan el 6to semestre en el tiempo previsto de la carrera tienen un carácter complejo. Algunos estudiantes manifiestan intereses muy específicos con respecto al perfil formativo de preferencia mientras que otros están abiertos a un espectro más amplio del campo de la comunicación. Se identifica un componente reflexivo para la toma de decisiones en pos de algunos propósitos tales como la obtención de conocimientos, la preparación profesional y el avance en la carrera; 2- *Dimensión institucional* (amplitud de la oferta y las expectativas que traían al inicio) La amplitud de la oferta contribuye a modificar las trayectorias en relación con las expectativas con las que inicialmente se inscribieron a la carrera. Los estudiantes encuentran enfoques o áreas de conocimiento que despiertan nuevos intereses o bien se decepcionan respecto de temáticas que los atraían con anterioridad; 3- *Dimensión sobre el acceso a la información* (articula las dos anteriores). Según la percepción de los estudiantes la información para tomar decisiones es compleja, poco accesible, inoportuna e incompleta. Falta claridad respecto de las fuentes confiables y los canales de comunicación. Ellos encuentran apoyo en sus pares, de su propia generación, y ocasionalmente en algunos espacios institucionales.

6- Tránsito de los estudiantes en el último tramo de la carrera

En el 8vo semestre se aplicó una encuesta, dirigida a aquellos que cursaron los Seminarios de Trabajo de Grado, y tuvo como propósito conocer el tránsito de los estudiantes en el tramo final y en función de ello identificar las dificultades con las cuales se han encontrado.

1 Unidades Curriculares Obligatorias

2 Son las que se ofrecen en el Servicio de pertenencia y no son obligatorias

Se obtuvieron 48 respuestas. El 70% de los estudiantes encuestados tienen entre 21 y 24 años. A partir de este dato se puede inferir que la mayoría de los estudiantes que han avanzado sin mayor rezago lo han hecho así a lo largo de su formación escolar por lo cual se puede decir, además, que hay una tendencia a egreso de estudiantes jóvenes. La orientación profesional de preferencia (más elegida) por los estudiantes, es Organizacional (50%). Este dato es llamativo porque no condice con la encuesta sobre expectativas y motivos. Las otras orientaciones que le siguen, en porcentaje de elección, sí tienen que ver con los motivos para inscribirse en la carrera expresados con anterioridad: Publicidad, Periodismo y Audiovisual. Son más los estudiantes que están realizando el trabajo final (60%) en comparación a quienes no lo están haciendo. Esto tiene sentido ya que los estudiantes encuestados son los que avanzan en tiempo y forma a lo largo de la carrera. El 40% de los estudiantes que no está realizando el trabajo final declara que se debe a la falta de tiempo y/o falta de preparación. Con respecto al cumplimiento de las expectativas con las que ingresaron a la carrera, el 62% manifiesta no haberlo hecho. Algunas de las respuestas obtenidas sobre la razón por la cual eso ocurre refieren a la falta de información a las indefiniciones institucionales, a la oferta curricular (insuficiente, disconformidad con contenidos, a destiempo), al egreso a destiempo, a la falta de orientación, a los horarios (turnos y superposición) y/o a la disconformidad con los docentes y con la propuesta de formación. Durante el tránsito por la carrera, los estudiantes pueden tomar decisiones en cuanto a las Orientaciones curriculares de preferencia. En este sentido, existe un listado de itinerarios sugeridos por orientación de salida. Dicho listado se actualiza, se revisan los itinerarios y se incluyen nuevas orientaciones. En este estudio, interesó saber si los estudiantes efectivamente han cursado la Orientación de preferencia. Al respecto, existe un porcentaje menor (14,6%) de estudiantes que declaran no estar cursando la orientación curricular de preferencia y mencionan que la oferta insuficiente y la disconformidad con los contenidos son los motivos que lo causan. Asimismo, se indagó sobre el nivel de dificultad para transitar por la orientación curricular de preferencia. Al respecto, más del 90% de los estudiantes manifiestan haber tenido alguna dificultad y entre ellos, casi el 80% identifican una dificultad media y alta. Estas respuestas refuerzan la información obtenida en las otras técnicas aplicadas, sobre todo con el grupo focal, donde los estudiantes expresan las dificultades del nuevo plan de estudio.

7- Sistematización de los datos recogidos de las escolaridades

Se incluyó un aspecto que diera cuenta cómo vienen transitando los estudiantes en relación al cumplimiento de los créditos estipulados y sus decisiones en función del perfil formativo elegido. Con una muestra³ de 39 escolaridades de estudiantes del 8vo semestre (cursando los seminarios de grado) se analizó el avance y rezago curricular, el cumplimiento de los créditos y la coherencia entre los itinerarios elegidos y la orientación curricular de preferencia. Resultados:

a) Sólo una estudiante cumplió estrictamente con la cantidad de créditos requeridos (135) en el Ciclo de Profundización (CP). Con respecto al resto, se divide en partes iguales entre estudiantes que no han alcanzado aún, a esa altura, los créditos necesarios para aprobar el CP y los que lo han aprobado con más créditos de los que les exige el PE. Se identificaron estudiantes que están cursando los Seminarios de grado y están por debajo de los 100 créditos en el CP.

b) En general los itinerarios curriculares trazados por los estudiantes mantienen coherencia con orientación curricular por el que optan. Con respecto a Comunicación Organizacional, donde la oferta en relación con otras orientaciones es magra y donde no hay un Seminario específico, los

³ La selección fue aleatoria y se buscó que las escolaridades por Orientación Profesional fueran representativas.

estudiantes optan por cursar el Seminario de Comunicación Educativa y Comunitaria y unos pocos hacen el de Publicidad y Periodismo. Los estudiantes que cursan el Seminario Audiovisual combinan UC específicas de audiovisual con otras UC de Publicidad y Periodismo. Salvo excepciones, no hay un marcado tránsito específico por el audiovisual. La Orientación Curricular referida a Comunicación Educativa y Comunitaria es la más flexible, es decir, se puede “complementar” lo específico con casi toda la oferta de la malla. Según nuestra muestra, hay coherencia en el itinerario por el que transitan los estudiantes en relación a la Orientación pero incluyen UC de otras Orientaciones para “nutrir” lo específico. En la oferta curricular de la malla, hay una muy variada oferta referida a UC específicas para la Orientación en Periodismo, sin embargo, la mitad de los estudiantes hacen elecciones con un marcado perfil periodístico y la otra mitad lo combinan con UC de otras orientaciones. Con respecto a Publicidad, la gran mayoría de los estudiantes de la muestra hacen elecciones de UC muy relacionadas con la Orientación y algunos combinan orientaciones como por ejemplo publicidad y audiovisual. Una Orientación muy incipiente, refiere a la Investigación y los estudiantes que optan por esta eligen UC relacionadas a los estudios de la comunicación, la cultura y la sociedad.

8 - Proyectos de trabajos finales de grados y egresos

El PE prevé que el estudiante, habiendo obtenido un mínimo de 240 créditos, tener el Ciclo Inicial completo, las UC comunes del Ciclo de Profundización y la lengua extranjera aprobada, además de estar cursando un Seminario de Orientación del trabajo de grado, presente un proyecto de trabajo final. En este marco, se indagó sobre la cantidad de proyectos de trabajo de grado presentados. El dato recogido a la fecha de cierre de este informe (19 de diciembre de 2016) fue que al momento se presentaron y se aprobaron 6 proyectos con un total de 10 estudiantes. De estos, sólo 2 proyecto se presentaron y sólo 2 estudiantes culminaron la carrera.

Reflexiones finales

En 2013 la LC recibió una población estudiantil joven donde casi la mitad de los estudiantes trabajan y una porción minoritaria lo hace en tareas relacionadas con la comunicación. La heterogeneidad de motivos que expresan los estudiantes que ingresan a la carrera propone un doble desafío a la institución. Un primer desafío refiere al diseño de una oferta curricular así como modalidades de enseñanza que resulten próximas a los motivos expresados por esta población estudiantil. Un segundo desafío se instala en cuanto se propone una oferta muy diversificada y que, a su vez, no resulte altamente fragmentada.

Surge además, un aspecto que supone cierta complejidad y que refiere a la orientación a los estudiantes para que su tránsito, a través de los espacios de opcionalidad, se adecúe a sus intereses sobre todo en los primeros tramos de la carrera. En cuanto a las expectativas se observa que la mayoría coincide con lo que se pretende ofrecer y con los efectos que el tránsito universitario suele tener. Si comparamos con los motivos, las expectativas puestas en lo que ofrece la carrera no son tan variadas como las motivaciones con las que ingresan los estudiantes. Sería necesario profundizar cualitativamente en cada categoría para establecer en qué aspectos particulares lo que se espera y lo que se obtiene se torna divergente en especial en el primer tramo de la carrera. Se puede identificar claramente, una *marca* generacional con la que se identifican, en el entendido que son la primer generación del Plan y son la *avanzada*. No obstante

estos estudiantes transitan por trayectorias con recorridos sinuosos que, si bien las guía intereses (motivos y expectativas) previos, permiten descubrir nuevos horizontes formativos. En dichas trayectorias, puede identificarse estrategias complejas donde se implica la valoración de los espacios formativos. Inferimos de que se trata de una generación de estudiantes que aprovechan la oferta educativa y definen claramente dónde poner el esfuerzo. Si bien hay una expectativa muy marcada en terminar la carrera en 8 semestres, esto no supone un tránsito superficial ni apresurado. Los estudiantes ponen el énfasis en la ausencia y desactualización de la información. No obstante, constatamos que parte de ella está disponible pero acceder a ella reviste un grado de complejidad que la vuelve escasamente procesable o de difícil interpretación, incluso para los estudiantes que han manifestado una búsqueda de información proactivamente. Con la información recabada en el 8vo semestre de la carrera, podemos afirmar que los datos obtenidos son consecuente con el resto de los datos recogidos a través de las técnicas anteriores. Estos estudiantes que avanzan sin rezago son estudiantes jóvenes (menores a 25 años), que cambiaron de orientación respecto de su motivación inicial, han manifestado un alto grado de dificultad en la cursada, donde un pequeño porcentaje cumple sus expectativas de inicio y más de la mitad se encuentran realizando el trabajo final de grado. Existe en general una coherencia entre la elección de la Orientación Profesional y el itinerario por el cual transitan los estudiantes. Los itinerarios curriculares que resultan más confusos tiene que ver con la poca oferta curricular que existe. Esto último excede a la intención del estudiante ya que no tiene opciones reales con la cuales organizar su itinerario por lo que la decisiones que toman no condice estrictamente con la pertinencia con respecto a los contenidos en función de sus intereses formativos específicos de la Orientación Profesional de preferencia. Sólo dos estudiantes de la generación de ingreso 2013, primera que transita la carrera con la implementación del actual PE, egresaron en tiempo y forma. Esta información refleja claramente y muestra que es necesario que la institución revea sus estrategias de implementación y realice ajustes en función de los obstáculos y debilidades identificadas por los propios estudiantes. Es necesario trazar estrategias para mejorar y acompañar el desempeño de los estudiantes en un plan que los invita a ser protagonistas de su formación pero donde la institución que los enmarca debe brindar los dispositivos necesarios para que esto pueda darse efectivamente.

Referencias bibliográficas

- Ezcurra (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2.
- Forni, Pablo (2009) La triangulación en investigación social: 50 años de una metáfora. VII Jornada de Investigación del IDICSO. IDICSO, Buenos Aires, 2009. Disponible en <https://www.aacademica.org/pforni/18>
- Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (2011) Montevideo, Uruguay : Universidad de la República. 13 p. (Aprobada por Resol. No 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011). Consultado en 6/2015.
- Terigi, Flavia (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009. ISBN: 978-950-00-0703-0

Los dispositivos de ingreso al profesorado. Tres casos en el ISP "Dr. Joaquín V. González"

Eje 8: Cambio institucional y sistema nacional de educación terciaria

Walter Viñas¹

Mercedes Lavalletto²

Fernando Mastandrea³

1 UIDI - ISP "Dr. Joaquín V. González" - Argentina- vinaswalter@gmail.com

2 UIDI - ISP "Dr. Joaquín V. González"- Argentina 3

UIDI - ISP "Dr. Joaquín V. González"- Argentina

RESUMEN

Esta comunicación presenta los resultados del proyecto de investigación "*Los dispositivos de ingreso al profesorado y la configuración de las trayectorias académicas en el nivel superior no universitario*" realizado en 2016 en la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", con la dirección del Esp. Viñas Walter.

La investigación centró en comprender *cómo se organizan los dispositivos de ingreso al profesorado, qué propósitos y concepciones los sustentan, y qué aspectos de los mismos se relacionan con la construcción de su rol como estudiante de nivel superior y futuro docente.*

Para abordar su objeto, se seleccionaron tres carreras del instituto: Historia, Inglés y Ciencias de la Educación, que posibilitaron reconocer diferentes acciones y modalidades de ingreso al profesorado entendido como dispositivo pedagógico de formación en el marco de un contexto signado por la masividad pero orientado a la democratización del nivel superior.

El Proyecto se desarrolló desde una lógica cualitativa de investigación centrándose en la comprensión del objeto desde sus

dimensiones institucionales, organizativas, normativas y formativas; y el desarrollo de un estudio exploratorio, descriptivo, e interpretativo acerca de las acciones implementadas en los espacios organizados por los dispositivos de ingreso al instituto.

El trabajo de campo consistió en el uso de técnicas de obtención de información tales como: entrevistas en profundidad a los directores de departamento, coordinadores de los cursos de ingreso, profesores y ayudantes-alumnos; observaciones sistemáticas y registros de clases con foco en las actividades desarrolladas por los ingresantes en los cursos de ingreso de los tres casos seleccionados; formulario de encuesta a los ingresantes/aspirantes; análisis de normativa institucional y documentación referida a los ingresos.

El tratamiento y análisis de la información recabada en terreno consistió en la organización de matrices con categorías de análisis y fragmentos, procesamiento estadístico de la encuesta y triangulación de los datos obtenidos.

Los resultados obtenidos posibilitaron profundizar la comprensión de las modalidades que asumen los dispositivos de ingreso en relación con los sus propósitos formativos, la

cultura departamental y disciplinar, y el contexto institucional.

Asimismo, se pudo identificar las singularidades que adoptan las estrategias de enseñanza y evaluación en las clases del curso de ingreso de cada carrera estudiada.

También se reconocieron supuestos y percepciones sobre la nivelación de los ingresantes, la inserción en el nivel, y la relación entre el curso de ingreso, la carrera y la profesión.

Finalmente, se logró consolidar la idea de que los dispositivos de ingreso al profesorado suponen un hito y un proceso significativo en las trayectorias de los estudiantes del nivel, constituyéndose en una puerta de acceso cuyos formatos y modalidades suponen decisiones pedagógico-políticas que requieren procesos de reflexión sistemáticos.

Palabras clave: Dispositivo de Ingreso, Formación Docente Inicial, Ingreso al Nivel Superior

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta algunos resultados del proyecto de investigación *“Los dispositivos de ingreso al profesorado y la configuración de las trayectorias académicas en el nivel superior no universitario”* realizado en 2016 en la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", con la dirección del Esp. Viñas Walter. Integraron este proyecto el profesor Fernando Mastandrea (co-director), la Esp. Mercedes Lavalletto, y los estudiantes Carolina Montorfano y Maximiliano Lugones.

La investigación centró en comprender cómo se organizan los dispositivos de ingreso al profesorado, qué propósitos y concepciones los sustentan, y qué aspectos de los mismos se relacionan con la construcción de su rol como estudiante de nivel superior y futuro docente.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El problema de investigación se enmarca en un contexto de expansión de la educación superior en la Argentina, iniciada a partir de la década de 1980 en adelante, cuyo desarrollo encuentra actualmente un gran impulso en términos de políticas de inclusión que se entronca con el desafío de la democratización de la educación superior.

Por su parte, el sistema educativo argentino, estructurado por niveles, se caracteriza por una significativa desarticulación (Sigal, 1995) en el que cada nivel se organiza con una lógica propia: propuestas curriculares, reglamentos, organización institucional, etc.

Si bien la Ley de Educación Superior N° 24.521 establece que para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior se debe haber aprobado el nivel medio o ciclo polimodal (art. 7°), los procesos antes mencionados han otorgado mayor visibilidad a las dificultades que presentan los estudiantes para el acceso y permanencia en el sistema terciario y universitario (Ezcurra, 2005; Carli, 2014).

En este sentido, cabe señalar que tradicionalmente el ingreso al nivel constituyó un espacio inter-institucional, caracterizado por cierta invisibilidad y desprotección, por el que los sujetos deben desplazarse como parte sus trayectorias formativas.

No obstante, actualmente se implementan diferentes estrategias institucionales para compensar las potenciales brechas entre lo aprendido en la escuela media y aquellos conocimientos necesarios para acceder a la universidad o a instituciones terciarias (Hernández, S., Zacconi, F 2010). Tales estrategias suponen al ingreso a una comunidad institucional como una experiencia iniciática y cultural (Carli, 2012).

En relación con lo señalado precedentemente, los interrogantes que orientan esta investigación, enmarcada en la situación planteada, aspiran a comprender de qué manera se llevan adelante y se organiza el sistema de ingreso a las carreras del ISP "Dr. Joaquín V. González". Cuáles son las lógicas que los sustentan y cómo afectan las trayectorias formativas de los estudiantes del profesorado.

3. OBJETIVO GENERAL

El problema de investigación se orienta a comprender de qué forma los dispositivos de ingreso que ofrecen las carreras de Historia, Inglés y Ciencias de la Educación se comprenden, se organizan y se relacionan con las trayectorias formativas (entendidas como el acceso, permanencia y desempeño) de sus alumnos (Nicastro y Greco, 2009). En tal sentido, los dos objetivos generales de la investigación son: describir las características del sistema de ingreso

institucional relevando sus fortalezas y debilidades, y explorar e identificar elementos críticos de los sistemas de ingreso que contribuyan a la permanencia de los estudiantes en la educación superior no universitaria.

De esta manera, las preguntas a las que se intentan responder son:

- ¿Qué acciones se organizan desde los departamentos y carreras en torno al curso de ingreso en el ISP “Dr. Joaquín V. González? ¿Cómo funcionan y se organizan estos cursos?
- ¿Qué aspectos y elementos, de tales acciones, colaboran con el acceso y permanencia de los estudiantes del profesorado?
- ¿Qué propósitos y concepciones sustentan esas modalidades de acceso?
- ¿Cómo impactan los dispositivos de ingreso en los estudiantes en relación con la construcción de su rol como estudiante de nivel superior, y futuro docente?

4. METODOLOGÍA

El proyecto en general se encuadró en una lógica cualitativa, para el desarrollo de un estudio exploratorio, descriptivo, e interpretativo acerca de las acciones implementadas en los espacios organizados por los dispositivos de ingreso al instituto.

Para abordar algunas de las preguntas planteadas se recabaron datos empíricos concretos referidos a quiénes participan, de quiénes dependen, cómo se organizan, cómo es la comunicación, etc. en tales espacios. Es decir, datos concretos desde los cuales se realizó una descripción de los componentes del sistema.

Para responder a las preguntas sobre cómo se conciben tales dispositivos y qué supuestos se sostienen en torno al mismo (que se ligan a las representaciones que portan los sujetos que participan de tales dispositivos: directivos, docentes y alumnos) se utilizaron en terreno entrevistas en profundidad a las personas que se desempeñaron en los roles de docentes o referentes del curso de ingreso, como así también a alumnos que lo estaban realizando.

Las unidades de análisis refieren a las diferentes formas en que se organizan las acciones en los cursos de ingreso representadas a través de los siguientes actores institucionales:

- Los estudiantes
- Los referentes y coordinadores del sistema ingreso de las carreras
- Los profesores a cargo de los espacios
- Referentes institucionales: directores de departamento, autoridades, tutores

En tal sentido, tales personas constituyeron unidades de análisis seleccionadas intencionalmente (muestra no probabilística) en función de su protagonismo en el fenómeno en estudio y su relación con los objetivos de la investigación.

Por otra parte, los criterios para la elección de los casos radican en un análisis preliminar de las diferentes modalidades de organización y los criterios de selección de alumnos reflejados en las propuestas de ingreso, en función de lo informado por las distintas carreras en la web institucional. Los mismos son:

- Modalidades y condiciones singulares que revisten los cursos de ingreso de las carreras seleccionadas
- Accesibilidad a los referentes de las carreras
- Cantidad de estudiantes de la carrera
- Fechas más convenientes en que se desarrollan (para evitar superposición en el pro-ceso de recolección de datos)

Para el tratamiento y análisis de la información recabada en el campo se organizaron los datos en matrices con categorías de análisis y fragmentos que ilustran las categorías definidas. Algunas dimensiones relevantes del análisis fueron: Trayectoria de Formación, Finalidades, acciones y tareas formativas en el ingreso, Modalidades de intervención didáctica en las clases de los CI, Inscripción y acceso al espacio del curso, Modalidades de comunicación, Ejes y criterios de evaluación del curso, Función percibida / motivaciones / expectativas por parte de los alumnos respecto del ingreso, articulación teoría-práctica.

Por otra parte se realizó un análisis del contexto normativo y las disposiciones vigentes que regulan el accionar de los sistemas de acceso al nivel superior, con el propósito de abarcar la complejidad de la temática examinada.

Asimismo, se realizaron observaciones sistemáticas y registro de las diferentes tareas que realizan los docentes y alumnos del curso de ingreso en las clases. Adicionalmente, se aplicó un instrumento ligado a la lógica cuantitativa: una encuesta semi-estructurada a estudiantes de las carreras elegidas del instituto (Ciencias de la Educación, Historia e Inglés) sobre las fortalezas y debilidades percibidas en el curso de ingreso. Esta muestra estuvo constituida por todos los estudiantes que se encontraron presentes en la última clase del curso de ingreso (para cada una de las carreras elegidas); resultando una muestra representativa para el caso de las carreras seleccionadas. Siguiendo el plan de tratamiento y procesamiento de los datos previsto, se llevó a cabo un análisis centrado en las variables (análisis vertical) “elección del ISPJVG” y “valoración del curso de ingreso” de modo de conocer el comportamiento de la población. Asimismo, complementando el tratamiento anterior de los datos de las encuestas se implementó un análisis horizontal, para intentar establecer configuraciones de perfiles y poner de relieve la heterogeneidad encontrada en la población. De este modo se pudo reunir datos descriptivos de los ingresantes para la realización de una caracterización del perfil.

5. RESULTADOS

Los casos seleccionados poseen diversas modalidades de ingreso (Ramallo, y Sigal, 2010): el de historia tiene carácter optativo, semi-presencial y sin examen; el de Ciencias de la Educación es con modalidad obligatoria presencial y con examen (no eliminatorio); el de inglés con examen de nivel escrito y oral de carácter obligatorio y eliminatorio en razón del nivel mínimo requerido y del cupo.

Desde el punto de vista organizativo, tanto la obligatoriedad como la no obligatoriedad de los cursos, así como la presencialidad o virtualidad presentan tensiones de compleja resolución.

Desde el punto de vista normativo se destaca que no existe un documento institucional que dé marco general a las modalidades de ingreso a cada carrera y departamento. Por su parte, las normativas departamentales ofrecen variados niveles en su marco regulatorio.

En relación con los recursos económicos destinados al ingreso estos responden en parte a las propuestas presentadas por los departamentos, y en parte, a las asignaciones realizadas históricamente a éstos. Asimismo, es de destacar que la dotación económica de la jurisdicción es de índole general y no exclusiva para el desarrollo de los cursos. Por lo tanto responde a una decisión institucional dedicarlos a favorecer los procesos de acceso e inserción de los nuevos estudiantes frente a otros posibles destinos, pero a la vez, supone el compromiso de examinar el mejor aprovechamiento de los mismos.

Por su parte, los procesos de evaluación y autoevaluación de los cursos de ingreso evidenciaron la necesidad de revisar la relación y la comunicación entre los organizadores y desarrolladores de los cursos de ingreso con otros actores institucionales, especialmente con

los docentes del primer año y con los tutores institucionales como estrategia significativa para acompañar el proceso del ingreso más allá del curso inicial (Viñas y Mastandrea, 2014; Gesualdi, 2015). También revelaron la importancia de repensar la modalidad y el formato de los informes, y la definición de indicadores o aspectos que posibiliten anticipar situaciones y la toma de decisiones durante el desarrollo de los cursos (y no solamente para ser consideradas al siguiente año). Entre tales indicadores se considera relevante diagnosticar las competencias y desempeños en áreas pertinentes y relevantes que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes (Míguez, 2007).

Considerar al curso de ingreso como dispositivo formativo supone que asume finalidades estrechamente unidas a facilitar aprendizaje y formación (Souto y Bariber, 1999). En tal sentido se detectaron múltiples finalidades: la compensatoria o nivelatoria, la socializadora contenedora, la diagnóstica, la propedéutica, la filiación institucional, y la reflexión sobre la carrera y la profesión como medio para consolidar u orientar la vocación. Lo interrogantes surgidos en el análisis de las finalidades de los cursos aluden a su justificación, su factibilidad y sus compatibilidades y relaciones entre sí.

Por una parte se pudo conocer las características que asumen los cursos de ingreso en cada uno de los casos analizados. En tal sentido se pudo constatar que mediante una multiplicidad de recursos didácticos y de estrategias de enseñanza se pudieron abordar problemáticas también diversas. Por ejemplo, las clases del curso de ingreso de inglés se centraron prioritariamente en la realización de actividades preparatorias y anticipatorias a los contenidos y habilidades, tanto orales como escritas, requeridas para enfrentar el examen de ingreso y a conocer su estructura y su lógica. Por su parte, las clases del curso de ingreso a la carrera de Historia se orientaron a trabajar cuestiones referidas a la historia como disciplina, al conocimiento histórico y su enseñanza (problematizando el rol docente). En cambio, en el caso del curso de ingreso a las carreras de Filosofía, Psicología, y Ciencias de la Educación, las clases consistieron en la realización de actividades que tenían la finalidad de: acoger a los ingresantes a la institución, reflexionar sobre la biografía escolar y analizar prácticas educativas propias y verosímiles del nivel secundario.

Asimismo, cada uno de los dispositivos de ingreso propuestos en los casos analizados presentó fortalezas y desafíos que los propios actores fueron reconociendo en las entrevistas. Las similitudes y diferencias evidenciadas entre los casos de estudio posibilitaron profundizar la comprensión del objeto educativo investigado, como así también la apertura de nuevos interrogantes.

De igual forma, se pudieron identificar algunas dimensiones de tales procesos que inciden en la permanencia de los estudiantes en la educación superior no universitaria. Algunos ejemplos de ellas son:

- La necesidad de articular los cursos de ingreso con el primer año de la carrera
- La posibilidad de anticipar, a los aspirantes, habilidades y desafíos que serán requeridos en la carrera y la profesión
- La potencialidad de concebir a los cursos de ingreso como espacio a partir del cual desarrollar experiencias de “bienvenida” y “hospitalidad” como mecanismo de acogida y filiación institucional.

Desde el punto de vista de las representaciones y percepciones algunos entrevistados se han referido al ingreso con metáforas como “puerta de entrada” o “puente” que permitiría favorecer la inserción. La mayoría de los coordinadores y docentes de los cursos de ingreso entrevistados realizan un balance positivo del curso implementado en 2016, pero también identifican cuestiones que se pueden mejorarían en las próximas ediciones. Desde la perspectiva

de los alumnos, la valoración de la experiencia del curso de ingreso también fue positiva.

En relación con el perfil del ingresante se puede mencionar que el total de los estudiantes encuestados es 456: 136 (30% Inglés), 195 (43% Historia) y 125 (27% Ciencias de la Educación). Si bien existen variaciones propias de cada carrera y turnos de cursada en general los resultados fueron:

- Edad promedio 24,5 años, estando 70% de los aspirantes en una franja etaria comprendida entre los 17 y 25 años. El 57% de ellos (261) reside en CABA mientras que el 43% (195) no lo hace.
- De los 456 aspirantes encuestados 4 omitieron responder este ítem. De los que sí lo hicieron 271 (60%) son mujeres y 181 (40%) varones.
- El porcentaje de ingresantes de las escuelas privadas es de 52%, siendo levemente mayor al porcentaje de ingresantes que asistieron a la escuela pública 48%.
- El 55% de los ingresantes trabajan.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El ingreso a los estudios de nivel superior es un hito significativo en la vida de las personas, pero también un proceso complejo (Ambroggio, 2000), que se despliega en el tiempo y que admite diferentes modalidades y formatos, como así también, resultados.

Es necesario diferenciar “ingreso” como proceso, del “acceso” y de “cursos iniciales” o “cursos de ingreso”. El ingreso a los estudios superiores se constituye en un proceso que se inicia con el acceso, se continúa con el curso inicial y transcurre durante todo el recorrido del estudiante a lo largo del año lectivo.

Consistentemente con los resultados del análisis realizado y con el propósito de plantear algunas problemáticas que se manifestaron relevantes en torno a las modalidades que adquieren los dispositivos de ingreso institucionales, se expresa a continuación ideas que se espera que colaboren con la reflexión y la discusión con vistas a orientar futuras acciones:

- Si se parte de reconocer que los sistemas de ingreso son dispositivos formativos cabría preguntarse acerca de sus finalidades. Las finalidades que se plantean los actores que llevan adelante las distintas propuestas de los cursos son variadas. Un examen sistemático de tales propósitos y sus fundamentos permitirá generar condiciones de legitimidad de tales acciones a la vez que podrá, posiblemente, encauzar esfuerzos y optimizar recursos.

- Ligado a la responsabilidad formativa de los cursos de ingreso y la mejora constante de los procesos involucrados en las propuestas, en tanto acciones intencionales, es esencial poner en debate los formatos y criterios utilizados en la evaluación de tales propuestas enfatizando la discusión de los fines y los medios como así también su adecuación a los destinatarios reales de las mismas.

- La articulación entre los cursos de ingreso, el primer año de estudio y la carrera se presenta como un eje que posibilita dinamizar las trayectorias de los ingresantes para constituirse en estudiantes noveles que se inserten en la dinámica institucional. Impulsar institucionalmente esta articulación supondrá al menos repensar la organización de los cursos de ingreso, diseñar tareas y generar funciones y roles inéditos específicos a tal fin o, al menos, redefinir o reasignar funciones a los roles existentes.

- La mayoría de los cursos de ingreso observados presentan una multiplicidad de mecanismos y actividades que se sustentan principalmente en una serie de experiencias y costumbres consolidadas a través del tiempo. Las mismas se han establecido como respuestas a problemáticas coyunturales en el marco de los valores sostenidos al interior de los

departamentos, al campo disciplinar de referencia, y respetando las autonomías del funcionamiento departamental. Sin embargo se considera importante generar un marco normativo general en relación con los sistemas de acceso a la institución que definan un conjunto de reglas y pautas orientadoras de las acciones en el sentido de una política institucional integral de ingreso.

- La presentación de informes de actividad que contemplen los logros y las dificultades, tanto de los ingresantes como de quienes organizan los cursos de ingreso, podría constituirse en una herramienta valiosa sobre la cual orientar tareas de diversos actores institucionales que intervienen directamente sobre las trayectorias de los estudiantes nóveles.

A partir de tales resultados se consolida la idea de que los dispositivos de ingreso al profesorado suponen un hito y un proceso significativo en las trayectorias de los estudiantes del nivel, constituyéndose en una puerta de acceso cuyos formatos y modalidades suponen decisiones pedagógico-políticas que requieren procesos de reflexión sistemáticos.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a las autoridades del ISP “Dr. Joaquín V. González” por facilitarnos el acceso, y a la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del instituto que dio marco a este estudio. Asimismo, a los directores de los departamentos de los casos estudiados y de forma especial a los docentes y alumnos que han brindado su tiempo para compartir sus ideas y experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambroggio, G. y col. (2007): *Comenzar una carrera en la Universidad: las perspectivas estudiantiles*. Cuadernos de Educación, Año V, (5)
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2014). *Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*. Revista IEC – CONADU. N°1.
- Ezcurra, A. M. (2005). *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior*. Perfiles Educativos, 27
- Ezcurra, A. M. (2012). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Polvorines, Argentina: IEC: UNGS.
- Gesualdi, M. G. (2015). *El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes*. Revista: Sociales y Virtuales. N°2. Recuperado de: <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-ingreso-universitario-y-las-practicas-de-acompanamiento-el-caso-del-tvu-y-el-cis-en-la-universidad-nacional-de-quilmes/>
- Hernández, S. & Zacconi, F. (2010). *Fracaso en el ingreso al nivel superior. Herramientas para disminuir la brecha*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas 235.

- Míguez, M. y col. (2007). *Herramienta Diagnóstica al Ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares*. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, Año 8, (14), 29-37
- Nicastro, S & Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en Espacios de Formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ramallo, M. & Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina*. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf
- Sigal, V. (1995) *El acceso a la educación superior*. Serie de estudios y propuestas, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- Souto, M & Barbier, J. M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Tutorías y función tutorial, algunas vías de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Viñas, W.; Mastandrea F. & otros (2014) *Los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes del profesorado y su incidencia en el fortalecimiento de las trayectorias formativas*. Proyecto N°: 1561, Convocatoria: 2012 INFD. Buenos Aires. Argentina

Evaluación y acreditación universitaria

La acreditación del posgrado en los países del Mercosur. Aproximaciones comparativas

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Sonia Marcela Araujo

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, saraujo@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

En Latinoamérica durante la década de 1990 se produjo una expansión caótica y desordenada de carreras de posgrado en las instituciones de educación superior públicas y privadas. Si bien este crecimiento obedece a una serie de razones, la mayoría se enmarca en la reforma neoliberal impulsada por actores internacionales globales que diseminaron el patrón norteamericano de gestión, primeramente hacia Europa Occidental y desde ahí hacia América Latina. Los cambios más significativos de las políticas para el sector de educación superior que impactaron en el nivel cuaternario refieren al crecimiento vertiginoso de instituciones privadas que originó una mayor diversificación institucional; los recortes presupuestarios de los gobiernos nacionales y la inducción a la búsqueda de fuentes alternativas de financiación por parte de los establecimientos; la deshomologación salarial, la incorporación de incentivos a la productividad académica y el requerimiento de mayores titulaciones para el ejercicio de la docencia; y la introducción de lógicas eficientistas y competitivas orientadas a la medición y el establecimiento de *rankings*. No obstante, el desarrollo del posgrado también ha estado asociado al avance

científico-tecnológico que conduce a la obsolescencia de los saberes y a la formación continua para dar respuesta a las demandas sociales, a la necesidad de mayor especialización dentro de las profesiones y a la competencia creciente en los mercados laborales. Este escenario caracterizado por una marcada heterogeneidad institucional y la carencia de criterios y normas de regulación derivó en dinámicas desiguales, competitivas y mercantilistas en desmedro de la calidad de la formación. Como respuesta, la mayoría de los gobiernos nacionales comenzó a intervenir estableciendo pautas de funcionamiento a través de la legislación pero, principalmente, mediante la implantación de agencias responsables de la evaluación/acreditación. Esta comunicación tiene como propósito plantear una aproximación comparativa de los procesos de evaluación/acreditación de los posgrados en los países del Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y de Chile como país asociado. En el desarrollo se considerará el contexto de surgimiento de la evaluación/acreditación en cada país; la definición de actividad de posgrado y la determinación de las actividades sometidas a acreditación; y los procedimientos de evaluación empleados. El trabajo se motiva en la investigación desarrollada en la Red

“Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior” que reúne investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, coordinadora del proyecto;

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Universidad Estadual de Campinas; y Universidad Nacional de Asunción.

Palabras clave: Universidad, Posgrado, Acreditación

1.INTRODUCCIÓN

La presentación tiene como propósito exponer una primera aproximación comparada a las políticas de acreditación de posgrados en cinco países de América Latina: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile. La elección obedece a que estos países han trabajado de manera coordinada en la acreditación de carreras de grado universitario en el MEXA-Arcusur en el marco del Mercosur Educativo con igualdad de derechos y responsabilidades. El supuesto en que se basa el estudio sostiene que la política de acreditación de los posgrados en los países del Mercosur, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y de Chile como país asociado desde 1996, siguió un derrotero particular en cuanto a su implantación lo cual se asocia a la existencia (o inexistencia) de organismos preexistentes a la constitución del Mercosur en 1991. Estas realidades disímiles en parte explican, a su vez, la transferencia de políticas de acreditación de los posgrados en determinados sentidos y no en otros. Asimismo puede afirmarse que, en la actualidad, la evaluación de los posgrados tiene un telón de fondo común sobre el cual se enmarcan las decisiones de los estados nacionales. No obstante, estas decisiones son adaptaciones específicas de ese trasfondo compartido asociadas a la historia, la tradición, los gobiernos y las características de los sistemas de educación superior.

2.PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En Latinoamérica durante la década de 1990 se produjo una expansión caótica y desordenada de carreras de posgrado en las instituciones de educación superior públicas y privadas. Si bien este crecimiento obedece a una serie de razones, la mayoría se enmarca en la reforma neoliberal impulsada por actores internacionales globales que diseminaron el patrón norteamericano de gestión, primeramente hacia Europa Occidental y desde ahí hacia América Latina. Los cambios más significativos de las políticas para el sector de educación superior que impactaron en el nivel cuaternario refieren al crecimiento vertiginoso de instituciones privadas que originó una mayor diversificación institucional; los recortes presupuestarios de los gobiernos nacionales y la inducción a la búsqueda de fuentes alternativas de financiación por parte de los establecimientos; la deshomologación salarial, la incorporación de incentivos a la productividad académica y el requerimiento de mayores titulaciones para el ejercicio de la docencia; y la introducción de lógicas eficientistas y competitivas orientadas a la medición y el establecimiento de *rankings* (Gentile y Saforcada, 2012). No obstante, el desarrollo del posgrado también ha estado asociado al avance científico-tecnológico que conduce a la obsolescencia de los saberes y a la formación continua para dar respuesta a las demandas sociales, a la necesidad de mayor especialización dentro de las profesiones y a la competencia creciente en los mercados laborales (Rama, 2008). Este escenario caracterizado por una marcada heterogeneidad institucional y la carencia de criterios y normas de regulación derivó en dinámicas desiguales, competitivas y mercantilistas en desmedro de la calidad académica de la formación. Como respuesta, la mayoría de los gobiernos nacionales comenzó a intervenir estableciendo pautas de funcionamiento a través de la legislación pero, principalmente, mediante la implantación de agencias responsables de la evaluación/acreditación. Dichas agencias fueron creadas con el propósito de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y los programas de educación superior con diversas estructuras, composición, propósitos e impactos en los sistemas. La evaluación de los posgrados como dispositivo de regulación de la calidad académica y científica fue una respuesta a la proliferación de carreras de baja exigencia académica y a las propuestas de formación rápida vinculadas a demandas del mercado que se expresó “en el surgimiento y multiplicación de ‘cursos de posgrado’, ‘certificaciones’, ‘actualizaciones’, ‘capacitaciones’, ‘diplomaturas’ surgidos bajo un mal disimulado propósito lucrativo y desvinculado de la investigación y la producción de conocimientos” (Araujo, Balduzzi, Corrado, Walker, 2016).

3.OBJETIVO GENERAL

Esta comunicación tiene como propósito plantear una aproximación comparativa de los procesos de evaluación/acreditación de los posgrados en países del Mercosur, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y de Chile como país asociado. Se considerará el contexto de surgimiento de la evaluación/acreditación en cada país; la definición de actividades de posgrado y la determinación de aquellas alcanzadas por la acreditación; y los procedimientos de evaluación empleados.

4.METODOLOGÍA

El trabajo avanza con relación al proyecto de investigación desarrollado en la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior” que reúne investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, coordinadora del proyecto; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Universidad Estadual de Campinas; y Universidad Nacional de Asunción, cuyo diseño metodológico es de naturaleza comparativa. El mismo se estructura sobre la base de la descripción, interpretación y comparación de diferentes dimensiones entre las cuales se encuentra los Sistemas de Evaluación y las Políticas de evaluación en los países en perspectiva histórica y en sus vinculaciones con otras dimensiones abordadas como las políticas de financiamiento y de internacionalización. En el ejercicio comparativo la descripción de los sistemas lleva al contraste de los contextos y a la emergencia de homogeneidades y diferencias (Aguilar, 2016). El estudio de la evaluación y la acreditación en cada país se ha realizado fundamentalmente a través de fuentes documentales y fuentes secundarias que abordan el posgrado. En el primer caso ha sido de suma utilidad, en primer lugar, el acceso a los sitios web de las agencias nacionales de evaluación de la calidad de la educación superior y, en segundo término, de otros organismos encargados de formular e implantar políticas para la educación superior que impactan en las carreras de posgrado.

5.RESULTADOS

A continuación se desarrollan los resultados de la investigación teniendo en cuenta el origen de la acreditación en los cinco países indagados, las actividades de posgrado que son reguladas a través de procesos de evaluación/acreditación y una aproximación general a los procedimientos empleados.

5.1.El origen de la acreditación

La creación de agencias de evaluación y acreditación o la intervención de otros organismos destinados a la evaluación del posgrado tuvo su origen en diferentes motivaciones en los países estudiados. En el caso de Brasil la actual CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior) tuvo como antecedente otro organismo creado en la década de 1950 cuyo propósito fue asegurar la presencia de personal especializado para dar respuesta a los emprendimientos públicos y privados para el desarrollo del país. Luego de una serie de cambios en su vinculación con organismos de investigación y de regulación del posgrado, la CAPES adoptó un

modelo propio de promoción y financiamiento de los posgrados en Brasil. En la actualidad desarrolla cinco líneas de acción: evaluación del posgrado *stricto sensu*; acceso y divulgación de la producción científica; inversiones en la formación de recursos humanos de alto nivel en el país y en el exterior; promoción de la cooperación científica internacional; e inducción y desarrollo de la formación inicial y continua de los profesores de educación básica en los formatos presenciales y a distancia. En la Argentina la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) fue creada por la Ley N° 24.521/95 en un contexto caracterizado por la proliferación de instituciones de educación superior privadas y una expansión calificada como “explosiva y desordenada” (Barsky y Dávila, 2004) o “rápida” y “anómica” (Krotsch, 1994, 1996) de carreras de posgrado. En Paraguay y Uruguay la necesidad de creación de una agencia evaluadora fue producto de su participación en la acreditación de carreras de grado, MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditación para el Reconocimiento de Títulos de Grado), aprobado en 2002 por los Ministros de Educación de los países del Mercosur y de Bolivia y Chile para la acreditación de las carreras de Medicina, Agronomía e Ingeniería. No obstante, mientras Paraguay crea la ANEAES (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) con la sanción de la Ley N° 2.072/03, en Uruguay no se ha logrado consenso respecto de la creación de una agencia en el contexto de la tradición, autonomía y rol de la Universidad de la República en la educación universitaria del país. El proceso de acreditación regional fue llevado a cabo por tres Comisiones *ad hoc* designadas por el Poder Ejecutivo (Landoni, 2010) para la evaluación de las tres carreras consideradas. El Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada, como órgano especializado del Ministerio de Educación, desde 1995 se encarga de asesorar a las autoridades de la oferta terciaria privada. Cuando se trate de una autorización para funcionar como institución universitaria privada, se requiere necesariamente la opinión de la Universidad de la República, que deberá expedirse dentro del plazo de sesenta días contados a partir del requerimiento formal con agregación de antecedentes. Transcurrido ese plazo, podrá prescindirse de su opinión (Decreto N° 104/14, artículo 29). En Chile en el año 2006 se crea la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) por la Ley N° 20.129, como propuesta de dos organismos que desde el año 1999 realizaban tareas de acreditación: por un lado, la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado) establecida para acreditar instituciones y programas; por el otro, la CONAP (Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Posgrado) con el fin de proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación acreditativa académica de los programas de magister y doctorado impartidos por las universidades autónomas del país. La creación se da en el marco de un “Sistema de Nacional de Aseguramiento de la Calidad” (SINAC) que se hizo cargo de mantener los mecanismos existentes de control de calidad (o licenciamiento) y de la promoción y garantía de la calidad mediante la acreditación de carreras e instituciones (CNAP, 1999-2007). Asimismo, existen agencias privadas de acreditación aprobadas y supervisadas por la CNA.

5.2.Delimitación de actividades de posgrado y acreditación

En Brasil la CAPES acredita el posgrado *stricto sensu*, esto es, maestrías académicas y profesionales y doctorados en base a un proceso definido a partir de procedimientos de evaluación externa estandarizados para cada área de saber que determina, a su vez, escalas de prestigio y posibilidades de acceso a financiamiento. Si bien las especializaciones no son evaluadas por la CAPES y no conducen a diplomas, en forma paulatina han comenzado a ser reguladas por el Ministerio de Educación, ante la proliferación de este tipo de propuestas. La CONEAU en Argentina acredita carreras de especialización, maestría académica y profesional, y doctorado en el marco del artículo 39° de la Ley de Educación Superior N°24.521/95 y de la Resolución N° 160/11. En Paraguay la ANEAES tiene como funciones “acreditar la calidad académica de las carreras y programas de posgrado que hubiesen sido objeto de evaluaciones externas por la misma Agencia” y “dar difusión pública oportuna sobre las carreras acreditadas” (Ley N° 2072/03). Asimismo, la Resolución del CONES N° 700/16 reglamentó el funcionamiento de los posgrados, y en concordancia con lo establecido por la Ley 4995/13, los posgrados abarcan las capacitaciones, especializaciones, maestrías y

doctorados, agregándose que los dos últimos pueden tener una orientación académica e investigativa o profesional. En Chile, de acuerdo con la Ley N° 20.129/06, la acreditación de carreras de posgrado recae en el doctorado, la maestría académica y profesional y las especialidades en el área de la salud y otros niveles equivalentes que tengan otra denominación. La acreditación del doctorado es responsabilidad exclusiva de la CNA y los programas de magister pueden ser acreditados por otras agencias de acreditación autorizadas y supervisadas por la CNA. Los programas de postítulo como la formación de especialistas, cursos de especialización, diplomados poseen una duración, propósitos y requisitos diversos y no están sujetos a una regulación nacional. En Uruguay, de acuerdo a su Ley orgánica (Ley 12.549/58) la Universidad de la República, única universidad hasta la creación de la primera universidad privada confesional, la Universidad Católica del Uruguay en 1984, es una persona jurídica pública que funciona como ente autónomo, razón por la cual no necesita una autorización expresa de parte de un poder central para modificar su estructura, crear nuevas carreras, modificar planes, contratar docentes, etc. (Contera, 2008). En el caso de las instituciones universitarias privadas –cuatro en la actualidad, Universidad Católica del Uruguay, ORT, de Montevideo y de la Empresa y 12 institutos universitarios (MEC, 2016)- el Poder Ejecutivo autoriza su funcionamiento en cumplimiento del artículo 1° de la Ley 15.661 y de acuerdo a lo dispuesto en el Decreto 308/995 que organiza el Sistema de Enseñanza Terciaria Privada. Según el artículo 26° del Decreto 104/014 -adecuación del 308/995-, “el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada del Ministerio de Educación y Cultura tendrá como cometido asesorar al Poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar como institución terciaria (artículo 3° y artículo 5°) y en las solicitudes posteriores de reconocimiento de nivel académico de nuevas carreras (artículo 6°) y en la revocación de los respectivos actos (artículo 8°) así como en las solicitudes de autorización de nuevas Sedes (artículo 7°)”.

5.3.Procedimientos de acreditación

La acreditación en Argentina, Paraguay y Chile se realiza en base a criterios y estándares previamente definidos, involucra autoevaluación y evaluación externa con la participación de pares evaluadores especialistas en las disciplinas evaluadas. La excepción es Brasil que en su modelo no incorporó la autoevaluación y Uruguay que no cuenta con agencia evaluadora pero que igualmente ha establecido criterios para las instituciones universitarias privadas que son aplicados por el Consejo Consultivo quien puede designar como evaluadores a expertos destacados cuyas trayectorias resultan suficientes para emitir juicios de valor con independencia de criterio y solidez técnica (Decreto 104/014). En Brasil, Chile y Paraguay la evaluación externa incluye visita a la institución. En cuanto al momento, en Brasil y Argentina la acreditación es requisito para la puesta en funcionamiento de la carrera, mientras que en Paraguay la acreditación de la ANEAES se realiza una vez que cuenta con egresados. En Chile los programas de posgrado que no cuenten con graduados pueden ser acreditados si cuentan con estudiantes matriculados y hasta tanto no tengan egresados sólo podrán acreditar por tres años, mientras que en el resto puede extenderse hasta el plazo de 10 años según el grado de cumplimiento de los criterios de evaluación. En Uruguay, según el Decreto 104/014 las instituciones universitarias para solicitar autorización deben presentar las carreras teniendo en cuenta una serie de requisitos y los títulos profesionales otorgados por instituciones privadas sólo serán válidos cuando las mismas hayan sido autorizadas para funcionar como institución universitaria por el Poder Ejecutivo de conformidad con las normas de este decreto y hayan sido registrados ante el Ministerio de Educación y Cultura. Cumplidos tales requisitos, esos títulos tienen idénticos efectos jurídicos que los expedidos por la Universidad de la República.

Con respecto a los instrumentos diseñados para la acreditación se observa la predominancia de criterios en lugar de estándares (Stake, 2006). A pesar de las diferencias detectadas, una tendencia compartida es la regulación de la carga horaria de las carreras como un estándar de cumplimiento obligatorio el cual ha permitido homogeneizar los diferentes tipos de formación ante la expansión de propuestas diversas para el logro de los mismos objetivos. En primer lugar, Argentina y Paraguay

comparten la carga horaria de las especializaciones y de las maestrías, lo cual evidencia la influencia del modelo argentino. No obstante, en Paraguay también se regula la carga horaria del doctorado y de las capacitaciones, condición que distancia a Paraguay de Argentina y lo acerca a Brasil, sólo en el sentido que, en este último, ante el crecimiento de las especializaciones que no eran objeto de evaluación por parte de la CAPES se inició un proceso de regulación por fuera del organismo que, si bien muestra un apartamiento desde el punto de vista de este estándar -de 360 horas pasaron a 450 horas, con al menos 360 horas presenciales- da cuenta de una regulación sobre todas las actividades de posgrado que, en el caso paraguayo, se extiende a las capacitaciones con 100 horas y al doctorado con 1200 horas. Chile establece como mínimo un sistema de créditos en régimen de jornada completa que implica un año de permanencia en la maestría (150 SCT=Sistema de Créditos académicos Transferibles) y dos años y medio en el doctorado (60 SCT) en el otorgamiento de convalidaciones. En Uruguay el Decreto N° 104/014 también establece la carga horaria de las especializaciones en 300 horas, de las maestrías en 500 horas y del doctorado de al menos tres años de duración. Las actividades de convalidación no incluyen la actividad de graduación. Otro estándar compartido por Argentina y Chile es el referido al porcentaje de docentes de la institución que deben formar parte del cuerpo académico de la carrera; en el caso de Uruguay se establece el porcentaje de estos que debe cumplimentar ciertos requisitos académicos el cual aumenta conforme al nivel y complejidad del posgrado. En cuanto al desarrollo técnico, el modelo más flexible corresponde a la Argentina donde la Resolución N° 160/11 es el principal instrumento que regula la acreditación. Brasil, Chile y Paraguay para Pediatría Clínica, única carrera acreditada, han avanzado en el desarrollo de procedimientos a través de la explicitación de criterios, dimensiones e indicadores de evaluación y de documentos orientadores que estarían circunscribiendo los márgenes de autonomía de las instituciones y los actores en la definición de los programas de posgrado. Sólo como ejemplo se destaca la diferencia entre el modelo argentino y chileno para determinar la calidad de las carreras, donde en el primero el otorgamiento de categorías A, B y C se sostiene en que la carrera es acreditada si cumplimenta los criterios y estándares genéricos explicitados en la resolución vigente y alcanza los perfiles de calidad específicos que fije el Consejo de Universidades, mientras que en el segundo se definen tramos de acreditación cada dos años según el nivel de cumplimiento de los subcriterios definidos para cada criterio general. En este sentido, desarrollos similares se encuentran en Paraguay y Brasil que no se tratan aquí por cuestiones de espacio.

6.CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La instalación de la acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile obedeció a motivaciones comunes asociadas a la necesidad de formar profesionales con mayores calificaciones, al crecimiento de las actividades de posgrado y a la necesidad de garantizar ciertos requisitos académicos mínimos en la formación. No obstante, se observan convergencias y divergencias en cuanto al momento de creación de las agencias de acreditación o de organismos responsables de la evaluación, a las actividades a las que se presta mayor atención para la regulación a través de procesos de acreditación y a los procedimientos empleados. Se está ante la presencia de convergencias y divergencias cuyo estudio adquiere valor no sólo en términos de conocimiento sino también de aprendizajes relacionados con los efectos que tienen los modelos de acreditación en diversos países. En este sentido, cobra relevancia el estudio del impacto de las tareas de acreditación en cada país en cuanto a la magnitud de las actividades de posgrado acreditadas y en cuanto al modo como las disciplinas en el marco de instituciones particulares adoptan los criterios y estándares externos. Por un lado, un aspecto a considerar es el grado de autonomía de los actores institucionales de los campos de conocimiento en la formulación y desarrollo de las propuestas formativas según el modelo de acreditación adoptado. Por el otro, y como la otra cara de una misma moneda, la relación entre los modelos de acreditación y el lugar para la diversidad de los proyectos formativos que atiendan

las necesidades nacionales, regionales y locales, en un contexto caracterizado, a su vez, por procesos de internacionalización que propician la convergencia antes que la divergencia.

REFERENCIAS/BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. (2016). Consideraciones sobre el diseño metodológico para el análisis comparativo. En N. Z. Lamfri (coord.), *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior* (pp. 7-20). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Araujo, S. (2017). *Posgrado, evaluación y acreditación. Convergencias y divergencias en modelos de evaluación latinoamericanos*. Encuentro La universidad como objeto de investigación. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Araujo, S. (coord.) Autoras: Araujo, S., Balduzzi, M., Corrado, R., Walker, V. (2016). Evaluación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas. En N. Z. Lamfri (coord.), *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior* (pp. 147-194). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo N° 117. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/117_barsky.pdf.
- CNAP, 1999-2007 (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Contera, C. (2008) La educación superior en Uruguay. *Avaliação*, 13 (2), pp. 533-554.
- Gentile, P. y Saforcada, F. (coord.) (2012). *Ciencias Sociales, Producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Krotsch, P. (1994). La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina. En A. M. Ezcurra, C. De Lella y P. Krotsch. *Formación docente e innovación educativa* (pp. 37-69). Buenos Aires, Argentina: Rei Argentina, IDEA, Aique Grupo Editor.
- Krotsch, P. (1996). El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación. *Pensamiento Universitario*, 4/5, pp. 43-56.
- Landoni, P. (2010). El debate sobre la creación de una Agencia de Acreditación en Uruguay: influencias externas y tensiones internas. *Revista de la Educación Superior*, 2 (2), pp. 96-110. Recuperado de: <http://www.revistaraes.net>
- Rama Vitale, C. (2008). *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.

FUENTES DOCUMENTALES

Ministerio de Educación y Cultura. Decreto N° 104/14. República Oriental del Uruguay.

Ministerio de Educación y Cultura (2017). Educación Superior. Instituciones autorizadas y carreras reconocidas. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/1626/5/mecweb>

Modelos de acreditación de doctorado en Iberoamérica: discursos sobre la calidad, buenas prácticas y nivel de implementación

ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Pablo Baeza¹

Débora Jana²

Nicole Droguett³

Luciano Mariño⁴

Gonzalo Serrano⁵

1 Comisión Nacional de Acreditación, Chile, pbaeza@cnachile.cl

2 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

3 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

4 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

5 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

RESUMEN

En el marco de la tercera reforma en educación superior y con el crecimiento exponencial de la oferta de programas de postgrado y la matrícula de estudiantes de Iberoamérica, la política pública de la región ha diseñado Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) que promueven mecanismos de autorregulación y estrategias de mejora continua y, en el caso de los doctorados, que orienten resultados consistentes con el medio disciplinar. No obstante, el proceso no ha sido uniforme ni homogéneo. Mientras algunos modelos presentan altos niveles de consolidación, otros se encuentran en fases iniciales de diseño o implementación. La heterogeneidad en los procesos ha favorecido el desarrollo de dinámicas de aprendizaje entre agencias, replicando y

adaptando prácticas exitosas.

Los modelos de acreditación han sido abordados privilegiando aspectos técnicos; conceptualizando los procesos de implementación como estadios que deben ser superados; y enfatizando en los sistemas nacionales de calidad, invisibilizando las particularidades de los modelos. Resulta necesario abordarlos incorporando variables que reflejen sus complejidades. Esta ponencia presenta un análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica identificando elementos sociales, políticos e institucionales que intervienen en su configuración. Asimismo, identifica similitudes, diferencias y desafíos de los MAD, así como buenas prácticas.

Se ha utilizado una estrategia cualitativa que indaga en los sentidos y significados atribuidos

al proceso de diseño e implementación de los MAD.

En la muestra se consideraron 11 países iberoamericanos con diferentes niveles de implementación de los modelos de acreditación de doctorado: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay y Perú. El proceso de generación y recopilación de información se desarrolló en dos etapas: a) análisis de documentación legal, técnica y académica sobre los MAD de cada país; b) 19 entrevistas semiestructuradas a representantes de Agencias -que entregan visión técnica del proceso- y a expertos en aseguramiento de la calidad –que ofrecen mirada externa del proceso, detectando

fortalezas y debilidades. El análisis de la información se sustentó en la teoría fundamentada (*grounded theory*) y análisis de discurso.

Los resultados que se presentan en la ponencia son: a) características de los MAD, detectando sus especificidades en el proceso de implementación y desarrollo, así como los ajustes experimentados y los desafíos planteados; b) se propone un mapa de los MAD iberoamericanos con las posiciones discursivas detectadas, en base a las variables sociales identificadas y; c) un análisis de las buenas prácticas en los MAD iberoamericanos y los ámbitos en los que estas se concentran.

Palabras clave: Modelos de acreditación Iberoamérica, Programas de doctorado, aseguramiento de la calidad

1. INTRODUCCIÓN

Iberoamérica ha experimentado durante el siglo XX y principios del XXI tres profundas reformas en materia de educación superior con importantes consecuencias a nivel social, referidas a la masificación de la educación terciaria y la diversificación de la oferta (Atria & Lemaitre, 2014). En las últimas décadas, y con las nuevas necesidades del sistema, los países invierten en I+D y formación capital humano avanzado [CITATION CIN15 \l 13322]. Iberoamérica no está al margen de esta tendencia y presenta un desarrollo sostenido en la oferta y matrícula de estudiantes. En este contexto, la política pública elabora estrategias de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Asumiendo un rol evaluador, el Estado promueve calidad para “sustentar la credibilidad y legitimidad de los sistemas (...) en el complejo escenario de cambios y tendencias globales” (Atria & Lemaitre, 2014: 21).

La proliferación de programas ha conducido a que, en fases diferentes, se diseñen e implementen modelos de acreditación que promueven mecanismos de autorregulación y estrategias de mejora continua y, en el caso específico de los doctorados, orienten resultados consistentes con el medio disciplinar y académico. ¿Qué características tienen estos modelos? Para abordar esta pregunta, este artículo realiza un análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica relevando los elementos sociales que intervienen en su configuración. A partir del análisis de información secundaria y los discursos de representantes de Agencias de la Calidad y especialistas en aseguramiento de la calidad, se identifican similitudes, diferencias y desafíos de los modelos, así como buenas prácticas del sistema. Se propone un mapa de posiciones discursivas para abordar el desarrollo de los MAD.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Las políticas públicas iberoamericanas, a pesar de las diferencias de los sistemas nacionales, tienen en común la promoción –implícita o explícita- de dos fenómenos intrínsecamente ligados en el ámbito de la educación superior: expansión de la matrícula y diversificación de la plataforma institucional (CINDA, 2016; Brunner & Villalobos, 2014). La masificación de la educación terciaria, redefinió la estructura social de la región y el rol del Estado (Atria & Lemaitre, 2014).

En efecto, “la expansión de los sistemas de educación terciaria, su mayor diversificación, la necesidad de legitimar el uso de fondos públicos y el aumento de las presiones del mercado son factores que exigen un mayor escrutinio sobre la educación superior y su calidad, eficacia y eficiencia” (CINDA, 2012: 25). Así, el Estado asume un rol evaluador y vela por la calidad de la educación impartida por las instituciones de educación superior (IES). Desde mediados de los 90 algunos países latinoamericanos realizan los primeros avances de un sistema nacional de evaluación (Kells, 1996). Para apoyar este proceso, en buena parte de la región se crean organismos y agencias responsables de la acreditación de la calidad (Rama, 2015 y 2006).

Los sistemas de calidad en Iberoamérica enfrentan también la proliferación de programas de postgrado y el incremento sostenido de la matrícula (Inés, 2011). En este contexto, se ha logrado la “implantación de sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas (...) en materia de estudios avanzados” (Morles & León, 2002: 32).

La literatura referida a los modelos de aseguramiento de la calidad en Iberoamérica y acreditación de postgrado presentan información principalmente descriptiva sobre su estado y desarrollo. Se observan, a *grosso modo*, 3 tipos de estudios: a) los que presentan aspectos generales de los sistemas nacionales de calidad, sin analizar los modelos de acreditación por nivel; b) los que tienen una perspectiva cualitativa, donde expertos revisan los modelos de acreditación de postgrado, realizan proyecciones de mediano y largo plazo y hacen hincapié en la

experiencia de países con mayor nivel de implementación; y c) los que tiene una perspectiva cuantitativa, proporcionando información temporal sobre número de programas o matrícula de estudiantes.

3. OBJETIVO GENERAL

Realizar un análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica identificando elementos sociales, políticos e institucionales que intervienen en su configuración; así como similitudes, diferencias, desafíos de los modelos y buenas prácticas del sistema.

4. METODOLOGÍA

La estrategia cualitativa permitió indagar en los sentidos y significados atribuidos por actores del sistema de calidad de los países iberoamericanos al proceso de diseño e implementación de los MAD. Investigaciones recientes privilegian aspectos técnicos e invisibilizan las particularidades de los modelos. Por ello, se subraya la dimensión subjetiva de los procesos, intencionando el análisis del espacio subjetivo-comunitario en tanto sentidos mentados y comunes (Canales, 2006). Para la selección de los casos se realizó un muestreo estratégico, considerando 11 países iberoamericanos con diferentes niveles de implementación de los MAD: América del norte (México), Centro América (Costa Rica y Cuba), América del Sur (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú) y Península Ibérica (España).

Se utilizaron dos fuentes para generar información: a) revisión de 200 documentos vinculados al aseguramiento de la calidad y a modelos de acreditación de doctorado en la región; b) realización de 19 entrevistas semi-estructuradas. En cada país se entrevistó a, al menos, un o una representante de la Agencia de Calidad o un experto o experta en la materia. La estrategia de análisis siguió los principios de la teoría fundamentada (*grounded theory*) y del análisis de discurso. Se usó el software de análisis cualitativo NVivo (versión 11).

5. RESULTADOS

La información se presenta en torno a 6 ejes. Los 5 primeros analizan las características, similitudes, diferencias y desafíos de los MAD. El último eje ofrece un mapa de posiciones discursivas que analiza los niveles de implementación de los modelos en Iberoamérica.

5.1. El contexto de surgimiento de las Agencias de calidad en Iberoamérica

En los países considerados son los procesos de masificación a la educación superior, la proliferación de universidades privadas y el incipiente desarrollo de la investigación, los elementos que explican la precarización de la oferta universitaria. Surge así la preocupación por la calidad de los procesos formativos y, con ello, la necesidad de crear sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. En varios países el primer paso fue establecer marcos regulatorios para promover la evaluación y el aseguramiento de la calidad como vectores de las IES. Se crean instituciones responsables del licenciamiento de las nuevas entidades y estructuras que evalúen y acrediten programas académicos e instituciones. Estas estructuras – las Agencias de Calidad- son parte de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y con carácter público y técnico. Son organismos autónomos, algunos dependientes de los

ministerios de educación. En su estructura administrativa cuentan con Consejos formados por especialistas que representa distintos sectores de la educación superior y con Secretarías Técnicas con funciones administrativas, de acreditación y de promoción de la calidad en instituciones y programas. Su foco es la promoción de una cultura de mejora continua en las IES.

5.2. Desarrollo de la oferta de doctorado en Iberoamérica y promoción de la evaluación

Se observa una tendencia heterogénea tanto en la creación y oferta del postgrado (maestrías, especialidades médicas y doctorados) como en la puesta en marcha de los MAD. Hay grupos de países con mayor trayectoria y desarrollo de su oferta de postgrado y de sus modelos de acreditación y otros con niveles de desarrollo aún incipientes (Ilustración 1). Es el Estado, por medio de sus políticas públicas, quien fomenta la creación de programas de postgrado e impulsa el desarrollo de mecanismos de promoción de la calidad. Y lo hace a través de la inyección de recursos económicos, la promulgación de leyes y la creación de servicios especializados. La necesidad de contar con postgrados de calidad responde a las exigencias del mercado laboral y a las transformaciones de la propia educación superior, que va perdiendo gradualmente su carácter elitista y adquiere un nivel de masificación considerable. No hay referencias al sector privado y productivo o al medio académico como actores de relevancia en la promoción de programas de doctorado o en la creación de estrategias de aseguramiento de la calidad.

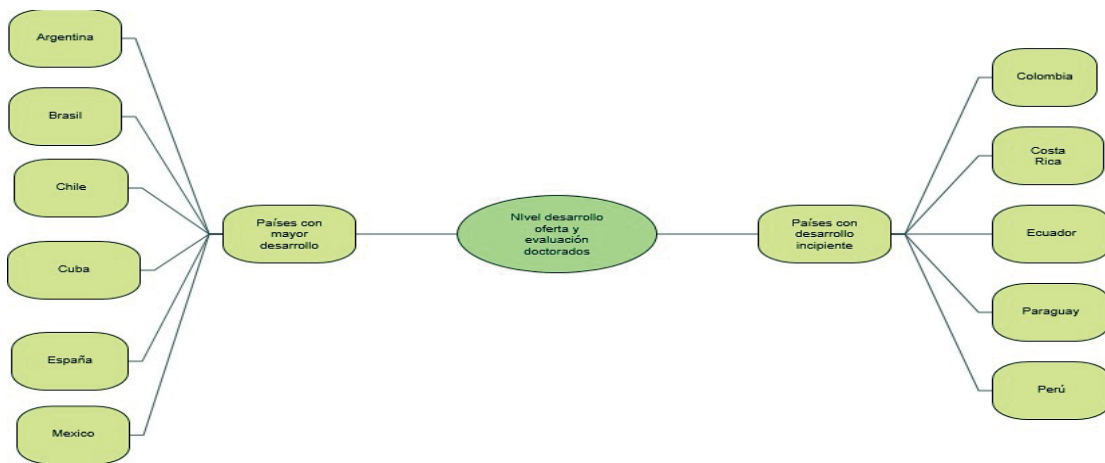


Ilustración 1. Nivel de desarrollo oferta de postgrados y MAD
Nota: Países ordenados alfabéticamente

El rol promotor del Estado aparece también a través de la entrega de incentivos a las IES para que participen en procesos de acreditación. Éstos pueden ser económicos (becas o asignación de recursos para ejecución de acciones de mejora) o de estatus (sello o certificación de calidad símbolo de prestigio para las IES).

5.3. Nuevas orientaciones y equivalencia en los modelos de acreditación de doctorado

Un análisis general de los MAD evidencia algunas tendencias. Primero, los modelos de evaluación se diseñan relevando aspectos cualitativos y reduciendo la importancia predominante que se daba a indicadores o estándares. Por ejemplo, Perú pasa de un modelo con un marcado enfoque cuantitativo –con una batería de más de 80 indicadores- a uno de

corte más cualitativo. El actual modelo busca orientarse a la verificación de resultados. Similar es el caso de países con mayor nivel de implementación como Cuba donde hay una importante consideración de los procesos y resultados en la evaluación, aun con la existencia de indicadores.

Segundo, aquellos sistemas menos maduros o en fases de rediseño revisan experiencias exitosas de otros modelos en la región para incorporarlos en su diseño. Ecuador, por ejemplo, ha analizado los casos argentino, brasilero, chileno, colombiano y mexicano.

Tercero, tendencia a la homogenización en (Ilustración 2): a) definición de criterios de pregrado y postgrado; b) implementación de procesos de acreditación, primero en pregrado y luego en postgrado (primero maestrías o especialidades médicas y luego doctorados).

Gradualidad en implementación del modelo de

acreditación

Ilustración 2. Implementación de modelos y definición de criterios de acreditación

5.4. Buenas prácticas

Los MAD comparten prácticas que están instaladas en el sistema: autoevaluación, evaluación externa con pares y apelaciones. Hay, además, buenas prácticas que pueden ser replicadas para mejorar procesos, métodos e instrumentos. Para identificarlas se definieron 7 dimensiones: 1) mecanismos internos de aseguramiento de la calidad (revisión de experiencias internacionales, criterios, procedimientos e insumos); 2) evaluación externa (capacitaciones a evaluadores, equipo técnico de Agencia, comité con evaluadores no académicos y extranjeros y un par del proceso anterior); 3) decisiones (representatividad del sistema en los Consejos y recomendaciones de la evaluación externa); 4) información (soportes tecnológicos y transparencia); 5) relación Agencia e IES (retroalimentación y participación en elaboración de criterios); 6) promoción de la mejora continua (acompañamiento e instalación de cultura de calidad); 7) apoyo en proceso de autoevaluación (orientaciones y talleres). Del análisis se puede afirmar que las buenas prácticas se concentran en la relación con las IES y evaluación externa. Perú, Chile y Colombia centran sus prácticas al interior de la agencia; Paraguay, España, Brasil y Ecuador hacia su entorno; y Argentina, Costa Rica, México y Cuba lo distribuyen de manera equitativa.

5.5. Desafíos

La transnacionalización, como desafío, considera: movilidad de estudiantes, presencia de profesores internacionales, y convenios con programas internacionales. El segundo desafío es, en países con menor desarrollo, implementar los modelos, profundizar en el concepto de

calidad y “superar que la acreditación es apenas una herramienta”. En los más desarrollados, avanzar hacia modelos menos academicistas y más orientados al quehacer profesional, para integrar a las nuevas generaciones que acceden a la educación superior.

5.6. Mapa de posiciones discursivas. Implementación de los MAD iberoamericanos

Se proponen 3 dimensiones de análisis: conceptualización de la calidad y acreditación; articulación de las Agencias con otras instituciones para apoyar la política pública en torno a la acreditación de doctorados; y percepción de actores del sistema sobre nivel de implementación. La articulación de estas dimensiones permite hablar de tres posiciones discursivas o PD (Ilustración 3): a) PD1: discurso sobre la certificación como fin, no evidencia relación con otras instituciones y percepción de un nivel de implementación inicial; b) PD2: acreditación es un estadio inicial del aseguramiento de la calidad, la vinculación con otras instituciones es incipiente o poco articulada y la implementación aún no se lleva a cabo, pero los modelos ya están definidos, ajustados y validados; c) PD3: enfatiza la autorregulación, presenta alta vinculación con otras instituciones y el nivel de implementación es alto.

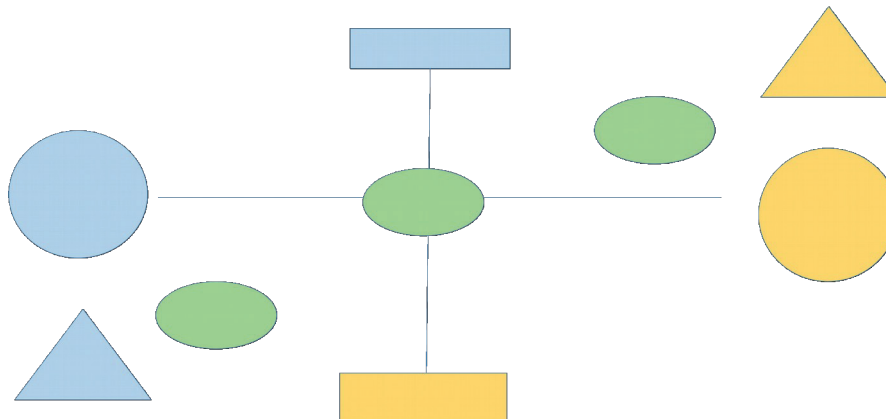


Ilustración 3. Dimensiones de análisis del estado de desarrollo de MAD Iberoamericanos

Se propone un mapa de las posiciones discursivas que ocupan los países considerados (Ilustración 4). Las categorías tradicionales para ubicar los MAD -inicial, intermedia y avanzada- no son suficientes. Perú, Paraguay y Ecuador podrían ser agrupados como países con MAD incipientes porque aún no han sido implementados, pero al tener diferentes conceptualizaciones sobre calidad y acreditación están en posiciones discursivas diferentes. Brasil y Argentina, por otra parte, si bien comparten un concepto sobre calidad o han realizado estrategias para articularse con otras instituciones, el horizonte de la política pública difiere (Argentina mejora sistemas de gestión de la información; Brasil redefine los procesos de evaluación de postgrado para vincular lo académico y lo profesional y a sectores sociales y productivos).

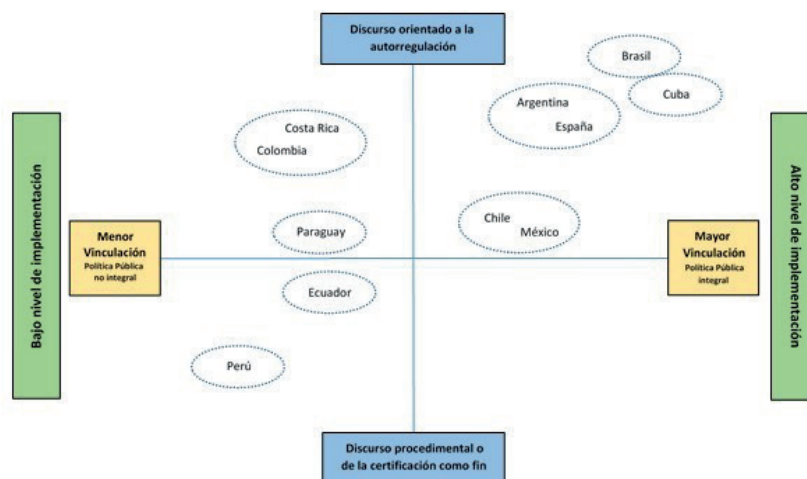


Ilustración 4. Mapa de posiciones discursivas. Desarrollo de los MAD en Iberoamérica

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Una primera conclusión es la necesidad de utilizar una mirada relacional en el estudio del aseguramiento de la calidad en educación superior. A nivel metodológico, combinando diversas estrategias de generación de información. A nivel analítico, abordando los MAD iberoamericanos relevando las variables sociales que dan cuenta de sus complejidades y particularidades. Esta mirada permite reubicar a los modelos en una estructura o mapa de posiciones discursivas.

En segundo lugar, es posible distinguir buenas prácticas vinculadas a dimensiones que presentan distintas orientaciones. Dichas prácticas no se encuentran asociadas a un estado de desarrollo particular, por lo que su carácter replicable podría potenciar el desarrollo de los modelos incipientes y fortalecer el de aquellos más consolidados.

En tercer lugar, hay una tendencia a homogenizar los criterios de postgrado a los de pregrado, aun cuando existen diferencias (a nivel de la investigación). Y, a relevar el rol de Estado como agente promotor de la calidad y del desarrollo de los programas de postgrado.

Por último, el estudio plantea algunas limitaciones, en relación a que los resultados aquí presentados están acotados a los países considerados en la muestra, lo que no permite contar con un panorama más amplio y completo de la situación de los MAD en la región Iberoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- Atria, R., & Lemaitre, M. J. (2014). *El aseguramiento de la calidad en el escenario cambiante de la educación superior* (Estudios Sociales N° 122 ed.). Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria, CPU.
- Brunner, J. J., & Villalobos, C. (2014). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Centro de Políticas Comparadas de Educación Superior (CPCE), Universidad Diego Portales.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*, LOM.
- CINDA. (2012). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: CINDA.
- CINDA. (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica - Informe 2015* (Barro, Senén ed.). Santiago de Chile: RIL editores.
- CINDA. (2016). *Educación Superior en América Latina. Informe 2016* (Brunner, José Joaquín ed.). Santiago de Chile: RIL editores.
- Inés, C. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. *Educación y educadores*, 14(2), 327-345.

- Kells, H.R. (1996). Higher education evaluation systems for Latin America: an analysis of recent experiences and the formulation of a generalized model. En *Higher Education Policy*, Vol. 9, No. 3 (págs.239-253). Palgrave Macmillan UK
- Morles, V. & León, J.R. (2002). Los estudios de posgrado en Iberoamérica y el Caribe. Evolución y tendencias. En *Gestión de la calidad de postgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales*. (págs.18-35). Salamanca, España.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En I. I. (IESALC), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005* (págs. 11-18). Caracas, Venezuela.
- Rama, C. (2015). Los sistemas iberoamericanos de educación superior. Investigación y diversificación. En CINDA, *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica - Informe 2015* (Barro, Senén ed., págs. 95-118). Santiago de Chile: RIL editores.

Educación superior y calidad en Colombia, un estudio longitudinal entre los años 2000 y 2016

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

**Pérez¹ Bonfante,
Luis Alberto**

1 Facultad Ciencias de la Administración-Universidad del Valle, Colombia,
luis.alberto.perez@correounivalle.edu.co

RESUMEN

La educación superior y su calidad son procesos históricos en el mundo, los cuales han venido teniendo especial interés por investigadores, gobiernos y entidades multilaterales, entre otros, desde mediados del siglo XX. Por su parte, Colombia aborda la calidad en los años ochenta y la normaliza a partir de la Constitución Política de 1991, la cual a través de la Ley 30 de 1992 reglamenta los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior.

Múltiples orientaciones se exponen alrededor de la calidad de la educación superior. Por ejemplo, hay quienes la consideran como instrumento para la mejora (UNESCO, 1998; Fernández Lamarra, 2007), otros la asocian con la mercantilización de la educación (OMC, 2016; Mejía, 2012). Empero, la calidad de la educación superior ha venido implementándose por la comunidad académica (profesores y estudiantes, principalmente) de las Instituciones de Educación Superior (IES) mediante los procesos de acreditación y autoevaluación, los cuales son administrados por entidades

especializadas; siendo el Consejo Nacional de Acreditación-CNA-para Colombia.

Los resultados de la investigación, expuestos en esta ponencia, incluyen las perspectivas de la educación superior desde tres actores (Entidades multilaterales, Gobierno de Colombia y Académicos), la calidad de la educación superior (Conceptos, normas y reconocimiento) y el desempeño de la acreditación institucional y de los programas académicos en Colombia, entre el 2000 y 2016. Por último, la ponencia cierra con un conjunto de conclusiones y contribuciones para la educación superior en el país, la región de América Latina y el mundo.

En suma, la ponencia presenta el comportamiento de la calidad de la educación superior de Colombia en el periodo 2000 a 2016, y la problematiza con la tipología de IES y fenómenos asociados, tales como la cobertura, el financiamiento y la internacionalización.

Palabras clave: Calidad, Educación superior, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior y la calidad de la misma son asuntos de la sociedad moderna en donde se suscitan diversas discusiones. *Primera*, los fines de la educación asociados con la humanización del hombre y la función de la reproducción del orden social, de promoción de la sumisión, pero también de liberar al hombre y dotarle de herramientas para transformar la realidad física y social (Delval, 2008). *Segunda*, su concepción entre bien público o privado (Peixoto, cap. 7, pp. 181-203. CLACSO, 2009). *Tercera*, la calidad de la educación: excelencia, perfección, aptitud de propósito, valor agregado o transformación (Harvey, 2007). *Cuarta*, la evaluación y acreditación como mecanismos de construcción de sentido o instrumentos de control (Rodríguez, 2011).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Desde el siglo XVI, momento de surgimiento de la universidad en Colombia, este tipo de IES ha venido participando de cambios en perspectivas asociadas con su desempeño, tales como financiación, cobertura y calidad (Lucio y Serrano, 1992; García, 1985); sin embargo, es especialmente a partir de los años ochenta cuando ello cobra mayor relevancia, dada la creciente demanda por estudios del nivel superior, la competitividad sectorial (público y privado), el financiamiento del nivel central y la internacionalización de la educación, aspectos que guardan estrecha relación con el modelo económico neoliberal¹.

En dicho contexto, surge la necesidad del control/medición de la educación superior, y por tanto la calidad de la educación superior, la cual es formulada desde los ámbitos ejecutivo y legislativo del gobierno central, incluyendo los procesos de autoevaluación y acreditación de las IES y de los programas académicos (servicio de formación).

Lo anterior pone en tensión diversos aspectos de la universidad, la autonomía, por cuanto se establece un mecanismo de control al *ethos* e inscribe una nueva lógica en sus funciones misionales (formación, investigación y extensión), la categorización (rankings de IES y programas) y la eficiencia (Iregui, Melo y Ramos, 2008).

3. OBJETIVO GENERAL

La investigación tiene como objetivo principal, analizar el comportamiento de la calidad de la educación superior en la universidad colombiana para el periodo 2000-2016; además, examinar los efectos de dicho desempeño sobre el sistema de educación superior y la sociedad.

4. METODOLOGÍA

Los objetivos de la investigación y su marco teórico (sociología de la educación, ciencia

1 La modalidad económica neoliberal tiene tres principios: 1. Imposición del libre mercado en el funcionamiento de la economía. 2. Apertura total, comercial y financiera, de la economía. 3. Desplazamiento del Estado de la actividad económica y social. (Ornelas, J. 2009, Neoliberalismo y capitalismo académico, en Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, Clacso, 2009).

política, teoría institucional), se han configurado con la metodología cuantitativa, caracterizada por el uso de métodos y técnicas de producción de datos (cuestionarios) y análisis de contenidos de documentos (académicos y normativos) para generar los resultados esperados (Sautu et al, 2010).

5. RESULTADOS

La investigación presenta los resultados en tres grandes categorías. En la primera, se esbozan enfoques asociados con la educación superior en aras de reconocer su complejidad e intereses. El segundo, aborda el fenómeno de la calidad de la educación superior. El tercero, expone el desempeño que presenta Colombia, periodo 2000 a 2016, respecto a la calidad de la universidad (institucional) y de los programas académicos (formación).

5.1. Perspectivas de la educación superior

El campo de la educación superior es del interés de diversos actores. **Las entidades multilaterales** señalan que es un derecho (ONU²); un factor para impulsar el desarrollo y reducir la pobreza (Banco Mundial³); un servicio a transar en el mercado (OMC/AGCS⁴) y un elemento para la conciliación del crecimiento, la equidad y la participación de la sociedad (CEPAL⁵). **En el ámbito nacional colombiano**, se pretende que los estudiantes tengan oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Ministerio de Educación Nacional⁶-MEN-). **Para la academia**, la educación es un elemento de construcción del capital social a través del cual el hombre ocupa una posición en el espacio social (Bourdieu, 2003); los fines de la educación se asocian con la construcción de una sociedad auténticamente democrática, la edificación de la cultura, la humanización del hombre, y la participación en su debate natural dado por dos posturas antagónicas; primera, la reproducción del orden social, de promoción de la sumisión; segunda, de liberar al hombre y de suministrarle instrumentos para entender y transformar la realidad física y social (Delval, 2008); preparar a los cuadros de las actividades profesionales, y por tanto actuar en el desarrollo del país; además, facilitar el conocimiento de los problemas sociales y despertar la necesidad de encontrar las soluciones, por ejemplo, mediante modelos de desarrollo. También, es objetivo de la educación superior en Colombia romper con la elitización social, incluso con la que es producto de la misma educación superior (Lucio y Serrano, 1992).

5.2. La calidad de la educación superior

El despliegue investigativo sobre la educación superior, ha impulsado una rama de estudio asociada a la calidad de ella, en la cual se destacan aspectos como los siguientes, la presencia de cinco corrientes principales: 1. El traslado de la idea de calidad de la empresa a la

2 ONU, Declaración de los Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

3 Banco Mundial, Tema educación: <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>

4 OMC, Acuerdo General de Comercio de Servicios: https://search.wto.org/search?q=cache:SF5tAB3GYqMJ:www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gats_factfictionfalse_s.htm+educacion&site=Spanish_website&client=spanish_frontend&proxystylesheet=spanish_frontend&output=xml_no_dtd&ie=ISO-8859-1&access=p&oe=ISO-8859-1

5 CEPAL, educación: <http://www.cepal.org/es/temas/educacion>

6 MEN, Sistema de educación superior: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>

educación, 2. La definición de la calidad desde los proyectos específicos, 3. La que mide la calidad por pruebas estandarizadas, 4. La búsqueda de la calidad desde una perspectiva crítica, y 5. No hay que transigir con la calidad, es decir la calidad es un discurso que corresponde al mundo de la fábrica y que no puede dejarse entrar en la educación (Mejía, 2012). Por su parte Cardona et al (2009), apoyándose en los trabajos de Harvey y Green, señalan que, en la década de los noventa, se plantearon cinco enfoques de la calidad en la educación superior (Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey, 1994; 1999): 1. *Condición excepcional*, 2. *Perfección o consistencia*, 3. *Adecuación a una finalidad*, 4. *Valor por dinero* y 5. *Transformación*. Sin embargo, González y Santamaría (2013), tiene una conceptualización sujeta al punto de partida de la calidad, así: *la institución y el sistema educativo, el conocimiento, el mercado de trabajo, y el ámbito social*. Finalmente, el MEN, ha estructurado el Sistema Nacional de Acreditación, como marco general para el desarrollo de la calidad de la educación superior, a través del Consejo Nacional de Educación superior (CESU), Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Sistema de Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Observatorio Laboral (OL) y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

5.3. Desempeño de la calidad educación superior en Colombia, periodo 2000-2016

Tal como se ha señalado previamente, la calidad de la educación superior involucra dos procesos, acreditación y autoevaluación, sin embargo, dado que el primero incluye al segundo y, que los datos del CNA, hacen mención al primero, se presentan los siguientes resultados en la dimensión institucional y programas académicos, periodo 2000-2016.

5.3.1 Comportamiento de la acreditación institucional

El proceso de acreditación institucional corresponde al examen de la organización total, y se basa en un conjunto de factores, 1. Misión y proyecto institucional, 2. Estudiantes, 3. Profesores, 4. Procesos académicos, 5. Visibilidad nacional e internacional, 6. Investigación y creación artística y cultural, 7. Pertinencia e impacto social, 8. Procesos de autoevaluación y autoregulación, 9. Organización, administración y gestión, 10. Planta física y recursos de apoyo académico, 11. Bienestar institucional y 12. Recursos financieros (CESU, 2014).

- **Devenir longitudinal de la acreditación institucional**

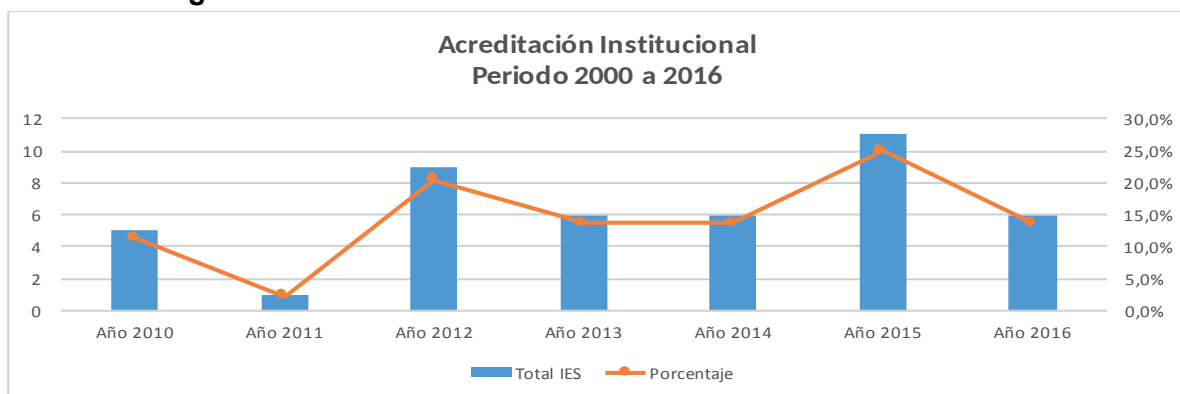


Gráfico 1. Evaluación de acreditación institucional en Colombia

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

De acuerdo con el gráfico 1, la historia del proceso de acreditación institucional revela 44 IES con dicho reconocimiento, lo que representa un 15% aproximadamente del total, y así un 245 en otro estado.

- **Tipología de acreditación institucional**

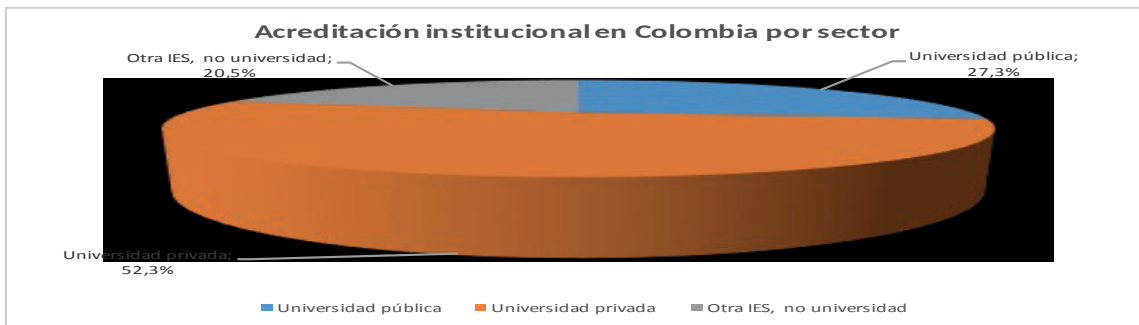


Gráfico 2. Distribución sectorial de la acreditación institucional

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

Nota: La Pontificia Universidad Javeriana se ha contabilizado como una sola, aunque tiene dos sedes con acreditación institucional.

Con base en el gráfico 2, el proceso de acreditación institucional se ha concentrado en la universidad, el 52.3% (privada), el 27.3% (pública) y finalmente otro tipo de IES, como colegios, institutos o escuelas, con el 20.5%.

- **Temporalidad de la acreditación institucional**

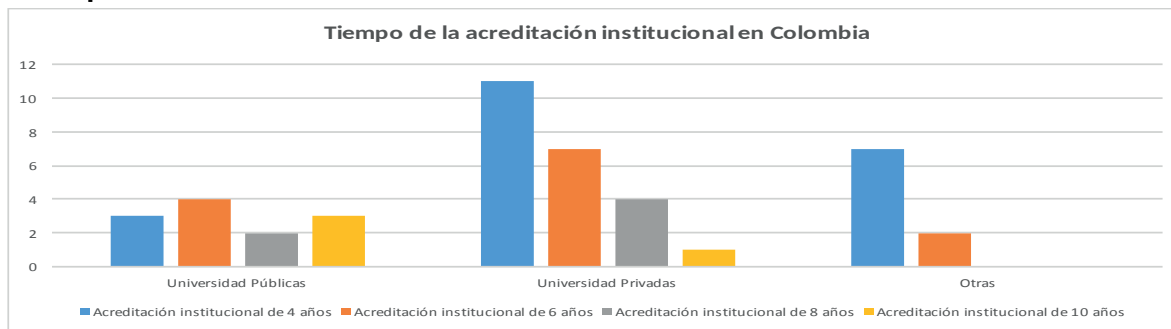


Gráfico 3. Temporalidad de la acreditación institucional por sectores

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

Con base en el gráfico 3, es la universidad la que tiene participación en todos los rangos de tiempo de la acreditación (4, 6, 8 y 10 años). Aquella que pertenece al sector público sobresale a la privada para el grupo de mayor tiempo, en una relación tres a uno.

- **Regionalización de acreditación institucional**

Tabla 1. Cobertura geográfica de la acreditación institucional

Acreditación institucional por zona	Total	Porcentaje	Universidad Públicas	Universidad Privadas	Total Universidades	Otras	Participación Universidad Pública	Participación Universidad Privada
Zona Pacífica: Choco, Valle, Cauca, Nariño	5	11,1%	2	3	5	0	40,0%	60,0%
Zona Centro: Bogotá, Cundinamarca, Tolima, Huila, Boyaca, Meta	20	44,4%	4	12	16	4	25,0%	75,0%
Zona Caribe: Guajira, Magdalena, Atlantico, Bolivar, Sucre, Cordoba	6	13,3%	2	2	4	2	50,0%	50,0%
Zona Eje Cafetero: Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindio	12	26,7%	3	6	9	3	33,3%	66,7%
Zona Oriente: Cesar, Norte de Santander, Santander, Arauca	2	4,4%	1	1	2	0	50,0%	50,0%
Otra: Putumayo, Caqueta, Casanare, Amazonas, Vaupes, Guaviare, Guania, Vichada	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	0,0%
Total	45	100,0%	12	24	36	9		

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

De acuerdo con los datos de la tabla 1, el proceso de acreditación institucional se ha desarrollado principalmente en la zona centro con el 44.4% del total; se destaca la participación de Bogotá con 16 universidades. Seguido por la zona Eje cafetero con el 26.7%. Posteriormente continúan las zonas de la periferia: Caribe (13.3%), Pacífico (11.1%) y Oriente (4.4%) y ocho departamentos agrupados en la zona Otra (0.0%). Finalmente, en tres de las cinco regiones con IES acreditadas el sector privado supera al público.

5.3.2 Comportamiento de la acreditación de la formación-programas académicos

El proceso de acreditación y re-acreditación de la formación corresponde al examen de criterios asociados con la gestión del programa académico (técnico, tecnológico, profesional, especializaciones sólo del campo de la salud, maestrías y doctorado). Los factores de evaluación son: 1. Proyecto educativo del programa, 2. Estudiantes, 3. Profesores, 4. Procesos académicos, 5. Visibilidad nacional e internacional, 6. Investigación, innovación y creación artística, 7. Bienestar institucional, 8. Organización, administración y gestión, 9. Impacto de los egresados en el medio, 10. Recursos físicos y financieros (CNA, 2013).

- **El proceso de acreditación y re-acreditación de la formación-programas académicos**

Tabla 2. Acreditación de la formación-programas académicos

	Cantidad	Porcentaje	Programas Acreditados						Total	Años
			Técnicos-Tecnológicos	Pregrados	Especializaciones medicas	Mestrías	Doctorados			
Universidad Pública con Acreditación Institucional	12	37,5%	1	92	7	66	17	183	5,2	
Universidad Pública sin Acreditación Institucional	20	62,5%	6	41	0	1	0	48	4,4	
Total/Promedio	32	100,0%	7	133	7	67	17	231	4,8	
Universidad Privada con Acreditación Institucional	23	45,1%	2	99	0	17	3	121	5,3	
Universidad Privada sin Acreditación Institucional	28	54,9%	0	77	1	0	0	78	4,4	
Total/Promedio	51	100,0%	2	176	1	17	3	199	4,9	

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

De acuerdo con los datos de la tabla 2, la universidad pública en su conjunto alcanza el 53.7% de programas académicos, mientras que la privada logra el 46.3%. En la distribución de dichos programas, 183 corresponden a la universidad pública con acreditación institucional y 121 a su similar de orden privado.

Tabla 3. Re-acreditación de la formación-programas académicos

	Cantidad	Porcentaje	Programas con Re-Acreditación						
			Técnicos-Tecnológicos	Pregrados	Especializaciones medicas	Mestrías	Doctorados	Total	Años
Universidad Pública con Acreditación Institucional	12	37,5%	7	211	0	0	0	218	5,7
Universidad Pública sin Acreditación Institucional	20	62,5%	4	52	0	0	0	56	5,2
Total/Promedio	32	100,0%	11	263	0	0	0	274	5,4
Universidad Privada con Acreditación Institucional	23	45,1%	1	249	0	0	0	250	6,0
Universidad Privada sin Acreditación Institucional	28	54,9%	3	46	0	0	0	49	4,8
Total/Promedio	51	100,0%	4	295	0	0	0	299	5,4

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

De acuerdo con los datos de la tabla 3, la universidad privada en su conjunto alcanza el 52.2% de programas académicos re-acreditados, mientras que la pública logra el 47.8%. En la distribución de dichos programas, 250 corresponden a la universidad privada con acreditación institucional y 218 a su similar de orden público.

- Cobertura de la acreditación y re-acreditación de la formación-programas académicos**

Tabla 4. Regionalización de la acreditación de la formación

Universidad Pública	Programas Acreditados							Universidad Privada	Programas Acreditados						
	Cobertura-Sede Principal	Técnicos-Tecnológicos	Pregrados	Especialización es medicas	Mestrías	Doctorados	Total		Cobertura-Sede Principal	Técnicos-Tecnológicos	Pregrados	Especialización es medicas	Mestrías	Doctorados	Total
Universidad Nacional de Colombia	Zona Centro	0	29	0	32	11	72	Universidad de los Andes	Zona Centro	0	3	0	13	1	17
Universidad de Antioquia	Zona Eje Cafetero	0	8	7	12	3	30	Universidad de Medellín y Universidad EAFIT	Zona Eje Cafetero	0	4	0	0	0	4
Universidad del Valle	Zona Pacífico	0	5	0	12	3	20	Universidad Autónoma de Occidente	Zona Pacífico	0	7	0	0	0	7
Universidad de Cartagena	Zona Caribe	0	8	0	0	0	8	Universidad Tecnológica de Bolívar	Zona Caribe	0	3	0	0	0	3
Universidad Industrial de Santander	Zona Oriente	0	5	0	0	0	5	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Zona Oriente	0	3	0	0	0	3
Otras Universidades Públicas con Acreditación Institucional	Zona Otra	1	37	0	10	0	48	Otras Universidades Privada con Acreditación Institucional	Zona Otra	2	79	0	4	2	87
Otras Universidades Públicas sin Acreditación Institucional	Todas las zonas	6	41	0	1	0	48	Otras Universidades Privada sin Acreditación Institucional	Todas las zonas	0	77	1	0	0	78
Total/Promedio		7	133	7	67	17	231	Total/Promedio		2	176	1	17	3	199

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

Tabla 5. Regionalización de la re-acreditación de la formación

Universidad Pública	Programas Re-Acreditados							Universidad Privada	Programas Re-Acreditados						
	Cobertura-Sede Principal	Técnicos-Tecnológicos	Pregrados	Especialización es medicas	Mestrías	Doctorados	Total		Cobertura-Sede Principal	Técnicos-Tecnológicos	Pregrados	Especialización es medicas	Mestrías	Doctorados	Total
Universidad Nacional de Colombia	Zona Centro	0	57	0	0	0	57	Universidad de los Andes	Zona Centro	0	23	0	0	0	23
Universidad de Antioquia	Zona Eje Cafetero	2	34	0	0	0	36	Universidad EAFIT	Zona Eje Cafetero	0	10	0	0	0	10
Universidad del Valle	Zona Pacífico	1	32	0	0	0	33	Universidad ICESI	Zona Pacífico	0	8	0	0	0	8
Universidad Industrial de Santander	Zona Oriente	0	20	0	0	0	20	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Zona Oriente	0	9	0	0	0	9
Universidad de Cartagena	Zona Caribe	0	8	0	0	0	8	Universidad Tecnológica de Bolívar	Zona Caribe	1	7	0	0	0	8
Otras Universidades Públicas con Acreditación Institucional	Zona Otra	4	60	0	0	0	64	Otras Universidades Privada con Acreditación Institucional	Zona Otra	0	192	0	0	0	192
Otras Universidades Públicas sin Acreditación Institucional	Todas las zonas	4	52	0	0	0	56	Otras Universidades Privada sin Acreditación Institucional	Todas las zonas	3	46	0	0	0	49
Total/Promedio		11	263	0	0	0	274	Total/Promedio		0	295	0	0	0	299

Fuente: CNA, 2016

Luis A. Pérez Bonfante, 2017

De acuerdo con los datos de las tablas 4 y 5, la regionalización de la formación acreditada y re-acreditada del nivel superior en Colombia se encuentra concentrada en la zona Centro, seguida por el Eje cafetero y demás regiones del país.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

De acuerdo con los datos, la calidad de la educación superior en Colombia es un proceso sostenido desde el año 2010. Los niveles de calidad institucional son 37.5% y 45.0% para la universidad pública y privada, respectivamente, y 25.0% para las demás IES; en materia de programas académicos (acreditación y re-acreditación) los niveles no superan el 10.0%, destacándose el pregrado. Además, está concentrado en la región Centro, seguida del Eje cafetero. Por lo tanto, se puede señalar que existe un amplio espectro de la educación fuera del marco de la calidad, lo que hace que existan divisiones de clase no solo en lo académico sino en lo territorial. En otras palabras, el SNA de Colombia ha impactado en la generación de elites académicas y geográficas del saber.

Con base en el marco teórico, la educación superior y la calidad en Colombia se orienta más hacia un bien privado, la aplicación de pruebas estandarizadas (estudiantes), el impacto en el medio y la eficiencia en los recursos; está última dada la complementariedad de programas como *Ser Pilo Paga*, que financia la demanda de la educación superior en IES o programas académicos acreditados. Es decir, el SNA es una estructura útil para el financiamiento de la oferta de la educación superior y la competitividad en las IES, tesis de otros investigadores (Fernández, 2013; Burnett, 2015).

Finalmente, es preciso señalar que el SNA, dado el comportamiento de la calidad de la educación superior de Colombia, no pareciera ser una buena palanca para el fortalecimiento del Acuerdo de Paz firmado entre el Gobierno Santos y las FARC-EP, pues los integrantes de dicho grupo guerrillero estarían más propensos de estudiar en IES y programas no acreditados, dada su localización y exigencias de acceso.

AGRADECIMIENTOS

Especiales reconocimientos por el apoyo y colaboración para la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, el programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-Argentina, el Consejo Nacional de Acreditación-CNA-de Colombia y a los Organizadores y Participantes de la Jornada de Investigación Educación Superior-Uruguay 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- Burnett, E. Neoliberalism and the myth of higher education accreditation in the United States: a case study at George Mason University pp. 1-81, 2015. digilib.gmu.edu/jspui/handle/1920/9729
- Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo XXI. Argentina. Segunda edición revisada, 2003
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J., Larrauri, J. Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas. Revista Archivos Analíticos de Políticas Públicas, Volumen 17, Número 10, mayo 15 de 2009.
- Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, Lineamientos para la acreditación institucional, Acuerdo 03 de 2014, diciembre 16 de 2014
- Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado y unificación de los rangos de acreditación para programas de pregrado, maestría y doctorado e instituciones, Acuerdo 01 de 2010, febrero 3 de 2010
- Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, políticas para la acreditación de programas e instituciones y derogación de normas contrarias, Acuerdo 02 de 2006, diciembre 1 de 2006
- Delval, J. Los fines de la educación. Siglo veintiuno editores, décima edición. 2008.

- Fernández, J. Efectos de la acreditación en las instituciones de educación superior, *Revista Universitaria Ruta* Vol. 15, núm. 1 (2013)
- Fernández Lamarra, N. Educación superior y calidad en América Latina y Argentina (los procesos de evaluación y acreditación), Editorial Universidad Tres de Febrero, 2007.
- García, A. La crisis de la universidad. La universidad en el proceso de la sociedad colombiana. Plaza & Janes. Editores-Colombia Ltda., 1985.
- Gentili, P., Guadencio, F., Leher, R., Stubrin, F. Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina. CLACSO, 2009.
- Cap. 7. Derechos humanos y comercio, ¿una relación conflictiva? La protección del derecho a la educación en las negociaciones comerciales internacionales. Juliana Peixoto Batista.
- González, J, y Santamaría, R. Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Revista Educación* Vol. XXII, N° 43, septiembre 2013, pp. 131-147.
- Harvey, L. The epistemology of quality. *Perspective in education*, 25 (3), pp. 1-13. 2007.
- Melo, L.; Ramos, J.; Hernández, P. La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y sociedad*. No. 78. pp. 59-111, primer semestre 2017
- Lucio R & Serrano M. La educación superior. Tendencias y políticas estatales. Tercer mundo editores 1992.
- Mejía, M. Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones desde abajo. Quinta reimpresión 2012.
- Rodríguez, José. Evaluación y autonomía en universidad públicas de América Latina. *Revista Ciencia Política*. Universidad Nacional de Colombia, No. 12. Julio-Diciembre. 2011.
- Sautu, Ruth, Boniolo Paula, Dalle, Pablo, Elbert, Rodolfo. Manual de metodología. Clacso. Prometeo Libros. 2010.

Fuentes en internet

- ASCUN: <http://www.ascun.org.co/organizacion/index/semblanza>
- Banco Mundial, Tema educación: <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- CEPAL, educación: <http://www.cepal.org/es/temas/educacion>
- CEPAL, investigación “La educación superior y el desarrollo económico en América Latina”, <http://www.cepal.org/es/publicaciones/4884-la-educacion-superior-desarrollo-economico-america-latina>
- CESU: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196487.html>
- CNA: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186382.html>
- MEN, Sistema de educación superior: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>
- ONU, Declaración de los Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- OMC, Acuerdo General de Comercio de Servicios: https://search.wto.org/search?q=cache:SF5tAB3GYqMJ:www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gats_factfictionfalse_s.htm+educacion&site=Spanish_website&client=spanish_frontend&proxystylesheet=spanish_frontend&output=xml_no_dtd&ie=ISO-8859-1&access=p&oe=ISO-8859-1
- Ponencia, “Taller sobre reglamentación nacional”-OMC: https://search.wto.org/search?q=cache:QpJjBSFNEw8J:www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/workshop_march04_s/sess4_herm02_s.doc+educacion&site=Spanish_website&client=spanish_frontend&proxystylesheet=spanish_frontend&output=xml_no_dtd&ie=ISO-8859-1&access=p&oe=UTF-8
- UNESCO. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 2001.

Evaluación del aprendizaje, conocimiento e ideología

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Mariana Sarni¹

1 Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Uruguay.
marianasarni@gmail.com

RESUMEN

¿Se asume a la evaluación como práctica estratégica, de relevancia epistémica y central para aprender, en particular en la formación del aprendiz (de docente)? La comunicación presenta los resultados de una investigación financiada por el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Uruguay (ANEP/CFE), realizada entre 2011 y 2013 en Montevideo, que indaga sobre buenas prácticas de evaluación en formación de docentes (Magisterio y Educación Física). Sus creadores, ocho docentes, fueron consultados sobre para qué, qué y cómo pensaban sus propuestas, cómo establecían en ellas la relación con el conocimiento, cómo la relación entre enseñanza y evaluación a lo largo del proceso de trabajo y cuál era el rol del estudiante en relación a la evaluación del aprendizaje. El estudio empleó una metodología cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo, mediante las técnicas de análisis de

documentos del docente y las entrevistas en profundidad. En el primer caso profundizamos sobre las planificaciones, los dispositivos de evaluación y las devoluciones y/o correcciones realizadas por los profesores y profesoras a partir de las respuestas o elaboraciones de sus estudiantes, teniendo en cuenta particularmente el tipo de revisiones y las sugerencias realizadas durante la corrección. En el segundo caso y articuladamente, consultamos sentidos y fundamentos para la elección y/o elaboración de las propuestas. Sus resultados aportan orientaciones que facilitan la revisión o reconstrucción de la evaluación por otros docentes que, en tanto formadores de formadores, se ubican en un lugar privilegiado e indispensable al momento de sumar a la reflexión política sobre lo educativo y/o a la producción de conocimiento en y para la educación, entonces, para la sociedad.

Palabras clave: Política, Evaluación del aprendizaje, Conocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

La Evaluación forma parte de las tareas usuales que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas, siendo empleada por ellas con intereses múltiples, con mayor o menor sistematicidad, con diversas intenciones, pero permanentemente. Son varias las investigaciones que sugieren que en el marco del Sistema Educativo, la Evaluación suele ser empleada desde un recorte instrumental¹, el cual parece ser el dominante, y el que niega/desconoce el potencial pedagógico que en todos los casos despliega su recorrido, en tanto práctica social ideológica y política.

El estudio que se presenta a continuación fue realizado en el ámbito de la formación de docentes de magisterio y educación física, en ambos casos del departamento de Montevideo en Uruguay. Procuró indagar sobre las configuraciones de buenas prácticas de evaluación del aprendizaje elegidas a partir de las opiniones de los estudiantes de docentes, que cursaban en aquel entonces el último año de su formación. Se entiende relevante el ámbito en particular, por su carácter de formador de formadores, donde la práctica es estratégica en sus formas, sentidos y trascendencias.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Más allá de conceptualizaciones, tipos o usos, la evaluación no es neutra ni en su concepción ni en su empleo. Es común que en términos de evaluación, la problematización sobre sus supuestos sea postergada. Pareciera ser empleada por los actores de la institución educativa –en particular- desde su perspectiva dominante, desde su recorte instrumental, negándose/desconociéndose el impacto social, ideológico y político que su empleo implica en torno a la formación del sujeto, especialmente en la relación con el conocimiento².

Históricamente (Carlino, 1999) la evaluación ha sido asociada a una mirada tradicional, como control de aprendizajes y valoración de resultados, en este caso además centrada en sus aspectos observables. De la crítica a esta forma de entenderla, surge otra alternativa, que propone a la evaluación a favor de facilitar la comprensión de lo aprendido, por ello, al servicio de la manipulación del contenido enseñado por el propio sujeto que aprende (Stake, 2006; Díaz Barriga 1999, 1994; Sales y Torres, 1993; Santos Guerra, 1998, 1995; Camilloni, 1998, 1996; Davini, 2005; entre otros). Desde esta perspectiva, la evaluación es una práctica central para el desarrollo del currículum, y en ese sentido, para la circulación del conocimiento que en él se

¹ En el marco de las conclusiones a las que se arribó en las investigaciones llevadas a cabo al respecto de la temática en Uruguay (Sarni, 2006^a y 2006^b; Sarni, Rodríguez y otros 2008; Sarni, 2011) se consideró que la evaluación cuando es tratada en las prácticas escolares por los docentes (en este caso los de Educación Física en la escuela primaria investigados), técnicamente (Camilloni, 1998) y/o informalmente (Litwin y Fernández, 1977).

² Fernández Pérez, sentenciaba hace algunos años en búsqueda de una mínima racionalidad que: "(...) es paradójico que precisamente este lugar didáctico de la evaluación, especialmente indicado para imprimir un rigor de racionalidad a todo el ciclo de la intervención pedagógica, constituya un paradigma de irracionalidad, bien por los fines que se propone, bien por lo que efectivamente consigue a pesar de lo que se propone, bien por la parcialidad de los informadores, bien por la ignorancia de variables o agentes que intervienen sistemáticamente en el rendimiento académico de los alumnos, bien por la falta de validez y/o fiabilidad de los instrumentos utilizados para evaluar (...) bien por los disparates pedagógicos cometidos especialmente al comunicarlos a los alumnos (...) es una racionalidad especialmente dañina, pues tife la totalidad de la actividad de los docentes (...) (1994, p.873)

propone a ser comprendido por parte de quien aprende. La evaluación entonces, sintetiza el enseñar y aprender en una práctica que podrá o no potenciar la reelaboración del conocimiento a favor del sujeto y en relación con la sociedad a la cual pertenece. Como tema complejo merece estudio.

Indagar en su campo y en sus prácticas, supondrá profundizar en sus sentidos, en la relación que sus dispositivos establecen respecto al conocimiento objeto de evaluación, y en el significado que esta práctica propone para la comprensión de ese conocimiento; cabe aclarar que se entiende que las prácticas pedagógicas son producciones de un sujeto, y es este sujeto el que les da forma en relación con su propia forma subjetiva. Se creyó al ámbito de formación docente privilegiado para iniciar procesos de reestructuración de lógicas. Se entiende que en él, la reflexión teórica sobre las prácticas debe incluirse como campo de análisis sistémico/sistemático y debate epistémico. Pareció oportuno cuando no imprescindible, reconocer que todos los profesores y profesoras que estamos trabajando en este espacio de formación, educamos también desde lo invisible (Santos Guerra, 1990; Bernstein, 2001), formamos desde los discursos y las prácticas en las que se cuelan supuestos subyacentes, y privilegiamos formas, contenidos y ciertos modelos de acción para una sociedad deseada y proyectada.

Es la evaluación -por ende-, una práctica que forma subjetividades; sus configuraciones, configuran respectivamente relaciones valiosas con lo moral y lo epistemológico. Ambas dimensiones no son despreciables para ningún nivel del sistema. Entendemos especialmente que mucho menos para la Formación Docente, dado que es en ella en dónde todo este tipo de supuestos deberían ponerse a debate, problematizándose en ambos sentidos, y proyectando una formación más autónoma.

1. OBJETIVO GENERAL

Nos propusimos como objetivo general elaborar conocimiento sobre las *buenas prácticas* de evaluación de los aprendizajes en el marco de Formación Docente. A partir de él nos propusimos: (1) hallar docentes que a criterio de sus estudiantes sostengan buenas prácticas de evaluación, (2) indagar para qué, qué y cómo piensan las propuestas de evaluación, ahondando en sus supuestos, formas y sentidos, y a partir de allí, (3) establecer sus configuraciones considerando en estos casos: (a) la relación que pretenden promover para favorecer el vínculo con el conocimiento; (b) las relaciones entre enseñanza y evaluación a lo largo del proceso de trabajo; y (c) el rol del estudiante en el proceso de construcción del dispositivo.

2. METODOLOGÍA

El estudio empleó una metodología cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Fueron empleadas dos técnicas: (a) análisis de documentos, en particular de aquellas propuestas (dispositivos) de evaluación del aprendizaje que los estudiantes mencionaron como prácticas de evaluación destacables por su impacto en el aprendizaje, y (b) entrevistas en profundidad a los docentes que elaboraron dichas propuestas. Los docentes que detentaban las buenas prácticas se definen a partir de la aplicación inicial de una encuesta específica aplicada al grupo de estudiantes del ámbito seleccionado (formación docente en Montevideo: magisterio e ISEF).

3. RESULTADOS

En base a un tratamiento hermenéutico de lo obtenido en el trabajo de campo en relación a las opiniones de los docentes y el consecuente análisis documental, atravesados por el enfoque teórico propuesto, arribamos a las condiciones que parecen ser centrales a ser consideradas para referirse o llevar a cabo *buenas prácticas de evaluación del aprendizaje en formación docente*.

3.1. El “estilo” del sujeto/docente/enseñante

Las buenas prácticas de evaluación parecen ser sostenidas por un sujeto que, en su calidad de docente/enseñante, elabora sentidos y construye realidades, proyectando acciones pedagógicas en función de ellos. Quien enseña elabora su propuesta de evaluación; esto es, quien enseña no aplica instrumentos de evaluación prefabricados, idénticos, (a)contextuales, (a)temporales, o (a)espaciales, sino que los define/crea mediante una reflexión molar en torno a las búsquedas de sus cursos, reflexión que se engarza armónica y fundamentalmente, a su mirada pedagógica y didáctica. Los docentes entrevistados coinciden en entender y expresar incluso, que más allá del conocimiento que enseñan, su rol como sujetos comprometidos con cierto proyecto colectivo, es clave. Pareciera ser temas que los distinguen:

(a) *Un posicionamiento fuerte en términos de principios*, asumiendo un compromiso y dedicación consciente con la educación, entendiéndola un espacio de transformación esencialmente social y subjetivo, eligiendo intencionalmente a la enseñanza como ámbito personal, profesional y académico de desarrollo e impulso para el cambio de la sociedad, redoblando el voto por permanecer en esta tarea especialmente en momentos difíciles o inciertos

(b) *Supuestos teóricos coherentes entre sí*. La tarea de educar/formar es impulsada por un sujeto (docente/enseñante) que como tal e históricamente, va sosteniendo ciertas ideas más o menos explícitas, respecto a alguna visión de hombre (sujeto/sociedad), mundo (realidad/proyecto), conocimiento. Esas nociones se traducen dialécticamente en sus acciones, a la vez que paso a paso, lo conforman como sujeto. Aunque poco explícitos, son centrales por impulsar a todo profesor a hacer lo que hace, a la vez que a no hacer otra cosa diferente a esa³. Ellos se traducen en finalidades pedagógicas y en términos teóricos, se expresan en ideas de enseñar y de aprender, que en estos casos encontramos guardan relación de correspondencia dentro del discurso de los profesores entrevistados y se deslizan sensiblemente en sus prácticas, entre ellas en la configuración de la práctica de evaluación. El valor de las buenas prácticas de evaluación no se asociaría necesariamente a saber (o no) sobre Evaluación, lo que torna a las propuestas (pruebas) intuitivas en su elaboración disciplinar sea teórica o técnica.

(c) Su calidad de *docentes expertos*. Podríamos establecer que cierta trayectoria profesional, sería uno de los aspectos que conformarían ese particular estilo, lo cual surge transversal durante todo el recorrido de las conversaciones con los docentes. En términos de antigüedad en el ámbito de la formación de formadores y en relación a su ciclo de vida profesional, según Huberman (1992), los ubicaríamos habiendo atravesado las fases de entrada a la carrera y tanteo (3 primeros años), de estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico (4 a 6 años), encontrándose en la etapa de serenidad y distanciamiento afectivo. Esa experiencia vista desde la antigüedad, puede ser analizada también en términos de habitus; los docentes internalizan el sistema como suyo, apareciendo en sus discursos una noción fuerte de resistencia

³ Quisiéramos destacar que la única salida posible para revisar dichos supuestos, pasa por una intención sostenida de hacer visible lo invisible materializándolo mediante el lenguaje, reconociéndolo en contexto temporal y espacial, transformando aquello que sea posible, en términos teórico/políticos; actuando sobre el intersticio que a todo sujeto en su carácter de tal le permita su autonomía relativa, sea en su calidad de sujeto con ciertas posibilidades subjetivas (y no otras), como en su calidad de ciudadano (referido en este caso a ser éste integrante de una comunidad social particular).

a la reproducción acrítica de la realidad, y a la cuestión normativa tradicional de éstas formaciones.

3.2. La relación conocimiento-sujeto

De las entrevistas surge claramente el lugar del conocimiento como central en los procesos de enseñanza de estos profesores. El manejo del conocimiento es el vínculo, la razón de ser, el inicio y el final de su tarea. Es por él y para él que trabajan, intentando acercarse a sus facetas de inacabado y ficcional. Es a él al que asiste la evaluación, acompañando el (re)descubrimiento del objeto, y por ello alejándose de su versión de eficiencia y eficacia en términos de dar cuenta de los resultados de aprendizaje al sistema. Contenido y creaciones forman parte de una sinfonía armónica.

En general los contenidos académicos, quizá mucho más los provenientes de las ciencias duras, pero no solamente, suelen presentarse como verdades absolutas, lo cual genera y construye cierto tipo de realidad. Quebrar esa estructura cerrada de producción (científica) y reproducción (escolar) del conocimiento, es parte de los formatos destacables de enseñanza y evaluación que proponen los docentes. Desde esa concepción de conocimiento y realidad es que se visualizan algunas características particulares en la configuración de esas prácticas.

Pudimos establecer que la evaluación más allá de la tipología que se emplee es consecuencia del contenido que se enseña y se corresponde a sus posibilidades, y que las configuraciones que se despliegan, están estrechamente vinculadas al tipo de contenido objeto de la disciplina que se imparte. Por otra parte las construcciones son creaciones del sujeto. A estas las llamaremos significantes, que en su calidad, otorgan significados colectivos. Estos significantes son posibles de visualizarse en cuatro dimensiones: (a) el establecer criterios claros que aportan sentido, (b) la incesante búsqueda de rigurosidad académica en torno al aprendizaje, (c) el proponer estructuras innovadoras en relación a las pruebas tradicionales, y (d) la intención denodada de provocar el deseo de saber.

3.3. La relación conocimiento-sujeto

La pasión que manifiestan por su objeto de enseñanza, por “no quedarse quieto”, el disfrute y gusto por el ejercicio de su trabajo, por enseñar, suponen al docente establecer relaciones fuertes con sus estudiantes -en tanto aprendices- en torno al conocimiento. Estas relaciones establecidas durante el tiempo de enseñanza, se trasladan naturalmente en las decisiones tomadas en las prácticas de evaluación, las que resaltan el vínculo entre los sujetos con el conocimiento. La actitud de acompañamiento al estudiante durante el curso, la cual implica atender al otro como sujeto que importa, y la actitud de “enamoramamiento” con el saber y su intención de impulsar amorosamente (digamos) otro similar a éste desde el estudiante, caracterizan las relaciones planteadas por el docente.

Estas dos facetas irían de la mano. Primero, el lugar del estudiante como sujeto que aprende, superador del que repite y da cuenta de resultados esperados. El establecer empatía y mantenerla durante el proceso de aprendizaje del estudiante, es fundamental para establecer a su vez vínculos potentes con el conocimiento puesto a circular. En un segundo lugar el deseo del docente por tener lo que no posee - el saber-, se apodera del escenario didáctico y se traslada a todas las prácticas, entre ellas probablemente a la propia de la evaluación, que lo vuelve a proponer como parte del sistema, estructurándose para tal finalidad. En el territorio de lo imperceptible comienza a circular ese saber en el aula, transformándose en una especie de

impulso por desear aquello que quien aprende no posee, desear eso que le permitirá avanzar en el dominio de su mundo; una especie de contagio por la conquista.

Se podría asumir que el estudiante se enamora del deseo del otro, lo cual impulsaría a querer hacerse del conocimiento. Esto es, uno enseña saberes y en esa enseñanza, enseña imperceptible pero definitivamente, un tipo de vínculo particular con el conocimiento. A esta situación suele llamarse acontecimiento⁴ y sucede cuando la relación entre sujetos incluye apertura.

3.4. Evaluación, calificación y formación docente.

En materia de buenas prácticas de evaluación y sus configuraciones, aparecen algunos aspectos que curiosamente para nuestra mirada inicial no encontraron un lugar mayormente trascendente. Por un lado el saber sobre Evaluación y el calificar, no parecen importar en estos docentes. Por otro -quizá por el mismo hecho-, evaluar para ellos no reviste una importancia tal que indique que deba realizarse con extremado cuidado. En estos casos saber sobre Evaluación no es condición ni justificaría proponer buenas evaluaciones del aprendizaje. Las buenas prácticas de evaluación en Formación Docente se relacionarían más a la coherencia de los supuestos teóricos subyacentes del profesor. Supondrían sostenerse y provocar acciones de principios que asumirían la no neutralidad política del acto de educar, aunque serían: intuitivas en términos técnicos (de elaboración) y desatendidas en términos epistémicos (teoría de la evaluación)⁵.

En relación con la calificación y sus variantes parece claro su peso relativo. Incluso en algunos casos de no existir, no importaría, no sería relevante en términos de evaluación. La calificación para estos profesores se desamarra del acto de evaluar. De considerarse, se plantea generalmente porque se solicita o por ser el mecanismo administrativo que el sistema requiere para mantenerse en marcha, o porque es un rol asignado al docente para tal finalidad.

4. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Podríamos establecer que las buenas prácticas de evaluación sostenidas por los docentes de Formación Docente, se despliegan en base a un esquema general, basado en una ideología⁶ (intencionalmente elaborada sobre la educación), que asume/impulsa cierta relación entre alguna postura sobre la sociedad, el conocimiento y el sujeto, postura la cual los que enseñan sostienen deliberadamente. Dicha ideología, suele constar de dos componentes: *una representación de la realidad* (dimensiones política y social particularmente) vista desde ciertas bases intelectuales a

⁴ El acontecimiento didáctico es trabajado por Chevallard (1991). En nuestro país existen varias investigaciones que bucean en esta línea de trabajo (Bordoli, 2005; Behares, 2011). En nuestro caso nos resulta interesante este tipo de apoyo teórico, aunque no afiliarnos necesariamente a aceptar la lógica psicoanalítica para explicar una situación de corte pedagógico. Simplemente en este caso consideramos que dicha producción aporta al análisis.

⁵ Es al menos probable que la desatención en términos técnicos y epistémicos sea a consecuencia de la falta de atención histórica sobre el tratamiento de las prácticas pedagógicas sujetas a la constitución de episteme. Dicho de otra forma: lo normativo que una y otra vez se sustituye por nuevas normas quizá mejores que las anteriores o paliativas de estas, especialmente incluso en el campo de la evaluación, son poco pensadas desde sus supuestos, y por tal motivo, carecen de teoría sosteniéndose entonces como nuevas tecnologías vaciadas de revisión teórica básica.

⁶ En este caso hacemos mención al término ideología para aludir al conjunto de ideas sobre la realidad (en aspectos económicos, sociales, políticos, morales, religiosos, etc.), con las que los hombres adquieren conciencia de sus conflictos reales y los resuelven. Las ideas [las ideologías] son productos de las sociedades reales, de sus prácticas y de las acciones de los individuos concretos, y cómo estos individuos concretos se encuentran condicionados por formas definidas de apropiación de las fuerzas productivas.

partir de la cual se analiza y habitualmente se compara con un sistema alternativo; y *un programa de acción* (metodología), cuyo objetivo es acercar el sistema real analizado como “el existente”, a aquel pretendido y alternativo. Esa ideología supera, impulsa y se instala coherentemente en su propuesta de trabajo.

En la *dimensión social*, se englobarían asuntos relativos al sujeto, al vínculo entre sujetos, y al lugar que el conocimiento ocupa en la sociedad en términos de emancipación. En este sentido los docentes que sostienen a las prácticas analizadas, creen firmemente en la emancipación intelectual, en la intersubjetividad, y no necesariamente en la igualdad social. La elección que realizan del objeto de conocimiento que le permitió desplegar su deseo, supuso y supone a quien enseña, establecer ciertos modos subjetivos de proponer sus prácticas pedagógicas, no necesariamente objetivables. La evaluación en tanto práctica educativa, lejos de restringir, prohibir o imposibilitar, se constituye como lugar de encuentro entre sujetos que intuyen que en el encuentro con el otro, se da lugar a la creación/aprehensión/compreensión de lo otro (como diferente y no clon), habilitando la elaboración de un nuevo conocimiento, en un nuevo proceso de subjetivación que se recrea a sí mismo en base a cierta sospecha. De alguna manera y parafraseando a Frigerio, se apreciaría en estos casos la libidinización de las prácticas con una vasta oferta de sentidos y significados que deleitan la forma de enseñar, lo cual se transfieren al gusto por aprender.

En la *dimensión política*, el acto de educar o concebir a la evaluación como campo, como acto político, exige un trabajo psíquico que partiría del principio de igualdad de las inteligencias (Popkewitz, 1995), no porque entiendan que no exista desigualdad, sino porque lo deciden como postulado. Esta cuestión a su vez, supone sostener en discursos y prácticas ciertas correspondencias estables entre supuestos teóricos armónicos tanto en concepciones de enseñanza, como de aprendizaje.

En la *dimensión metodológica*, la manifestación observable en forma y contenido que se establece al decidir cómo evaluar el conocimiento, en las prácticas de evaluación estudiadas sucedería una suerte de inversión de lo pensable⁷. Primero se atiende a su intencionalidad política en tanto acción pedagógica (en este caso sobre la práctica pedagógica en general); a partir de allí se sucede la decisión sobre alguna práctica correspondiente de evaluación del aprendizaje, la que es soportada por un puente, que vehiculiza el vínculo del sujeto con el conocimiento que aún no se posee. Son práctica y puente que, constituidos por un corpus político internalizado por el docente, se encargan a modo de mecanismo, de habilitar el encuentro con el conocimiento/desconocimiento, de forma igualitaria. Entre el sujeto que enseña, el conocimiento, y el sujeto que aprende se define un continente -de transferencia- que se desarrolla sobre la base de un error –la suposición de que el otro (el que aprende) no tiene lo que el que enseña posee-, que genera proyecto *a modo de principio y no de apuesta* (Frigerio, 2005) Esa ideología supera a la vez que impulsa una coherencia matricial de las prácticas pedagógicas, entre ellas la propia de la evaluación.

Finalmente, si de contribuciones se tratara, los hallazgos del estudio aportarían a los formadores de formadores y a los docentes en general⁸. Grünberg (2010), citado por Mernies (2010), declara⁹ que la profesión docente es de particular importancia porque es decisiva en la

⁷ En general cuando se escribe sobre prácticas de evaluación del aprendizaje, se establecen clasificaciones, modelos, formatos, alternativas variables. Poco se piensa (y primero) en el valor político y pedagógico pretendido para tal práctica, y a partir de allí se expresa qué sería entonces aquello que se debería elaborar para recorrer ese camino.

⁸ En Argentina (Litwin, 2008) y en España (Herrero y otros, 2007), realizaron aportes en esta dirección con miradas similares.

⁹ El rector de la Universidad ORT del Uruguay, en nota periodística publicada en abril de 2010, hace mención a un informe del mes de febrero 2010 por los doctores en Sociología Marcelo Boado y Tabaré Fernández. Disponible en Internet: <http://www.elpais.com.uy/100411/pnacio-481882/nacional/muchos-malos-alumnos-eligen-la-docencia>

formación del capital humano de las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, el presente informe sobre Evaluación en Formación Docente entrega conocimiento específico sobre este campo disciplinar, que habrá de considerarse útil de entender que la formación de los estudiantes de esta calidad, debe estar sujeta a reflexiones y formas de aprender/enseñar/evaluar “buenas”. Ello supondrían revisiones permanentes de nuestros quehaceres pedagógicos, especialmente de los cotidianos que por ser tales, tienden a constituirse como habitus (Bourdieu, 2000). Creemos que revisar las prácticas impulsadas, impactará eventualmente en una transformación personal, profesional y social, en un intento sostenido que en base a la reflexión, posibilite reconfigurar el habitus señalado¹⁰.

La investigación pretendió producir conocimiento estudiando una práctica del profesor. La revisión de este tipo de prácticas supone la intensa articulación entre conocimiento producido en el quehacer educativo y el conocimiento académico-disciplinar, cuestión que hayamos necesaria, y que es aún incipiente. Es central continuar el esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Behares, L.E (2010) *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala
- Berstein, B (2001) *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bleger, J (1976) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordoli, E (2005) “La didáctica y lo didáctico. Del sujeto del epistemológico al sujeto de deseo”, en: Behares, L; Colombo, S (Comp). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza* Montevideo: FHCE – UdelaR.
- Bourdieu, P (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba
- Camilloni, A. (2004). “Evaluación de la Formación Docente”, En: *Revista Educar*, año 7, N° 15, CODICEN, Uruguay
- Camilloni, A., C., Davini, y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., E., Litwin, y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, R. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Morata.
- Carr, W., S., Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber Enseñado*. Bs As: Aique.
- Davini, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1994). “Una polémica en relación al examen”, en *Revista Iberoamericana*, N° 5, España.
- _____ (1999). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.
- Fernández, G., J., Litwin (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Argentina: Stadium.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable.*, Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y G., Diker (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J y A.I., Pérez Gómez, (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

¹⁰ Tal vez la primera cuestión que vale la pena mencionar en relación a la evaluación, es que son sujetos que la crean y la estructuran al mismo tiempo que desdoblándose, se estructuran durante su construcción. Pensar en el habitus, es según el autor, pensar en la construcción de esos sujetos que se inicia en la infancia, presente durante toda la formación del ser social (familiar e institucionalmente) “por sistemas de disposiciones durables, transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2000, p.88)

- Herrero J. y otros (2007) *Buenas prácticas en la evaluación de la Docencia y del profesorado universitario*. en Internet: www.biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49274508.html
- Hoffmann, J. (1991). *Evaluación, Mito y Desafío*., Porto Alegre: Educación y Realidad
- Huberman, M. (1992) "O ciclo de vida profissional dos professores" In: NÓVOA, Antonio. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós. 2da Ed.
- Popkewitz, T., (1995) Políticas educativas y cambios teóricos. *Propuesta Educativa*, N° 13, Año 6, Buenos Aires. Pág. 30-56.
- Sales, M., Torres, G. (1993). *Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación*. Montevideo.
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- _____ (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Aljibe.
- _____ (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Rió de la Plata.
- Sarni, M (2011) *La evaluación en Educación Física Escolar. Para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones*., Alemania: EAE. ISBN: 978-3-8443-4825-5 Pag.146
- _____ (2006a) *Currículum y evaluación: problemáticas comunes*. Montevideo: ISEF, 7ma. Edición 2006. Disponible en: *Revista ISEFdigital*.: setiembre 2012. ISSN 1510-924.
- _____ (2006b). *La evaluación en Educación Física Escolar*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Sarni, M., et. all (2008). *La evaluación en Educación Física Escolar: énfasis en un estudio comparativo de casos*. Uruguay: Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física.
- Stake, R (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Editorial Grao.
- "Muchos malos alumnos eligen la docencia". *Diario El País*. 11 de abril de 2010. Disponible en Internet: <http://www.elpais.com.uy/100411/pnacio-481882/nacional/muchos-malos-alumnos-eligen-la-docencia>.

Avaliação da Educação Superior no Brasil: relação com cursos de formação de professores

AValiação E ACREDITAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Mônica de Souza Trevisan¹

Rosane carneiro Sarturi²

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, monicastrevisan@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

RESUMEN

A avaliação da educação superior no Brasil desenvolve-se a partir de três pilares principais: instituição, curso e desempenho do estudante. Uma das principais finalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é a melhoria da qualidade. O objetivo deste trabalho é analisar os instrumentos de avaliação externa do Sinaes no que se refere às especificidades em relação aos cursos de formação de professores. A formação inicial de professores no Brasil ocorre em cursos de graduação de diferentes instituições de educação superior em todo o território nacional, denominados cursos de Licenciatura. Questionamos: como os instrumentos do Sinaes avaliam os cursos de Licenciatura, como auxiliam na promoção da qualidade para os seus estudantes? Destacamos que esta pesquisa faz parte do projeto de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Educação intitulado: "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: produção de sentidos de qualidade na gestão das Licenciaturas da UFSM". Desenvolvemos uma abordagem de pesquisa qualitativa,

pautada em um tipo de pesquisa documental. Procuramos relacionar os documentos que compõem o Sinaes: legislação; indicadores presentes no Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e o questionário do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) edição de 2014. A pesquisa documental desenvolvida considera que os cursos de licenciatura têm como desafio aprimorar continuamente os currículos dos cursos com vistas à reflexão e interlocução com a Educação Básica. Além disso, a avaliação, em si, traz como desafios promover a participação e a compreensão sobre os sentidos e significados da qualidade que não se reduz à aspectos quantitativos. A importância da discussão consiste em (re) significar o uso das avaliações para a busca da qualidade, não somente no sentido de valorização dos resultados quantitativos, mas especialmente pautando-se por uma lógica de emancipação (Afonso, 2003), pela função formativa da avaliação, e por sua importância para que os cursos de formação de professores se desenvolvam com qualidade.

Palavras-chave: Avaliação, Formação de professores, Qualidade.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa intitulada “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: produção de sentidos de qualidade na gestão de Licenciaturas da UFSM”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A temática principal da pesquisa trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), aprovado no Brasil pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo suas finalidades a avaliação das instituições de Educação Superior, Cursos de graduação e Desempenho dos Estudantes, visando a garantia da oferta de uma educação superior de qualidade. O funcionamento deste sistema abrange as instituições públicas federais e as privadas, sendo opcional a adesão ao Sinaes por parte das instituições mantidas pelos Estados, que podem estabelecer seus próprios sistemas de avaliação.

A partir das características gerais da avaliação prevista no Sinaes, trabalhamos, especificamente, com o processo de avaliação para cursos de formação de professores, que no Brasil ocorrem em cursos chamados de Licenciatura ofertados em Instituições de Educação Superior, sejam elas Faculdades, Centros Universitários, Universidades, ou Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

2. PROBLEMÁTICA PROPOSTA E CONTEXTO

Para este recorte temos como questionamento principal: como os instrumentos do Sinaes avaliam os cursos de Licenciatura, como auxiliam na promoção da qualidade para os seus estudantes? Assim nos preocupamos em observar os instrumentos de avaliação e destacar suas especificidades para os processos de avaliação de cursos de Licenciatura.

A educação superior no Brasil é caracterizada por um sistema amplo e diversificado, com a coexistência de oferta tanto pública como privada, em instituições que variam quanto ao grau acadêmico, desde faculdades até universidades. O quadro a seguir possibilita uma dimensão do tamanho do sistema de educação superior no Brasil.

Quadro 1: Dimensões da Educação Superior no Brasil (2015)

Instituições de educação superior	2.364
Instituições de educação superior privadas	2.069
Instituições de educação superior públicas	295
Número total de matrículas	8.854.570
Número total de cursos de graduação	33.501

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016).

Neste universo, os cursos de Licenciatura apresentam um total de 1.471.930 em 2015, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Quadro 2: Matrículas em cursos de Licenciatura presencial e a distância no Brasil em 2015.

Organização acadêmica		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total
		958.069	205.615	263.106	45.140	1.471.930
Pública		514.097	1.486	18.274	45.140	578.997
	Federal	277.933	.	222	45.140	323.295
	Estadual	229.880	.	3.342	.	233.222
	Municipal	6.284	1.486	14.710	.	22.480
Privada		443.972	204.129	244.832	.	892.933

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

Considerando a diversidade da oferta é necessário estabelecer uma forma de regulação, de avaliação e de acreditação deste sistema. O Sinaes reúne as funções de avaliação de qualidade e regulação, mesclando processos sistemáticos de avaliação externa e interna às instituições e cursos, e promove também um exame em larga escala denominado Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).

No caso dos cursos, ocorre uma avaliação para a autorização do curso, depois o primeiro reconhecimento, e, a cada três anos este reconhecimento deve ser renovado. São os processos de regulação existentes para que o curso possa ofertar vagas e funcionar regularmente, é um processo obrigatório que envolve a avaliação das condições de oferta como uma das etapas. A responsabilidade pelo andamento do processo de regulação é do Ministério da Educação, em conjunto com sua autarquia, o Inep. Neste processo estão previstas a análise de documentos como o Projeto Pedagógico do curso e a visita de avaliação feita por pares da mesma área.

3. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é analisar os instrumentos de avaliação externa do Sinaes no que se refere as especificidades em relação aos cursos de formação de professores. A formação inicial de professores no Brasil ocorre em cursos de graduação nos cursos de Licenciatura. Estes cursos passam pelos mesmos processos que os demais para a regulação da oferta que envolve o reconhecimento e a renovação de reconhecimento, que tem como uma de suas etapas a avaliação presencial.

A avaliação é considerada satisfatória se no cômputo geral de três dimensões avaliadas: organização didático-pedagógica; corpo docente e infraestrutura o curso alcançar pelo menos três em uma escala de um até cinco. Sistemáticamente, a cada três anos os alunos também devem realizar o Enade. Embora estes processos de avaliação e os instrumentos sejam gerais para todos os cursos, há especificidades existentes na avaliação de cursos de Licenciatura, principalmente no que se refere a adaptação dos instrumentos de avaliação e aos questionários respondidos pelos alunos no Enade, estas especificidades é que queremos analisar.

4. METODOLOGIA

A metodologia para este trabalho consiste em uma pesquisa documental na qual procuramos algumas fontes de documentos para analisar, prevendo o uso de registros institucionais escritos que são, por exemplo as leis e os relatórios de órgãos governamentais (Gil, 2011).

Dentre os documentos que analisamos estão: o Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a); o questionário do Enade edição 2014 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014); a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), que institui o Sinaes; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, elaboradas, votadas e aprovadas no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Procedemos uma leitura criteriosa e análise destes documentos com a finalidade de compreender as especificidades que envolvem a avaliação do Sinaes, para cursos de formação de professores, considerando que o atual contexto dos cursos de Licenciatura, é de repensar os seus projetos pedagógicos em função da adaptação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas em 2015 e que estão em período de implantação.

5. A AVALIAÇÃO E OS CURSOS DE LICENCIATURA

A partir da pesquisa documental destacamos como principal dois pontos: a avaliação para fins de reconhecimento de curso e o Enade com suas especificidades para as Licenciaturas considerando o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015) e o Enade em especial o Questionário do Estudante. E um segundo ponto a questão da qualidade para os cursos de Licenciatura a partir da leitura e interpretação das DCN para a formação de professores.

5.1. Avaliação para fins de reconhecimento de curso e Enade

Começamos observando os indicadores e critérios de análise para o conceito máximo no processo de avaliação de cursos de Licenciatura.

Quadro 3: Indicadores de avaliação específicos para cursos de Licenciatura

Dimensão	Indicador
Organização didático-pedagógica	1.9 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica
	1.10 Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da educação básica
	1.11. Estágio curricular supervisionado – relação entre teoria e prática
	1.22. Integração com as redes públicas de ensino
	1.27. Atividades práticas de ensino para licenciaturas
Corpo docente	2.10. Experiência no exercício da docência na Educação Básica

Fonte: Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a).

Os critérios de análise do Instrumento indicam uma avaliação qualitativa que relaciona o estágio supervisionado com a teoria e prática e com a Educação Básica por meio de convênios institucionalizados. O Instrumento busca observar se as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores são cumpridas no curso. Desse modo há uma relação estreita entre o que está previsto nas DCN e o que a avaliação estabelece como critério.

Além do processo de reconhecimento, que demarca o início da oferta do curso, se estabeleceu

a renovação de reconhecimento com validade de três anos, assim, trienalmente o curso deve ser reavaliado. Esta reavaliação, para a maioria dos cursos acontece por meio do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Conceito Enade.

O CPC é regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008 (Brasil, 2008) como um mecanismo para reduzir o número de visitas *in loco* a cursos de graduação, de modo que, somente cursos com um conceito insatisfatório: um ou dois, devem ser obrigatoriamente visitados para fins de renovação de reconhecimento. Assim o CPC é uma das formas utilizadas pelo Sinaes para monitorar a qualidade da oferta dos cursos de graduação. O cálculo do CPC considera três dimensões para “medir” a qualidade, de acordo com a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) pela Nota Técnica DAES/Inep nº 58, de 27 de outubro de 2015. São elas: desempenho dos estudantes, calculado a partir do Enade; corpo docente que prioriza informações de titulação e regime de trabalho; e, percepção discente sobre as condições do processo formativo, informações que se referem a organização didático-pedagógica, infraestrutura, oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, obtidas a partir de respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico que preenchem antes da realização do Enade (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b).

O Enade, previsto na Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 como um exame de participação obrigatória para o aluno, ocorre trienalmente e visa levantar o perfil dos estudantes, avaliá-los em relação a DCN do curso, suas habilidades e competências, conforme estabelecido na Lei (Brasil, 2004). O conceito Enade é calculado a partir da participação dos alunos concluintes em uma prova elaborada com a participação de docentes da área do curso para aferir o desempenho dos estudantes em questões de formação geral e de conhecimentos específicos. Além da participação obrigatória nesta prova, os alunos também devem preencher o Questionário do Estudante. Este questionário é relevante para o curso, pois suas respostas influenciam no cálculo do CPC. Apresentamos algumas questões específicas para os cursos de Licenciatura.

Quadro 4: Itens para os estudantes de Licenciatura, questões de 1 a 13

Questão
1. Você pretende exercer o magistério após o término do curso?
2. Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura
3. Você já tem experiência profissional no magistério, qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você.
4. Se você tem experiência no magistério, em qual etapa/modalidade atuou? Assinale a alternativa mais relevante para você.
5. Em que instituição você realizou seu estágio curricular obrigatório? Assinale a alternativa mais relevante para você.
6. Em qual turno você realizou o estágio curricular obrigatório?
7. Em qual etapa/modalidade de ensino você realizou seu estágio curricular obrigatório? Assinale a alternativa mais relevante para você.
8. Quantas horas de estágio curricular obrigatório você integralizou?
9. Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?
10. A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?
11. Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos?
12. No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso?
13. No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado acompanhamento de um ou mais professores da instituição em que estagiou?

Fonte: Questionário do Estudante Enade/2014. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014).

Estas questões são importantes para a definição do perfil dos alunos de Licenciatura, considerando que os estudantes preenchem o questionário ao final do curso, elas fornecem dados para o curso refletir sobre o perfil dos seus estudantes, as experiências que eles puderam vivenciar durante o curso, suas pretensões para escolas futuras, sua participação no estágio, valorizando este processo que é fundamental na formação do aluno ao longo do curso.

O Enade, juntamente com seus instrumentos, é uma ferramenta para que os cursos utilizem como um processo de diagnóstico para propor melhorias em seus currículos. Mas, ao mesmo tempo, observamos que a divulgação dos resultados quantitativos da avaliação externa muitas vezes não reflete o objetivo de avaliação para melhoria de qualidade prevista no Sinaes e enfatiza mais a criação de rankings do que a melhoria da qualidade. São aspectos ainda desafiadores do Sinaes, que tem como finalidade tanto a avaliação de qualidade, quanto regulação do sistema como podemos observar na Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004, Art. 1º, §1º).

Além disso, a Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004 prevê que os processos de avaliação sejam referenciais para a regulação e supervisão da Educação Superior, nestes processos estão compreendidos reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação (Brasil, 2004).

Uma das dificuldades que observamos no Sinaes está em conciliar lógicas aparentemente distantes da regulação e também da emancipação. A emancipação se relaciona com a construção de um bem comum local apontada por Afonso (2003) que possibilitaria novas formas de regulação, considerando que: “Há também caminhos que estão a ser construídos e soluções que estão a ser propostas que contêm tensões e dilemas difíceis de resolver, sobretudo quando a lógica da regulação se sobrepõe à lógica da emancipação”. (Afonso, 2003, p. 45). Assim sendo, permanece o desafio de integrar no mesmo sistema os processos que promovam a qualidade e que ao mesmo tempo sirvam para regular a oferta, considerando os princípios de globalidade, respeito a autonomia institucional e participação nos processos de avaliação das instituições e dos cursos. Considerando os cursos de Licenciatura. O Sinaes deveria ser capaz de auxiliar na identificação de fragilidades para que o próprio curso, considerando sua autonomia, propusesse melhorias em termos de currículo e de processos formativos:

As avaliações realizadas pelo Sinaes trazem à tona assimetrias regionais e institucionais, mas, independentemente da natureza administrativa, permanece a preocupação com o estabelecimento de critérios e procedimentos avaliativos capazes de assegurar, diante da necessária expansão da educação superior, a qualidade das atividades e dos processos formativos das instituições. Entre os desafios da avaliação, para a próxima década, está a instalação de políticas de promoção de qualidade que permitam avançar na organização de um efetivo sistema nacional, que articule a avaliação, regulação e supervisão com as metas previstas no PNE, além de propiciar a interação com outros países, por meio de critérios internacionais de qualidade. (Griboski & Funghetto, 2013, p. 58).

Assim os desafios persistem na busca por uma Educação Superior de qualidade, considerando as especificidades de cada área, os desafios da profissão, a diversidade regional, e no caso dos cursos de Licenciatura, uma formação capaz de aproximar cada vez mais a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior que formam professores.

5.2. Os cursos de Licenciatura e a busca por qualidade

De modo geral o Sinaes é desafiador, e nos cursos de Licenciatura, onde reunimos as questões que se aliam a realidade da Educação Básica nacional, encontramos ainda outros desafios específicos analisados a partir das DCN e da sua proposta para a formação de professores no Brasil. As DCN apresentam alguns pontos de destaque no que se refere a qualidade da oferta dos cursos de formação de professores, destacando que ela passa a agregar formação inicial e continuada, tendo como diretrizes o mesmo regulamento, até o momento não haviam diretrizes especificadas para a formação continuada, somente sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quadro 5: Qualidade na formação de professores em cursos de Licenciatura

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Art. 16, parágrafo único a concepção de profissional a ser considerada na formação continuada, incluindo: [...] IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

O quadro apresenta alguns aspectos que valorizam a questão da qualidade, em priorizar a qualidade, da educação o que passa pela formação inicial dos professores. Esta resolução aponta o que é prioritário para a formação de professores e alguns aspectos da qualidade como por exemplo, participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, garantia do direito de aprendizagem, gestão democrática e avaliação. Mas a questão é, qualidade é um conceito subjetivo, polissêmico, que pode significar muitas coisas diferentes, demonstrando o quanto o projeto para a melhoria na formação de professores necessita de uma reflexão conjunta e colaborativa:

“O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...]” (Brasil, 2015, parágrafo 6º, Art. 3º). Só reunindo os esforços que envolvem as redes de Educação Básica, os cursos de formação de professores, Universidades e demais instituições de Educação Superior, é que se pode discutir melhor as propostas para os currículos de cursos de Licenciatura de modo a qualificá-los, contanto, com a avaliação como uma ferramenta que auxilie na compreensão da realidade dos cursos de Licenciatura.

5. CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

No limiar de autonomia que cursos e instituições têm para a definição de seus currículos, este é um momento em que vivemos no cenário nacional de poder (re) pensar, refletir e organizar novos modos de formar professores. Considerando os desafios políticos como cortes orçamentários, revisão na base do currículo da Educação Básica, a revisão na base dos currículos dos cursos de Licenciaturas é uma demanda, e embora o cenário das políticas públicas educacionais viva um momento de muitas incertezas, é de fato o momento de refletir sobre a qualidade na oferta dos cursos de Licenciatura, pensada não isoladamente no interior dos cursos de Licenciatura, mas conjuntamente, com as redes de ensino de Educação Básica.

Conforme observamos as especificidades previstas no Sinaes para a avaliação dos cursos de Licenciatura, observamos que estas especificidades podem ser mais relevantes em um processo de diagnóstico para promover, de fato, uma avaliação que promova a qualidade, e não somente dados e rankings.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (2003). *Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação*. Revista Brasileira de Educação. Jan./ Abr. 2003 nº 22.
- Brasil (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.141, nº. 72, 15 abr. 2004. Seção I, p. 3-4.
- Brasil (2008). *Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.145, nº 150, 06 ago. 2008. Seção I, p. 19.
- Brasil (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 jul. 2016.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- Griboski, C. M. & Funghetto, S. S. *O Sinaes e a qualidade da educação*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, nº. 12, p. 49-63, jan./jun. 2013.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília, Inep, 2016. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11 dez. 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015b). *Nota Técnica DAES/Inep nº 58, de 27 de outubro de 2015*. Assunto: Cálculo do Conceito Preliminar de Curso 2014. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2014/nota_tecnica_daes_n582015_calculo_do_cpc2014.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Questionário do Estudante Enade/2014*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Investigación evaluativa del Proyecto *Formación en Tecnologías Digitales para la Educación*

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Cristina Maciel de Oliveira¹

1 División Planeamiento Educativo, Consejo de Formación en Educación, Uruguay,
cristina.maciel@cfe.edu.uy

RESUMEN

Se presenta la investigación evaluativa, realizada en 2016, del Proyecto *Formación en Tecnologías Digitales para la Educación*. Este se desarrolla en la División Planeamiento Educativo (DPE), Consejo de Formación en Educación (CFE), entre 2014 y 2016.

El objetivo general del proyecto mencionado es generar escenarios de trabajo con las tecnologías digitales, destinados a estudiantes de profesorado y magisterio y docentes de Didáctica de todos los cursos.

Durante el tercer año de su ejecución, el equipo de formadores que lo implementa, solicita la realización de una evaluación externa con vistas a planificar su continuidad y expansión. En el rol de asistente en educación de la DPE, la investigadora propone la realización de una investigación evaluativa.

Se entiende por tal al proceso sistemático de recogida de información fiable, válida y de valía, orientado a la valoración de los logros del proyecto para tomar decisiones de mejora, para educandos y educadores, directamente, y de las condiciones en las que este se contextualiza, indirectamente.

Este estudio se aproxima a la línea de investigación sobre perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos y del profesorado, hacia el uso e integración

de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC), Area (2005).

Con el objetivo general de aportar a la DPE y al CFE información sobre un proyecto de su competencia, el objetivo específico de la investigación que se presenta consiste en evaluar este proyecto en su calidad intrínseca, desarrollo, impacto en sus destinatarios y en los centros educativos que son sede de su acción pedagógica, así como los aportes de los formadores al proyecto y sus expectativas.

Se utiliza la complementariedad metodológica (cuantitativa y cualitativa), la triangulación de procedimientos (análisis de contenido, análisis FODA de características internas y situación externa, encuesta, entrevista, autoevaluación) y de fuentes de información (participantes de cursos y talleres, directores y encargados de salas de informática en donde se realizaron cursos y talleres, formadores digitales).

Los resultados permiten realizar orientaciones generales. Entre estas, continuar desarrollando y explicitando: a) las bases científicas y socio-psicológicas relacionadas con los cambios que suscita la incorporación de las TIC en los procesos cognitivos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje y su relevancia en la formación de docentes; b) la concepción de práctica pedagógica fortalecida por el uso de las tecnologías; c) el marco pedagógico de

referencia [Modelo de Educación Abierta, Estándares de Competencia en TIC para Docentes (UNESCO-ECD-TIC)].

Para optimizar su impacto se cree oportuno atender: a) la evaluación de los aprendizajes que se pretenden lograr, además de la de las propuestas de formación; b) la adecuación de

los recursos tecnológicos a las asignaturas y programas que los profesores tienen a su cargo; c) algún tipo de seguimiento para dar respuesta a dudas de los participantes de los cursos.

Palabras clave: Evaluación de proyectos, Formación de docentes, Tecnologías de la información.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta se aproxima a la línea de investigación sobre perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos y del profesorado, hacia el uso e integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), Area (2005). Consiste en la investigación evaluativa del Proyecto *Formación en Tecnologías Digitales para la Educación*, realizada en 2016. Este se desarrolla en la División Planeamiento Educativo (DPE) del Consejo de Formación en Educación (CFE), entre 2014 y 2016.

Se entiende por investigación evaluativa al proceso sistemático de recogida de información fiable, válida y de valía, orientado a la valoración de los logros del proyecto para tomar decisiones de mejora, tanto para educandos como para educadores, y de las condiciones en las que este se contextualiza, indirectamente (Pérez Juste, 2006).

La investigación evaluativa se ha desarrollado en los últimos cincuenta años, en el campo de la evaluación de programas. Numerosos autores (Ruthman, 1984, Patton, 1990, Worthen y Sanders, 1987, Rossi, 1982, Talmage, 1982, De la Orden, 1985 –citados por Martínez Mediano, 1996) identifican diferencias entre la evaluación y la investigación evaluativa. Desde la perspectiva de Martínez Mediano (1996) ambas se distinguen en el modo en que se realizan y en la finalidad. Por tratarse de una actividad práctica, centrada en la recolección de información relevante para un programa en particular, ha sido considerada una forma de investigación aplicada, aunque esta última busca comprender problemas sociales e identificar potenciales soluciones mientras que la investigación evaluativa “estudia los programas, los procesos y los resultados dirigidos a intentar solucionar un problema” Martínez Mediano (1996, p.45)

A modo de síntesis:

La evaluación de programas educativos es una subárea de la Evaluación que está comprometida con la investigación evaluativa, básica y aplicada, además de con la práctica profesional evaluativa aplicada a un amplio rango de actividades desde el inicio del diseño del programa a la planificación de su realización, a su desarrollo, teniendo en cuenta el medio y las personas, sus resultados y las posibilidades de continuidad, reforma o expansión del programas. Esta es nuestra conclusión. (Martínez Mediano, 1996, p.43).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El Proyecto *Formación en Tecnologías Digitales para la Educación* se desarrolla en la División Planeamiento Educativo (DPE), del Consejo de Formación en Educación (CFE), entre 2014 y 2016. Su objetivo general es generar escenarios de trabajo con las tecnologías digitales, destinados a estudiantes de profesorado y magisterio y docentes de Didáctica de todos los cursos.

El equipo de Formadores en Tecnologías Digitales (en adelante el equipo) que desarrolla este proyecto se configura en marzo de 2014, con un coordinador y diez formadores (Acta 12, Resolución 13 del 18 de abril de 2014, CFE). Los antecedentes de este Proyecto se encuentran en las siguientes actividades desarrolladas en el período 2008-2013: a) formación de referentes locales para todos los Institutos de Formación Docente (IFD) mediante la capacitación a formadores, maestros, profesores y estudiantes de formación docente (2008-2011) en el *Uso Didáctico de las nTIC del Plan Ceibal*; b) formación en medios y entornos tecnológicos – digitales para el aprendizaje (Programa MENTA) para estudiantes, docentes de Didáctica y de Informática de institutos de formación docente; c) formación a estudiantes de las carreras de primaria y profesorado, coordinada entre el CFE y los formadores del Centro Ceibal (2011-2013).

A partir de este historial, el Proyecto que es motivo de la presente investigación evaluativa tiene como destinatarios a “Estudiantes de profesorado y magisterio y docentes de didáctica de todos los cursos. Se priorizará la formación de aquellos estudiantes próximos al egreso (3ro y 4to año) y de aquellos que han recibido equipos de Plan Ceibal” y plantea el objetivo general: “Generar escenarios de trabajo con las Tecnologías Digitales territorialmente articulados con la participación de los Consejos Desconcentrados y del CODICEN conjuntamente con otras instituciones y redes comunitarias” (Grupo de Formadores en Tecnologías Digitales para la Educación del CFE, 2014, p.4).

Se propone los siguientes objetivos específicos: A. Contribuir a la formación permanente de los estudiantes de formación docente en el uso y elaboración de recursos educativos digitales, plataformas virtuales y otras herramientas de educación a distancia. B. Ofrecer a los docentes un espacio de reflexión sobre las implicancias de la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías digitales. C. Identificar necesidades e intereses de formación de los destinatarios a fin de adecuar las propuestas en cada fase de trabajo (Grupo de Formadores en Tecnologías Digitales para la Educación del CFE, 2014, p.4).

Las líneas de acción de este Proyecto son: “la generación de espacios de formación para la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas del CFE según las necesidades que manifiestan”; la “coordinación con los diferentes actores que desarrollan proyectos vinculados al uso de tecnologías en el CFE”; el “enfoque transversal de Educación Abierta”; el “fortalecimiento y consolidación del equipo de formadores en TIC” por medio de la formación permanente y las estrategias de comunicación; las “actividades de extensión e investigación” (Grupo de Formadores en Tecnologías Digitales para la Educación del CFE, 2014, p.4).

En este contexto, durante el tercer año de implementación del proyecto, el equipo solicita la realización de una evaluación externa con vistas a planificar su continuidad y expansión. Al interés del equipo, se suma el de la DPE por evaluar los programas y proyectos que se desarrollan en su marco. Ello justifica la propuesta de una investigación evaluativa.

3. OBJETIVO GENERAL

Se pretende aportar a la DPE y al CFE información sobre un proyecto de su competencia, a los efectos de adoptar decisiones de mejora para su continuidad. En este sentido, el objetivo de la investigación consiste en realizar una evaluación formativa del Proyecto en cuestión y elaborar un informe, accesible y objetivo, destinado a ofrecer información a los responsables de este.

4. METODOLOGÍA

En el marco de un paradigma interpretativo se adopta la complementariedad metodológica, cuantitativa y cualitativa y la triangulación de procedimientos (análisis de contenido, análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en relación con el Proyecto, cuestionarios de encuesta, de entrevista, de autoevaluación) y de fuentes de información (formadores digitales, participantes de cursos/talleres, directores y encargados de salas de informática)

En el proceso desarrollado se distinguen tres etapas: la primera, previa a la investigación, consistente en tres reuniones de trabajo con el coordinador y los formadores integrantes del equipo; la segunda configurada por la investigación propiamente dicha y la tercera, de presentación de la información al equipo y a las autoridades del CFE.

En la primera etapa se realiza la aproximación al Proyecto. Se establece la comunicación con el equipo; se discuten los objetivos del proyecto, las metas y su evaluabilidad y la posibilidad de ampliar su alcance; se realiza una lectura inicial y exploratoria del proyecto escrito; se presenta y pone a consideración del equipo la conceptualización de investigación evaluativa y la posibilidad de realizarla en conjunto.

Aceptada esta propuesta, se inicia la segunda etapa de diseño de la investigación bajo la modalidad de trabajo colaborativo. Se le presentan al equipo los objetos de evaluación y se analiza su pertinencia. Se acuerda evaluar: a) la calidad intrínseca del proyecto, b) el desarrollo del proyecto, c) el impacto de este, en sus destinatarios y en los centros educativos que han sido sede de cursos/talleres como producto de su acción pedagógica, d) la formación de los formadores, los aportes recíprocos formador-proyecto, proyecto-formador y sus expectativas en relación con el Proyecto.

Se realizan acuerdos de trabajo en cuanto al plazo tentativo de tres meses para el desarrollo del proceso investigativo y en relación con los formadores que colaborarían en el diseño, piloteo y aplicación de los instrumentos de investigación.

En la Tabla 1 se presentan la fuente de información seleccionada, el procedimiento e instrumento de investigación utilizados según cada objeto de evaluación.

Tabla 1 Fuente de información, instrumento y procedimiento de investigación según objeto de evaluación

Objeto de evaluación	Fuente de información	Procedimiento de investigación	Instrumento de investigación
Calidad intrínseca del proyecto.	Formulación escrita del proyecto.	Análisis de contenido.	Planilla de registro.
Desarrollo del proyecto.	Equipo de formadores.	Análisis colectivo.	Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas).
Impacto del proyecto.	Participantes de cursos/talleres.	Encuesta.	Cuestionario autoadministrado por correo electrónico.
	Directores de centros educativos en los que se realizaron cursos/talleres.	Entrevista semiestructurada.	Cuestionario como pauta de entrevista telefónica.
Permanencia, formación, aportes y expectativas de los formadores en relación con el proyecto.	Formadores digitales.	Autoevaluación.	Cuestionario autoadministrado.

Se tiene en cuenta que los instrumentos construidos sean válidos, confiables y objetivos mediante el piloteo de los tres cuestionarios (de encuesta, de entrevista, de autoevaluación) en relación con el lenguaje empleado y con la adecuación de los aspectos a evaluar. Se realiza, además, consulta a expertos, externos al equipo.

El cuestionario aplicado a participantes de cursos/talleres releva su perspectiva sobre los siguientes aspectos: a) la contribución que tuvo el curso/taller en relación con el uso y elaboración de recursos digitales, plataformas virtuales y otras herramientas en su formación permanente; b) la valoración de estos recursos; c) el espacio de reflexión que ofreció el curso/taller sobre las implicancias de la enseñanza y el aprendizaje mediados por las tecnologías digitales; d) el impacto en su práctica de enseñanza.

El cuestionario a directores y encargados de salas de informática, utilizado como pauta en la entrevista, consulta sobre su percepción sobre: a) el impacto del proyecto en el centro educativo en

el cual el entrevistado es director o encargado de sala: b) la satisfacción expresada en estudiantes y docentes, c) sugerencias para la mejora.

El cuestionario de autoevaluación que responden los formadores digitales pregunta por: a) permanencia del formador en el Proyecto, b) aspectos de su formación que estos consideran necesario fortalecer, c) aportes de los formadores al Proyecto, d) aportes del Proyecto a los formadores, e) expectativas de los formadores en relación con el desarrollo del Proyecto.

Las muestras utilizadas son estadísticamente no representativas. En el caso de los participantes a cursos/talleres, se les envió el cuestionario por correo electrónico a los 1500 que recibieron formación en los diecinueve departamentos del país. Siendo las respuestas voluntarias, se recibieron 103 (7%), de las cuales 54 son docentes y 49 estudiantes de Magisterio, Profesorado y Profesorado Técnico, de todo el país.

Para el procedimiento de entrevista telefónica, fueron seleccionados 4 informantes claves, dos directores y dos encargados de sala de informática, por su permanencia en el rol, su formación y experiencia acreditadas y su voluntad manifiesta para ser entrevistado. La entrevista fue realizada por la investigadora, para controlar la posible incidencia que pudiera generar el trato que han tenido los directores y encargados de sala con los formadores, en las instancias de formación durante el desarrollo del Proyecto.

Si bien se reconoce que la información recabada no permite la generalización, se entiende que posibilita la caracterización de posibles tendencias sobre los aspectos evaluados con vistas a su replanteo y arroja información pertinente para la delimitación de problemas de investigación al respecto.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan organizados según cada objeto de evaluación considerado.

5.1. Calidad intrínseca del Proyecto: contenido, calidad técnica y evaluabilidad

En relación con el contenido, se valora en forma positiva la explicitación de bases científicas y socio-psicológicas en relación con los cambios que suscita la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos cognitivos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje y su relevancia en la formación de docentes, por su coherencia con la concepción de práctica pedagógica fortalecida por el uso de las tecnologías fundamentada en el Modelo de Educación Abierta.

Se estima como muy adecuada la presentación de los contenidos en el desarrollo de la propuesta, según tres fases anuales (2014, 2015 y 2016), de acuerdo con los lineamientos propuestos por los *Estándares de Competencia en TIC para Docentes* (UNESCO-EDC-TIC) y diversificada según sus destinatarios (estudiantes de Magisterio y Profesorado y Docentes de Didáctica). Esto muestra la actualización de los contenidos y la adecuación a los beneficiarios del Proyecto.

En cuanto a la calidad técnica, los objetivos planteados son congruentes con la fundamentación, con las demandas del CFE y con las necesidades e intereses de los beneficiarios. Se observa coherencia interna entre los componentes del Proyecto y los objetivos. El objetivo general es adecuado al propósito del Proyecto. Los objetivos específicos A) y B) son suficientes y pertinentes. La expresión citada como objetivo específico C), más que un objetivo es un recurso de evaluación, inicial y preventiva, necesario para la adecuación de las propuestas de trabajo a las

necesidades de los destinatarios. Los medios y recursos no aparecen lo suficientemente explicitados. La formulación de las líneas de acción y del desarrollo de la propuesta son adecuadas para la orientación de la enseñanza y del aprendizaje. Las formas de evaluación propuestas plantean la *“autoevaluación por parte del equipo”* y *“la evaluación de las actividades de formación por parte de los cursantes”*, a la vez que omite la evaluación de aprendizajes en relación con la formación en tecnologías digitales para la educación, razón de ser del Proyecto.

La información contenida en el Proyecto es clara y precisa; se considera adecuada para su evaluabilidad aunque insuficiente en algunos aspectos como medios, recursos y evaluación de aprendizajes.

5.2. Desarrollo del Proyecto

Los formadores digitales entienden que es necesario mantener las siguientes fortalezas del Proyecto: la multidisciplinariedad del equipo en lo concerniente a las formaciones profesionales de sus integrantes, las competencias en TIC que han desarrollado en coherencia con los estándares básicos para la educación, la posibilidad de crear espacios formativos con libertad, el conocimiento de las particularidades de cada centro luego de trabajar dos años en territorio. Las oportunidades que según estos formadores podrían convertirse en fortalezas, se relacionan con la demanda de formación de estudiantes y docentes, la buena receptividad social de las TIC en el sistema educativo, la existencia de planes socioeducativos a nivel estatal (ej.: Plan Ceibal, Ibirapitá), la buena disposición del equipo para acompañar el proceso de transformación del CFE hacia la Universidad de la Educación (mediante actividades de extensión y producción académica). Las debilidades del Proyecto que sería necesario atender son: la falta de un formador en el equipo, la carencia de evaluación del impacto que tuvo el trabajo realizado en los últimos dos años (sólo se evaluó el desempeño de los formadores y la calidad de los cursos), la falta de consideración de los recursos reales en relación con las metas anuales. Las amenazas que identifican son: la incertidumbre relativa a la continuidad del Proyecto, las deficiencias en la asignación de recursos humanos y económicos (lo que afecta la posibilidad de llegada a todo el país con una regularidad mínima para lograr el impacto deseado), la escasa cantidad de horas de trabajo de los formadores para lograr un mayor alcance, la dificultad para incluir formalmente el Proyecto en el currículo, la inexistencia de espacios físicos que permitan actuar de forma permanente y sistemática con la población adecuada.

5.3. Impacto del Proyecto

En la perspectiva de los directores de institutos y centros de formación docente y encargados de salas de Informática entrevistados (Durazno, Maldonado, Rivera y Salto) el impacto es positivo en tanto han podido observar el entusiasmo y el interés demostrado por los estudiantes participantes en los cursos/talleres, así como las mejoras en la elaboración y el uso de los recursos tecnológicos por parte de estos, luego de los aportes del Proyecto. Valoran, además, la responsabilidad, dedicación y responsabilidad de los formadores. Proponen: aumentar la frecuencia de las actividades formativas, realizar seguimientos personales o a distancia, seleccionar y diferenciar los recursos según la asignatura que desarrollan los profesores destinatarios.

La contribución del Proyecto en la formación permanente sobre el uso y la elaboración de recursos digitales, plataformas virtuales y otras herramientas es valorada por el 94% de los participantes encuestados. De estos, el 34% valora a todos los recursos por igual, dada su utilidad,

sus posibilidades de aplicación en el aula y su potencial para mejorar la tarea docente; el 66% restante prioriza algún recurso, siendo las plataformas virtuales el recurso mayormente valorado porque estas constituyen un nuevo entorno pedagógico para desarrollar el diálogo de forma asincrónica, ayudan a la comprensión de los temas tratados en clase y son motivadoras para presentar las actividades de otra forma, entre otras razones.

El espacio de reflexión sobre las implicancias de la enseñanza y el aprendizaje, mediados por las tecnologías digitales que posibilitó el curso/taller, es muy bien valorado por el 84% de los encuestados. Les permitió: analizar las posibilidades de los recursos tecnológicos, valorar críticamente el alcance educativo de las TIC en la vida personal y profesional del docente, reconocer el cambio actual en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, contar con recursos tanto para la planificación de clase como para atender las necesidades y motivaciones de los estudiantes, mejorar el relacionamiento con los alumnos. El 16% de los encuestados responde negativamente aludiendo a razones como la falta de tiempo y la disconformidad con el uso de las tecnologías.

El impacto del Proyecto en la práctica de enseñanza es valorado por el 87% de los encuestados. Las razones que explicitan son: la motivación por el uso de los recursos en las prácticas educativas, la búsqueda de herramientas que permitan solucionar problemas concretos, la motivación de los estudiantes y la mejora de los aprendizajes, la mejora en el relacionamiento con los estudiantes, la posibilidad de mejorar la planificación, la necesidad de formación permanente.

5.4. Permanencia, formación, aportes y expectativas de los formadores en relación con el Proyecto

Siete de los ocho integrantes del proyecto trabajan en este desde sus comienzos en 2014. Todos ellos expresan que les gustaría fortalecer su formación pedagógica, profundizar su conocimiento en tecnologías digitales y en gestión (general y de programas y proyectos educativos). Reconocen haber aportado al Proyecto su formación y competencias profesionales así como su experiencia previa. Destacan su actitud de compromiso. Le asignan importancia a la incidencia de su experiencia profesional anterior en el cumplimiento de su actual rol, en el funcionamiento del equipo y en la ejecución de las actividades del Proyecto. Reconocen que el Proyecto también les ha retribuido aprendizajes, les ha posibilitado la aplicación de sus saberes profesionales y la continuación de su desarrollo profesional ampliando el conocimiento del sistema educativo, particularmente la lógica del CFE. Sus expectativas se orientan a continuar contribuyendo a la superación de los docentes del CFE, a la consolidación del equipo y del Proyecto y al crecimiento profesional de sus integrantes, individualmente y del equipo en su conjunto.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Se trata de un proyecto pertinente en el sentido de que busca solucionar necesidades de formación en el uso educativo de las tecnologías digitales y cumple sus objetivos, en la perspectiva de los consultados. El interés de los formadores por la evaluación del Proyecto, su formación y experiencia profesional, sumados a su actitud positiva por el análisis de los resultados contribuye con la potencial mejora que pretende orientar la investigación evaluativa realizada.

Como orientación general se sugiere continuar: a) desarrollando y explicitando el marco teórico del Proyecto; b) adecuando las propuestas de formación a los intereses y necesidades de sus destinatarios; c) capitalizando la diversa formación de grado y posgrado de los

formadores, sus competencias, su experiencia en el desarrollo del Proyecto y su actitud entusiasta; d) fortaleciendo la práctica y la reflexión pedagógicas, principalmente con la orientación de los formadores que cuentan con formación docente y estudios de posgrado en el área educativa.

Se cree oportuno atender: a) la evaluación de los aprendizajes que se pretenden lograr, además de la de las propuestas de formación; b) la adecuación de los recursos tecnológicos a las asignaturas y programas que los profesores tienen a su cargo; c) algún tipo de seguimiento o espacio para dar respuesta a dudas de los participantes de los cursos/talleres.

AGRADECIMIENTOS

A: Enzo Puglia (coordinador y formador del Proyecto), Sandra Belando, Noelia Campos, Patricia Díaz, Adriana Ferreira, Fernando Harreguy, Karen López, Ariel Milstein, Ricardo Piñeiro (formadores digitales del Proyecto) por el trabajo colaborativo compartido en el proceso de investigación. A Sandra Belando, particularmente, por la aplicación del cuestionario de encuesta a los participantes de los cursos/taller.

REFERENCIAS / BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE* 11(1), 3-25. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- Grupo de Formadores en Tecnologías Digitales para la Educación del CFE. (2014). *Proyecto Formación en Tecnologías Digitales para la Educación del Consejo de Formación en Edicación*, versión 01.00. Documento de trabajo. Inédito.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

¿Qué evaluamos cuando evaluamos?

Evaluación de los aprendizajes en asignaturas teórico-prácticas del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

EJE TEMÁTICO: Evaluación y acreditación Universitaria

Padin Emilse¹
Porro Silvia¹

1 Universidad Nacional de Quilmes.
Roque Sáez Peña 352, Bernal, Buenos Aires Argentina.
emilsepadin@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza es un proceso que nos exige una planificación y un control de lo realizado, por tal motivo debemos tener claros los objetivos o expectativas de logros, la organización de los contenidos, las tareas a realizar, la selección de los materiales y recursos, este proceso de planificación nos lleva a la evaluación. La evaluación se convierte no solo en un instrumento de calificación y/o acreditación, sino que es también una acción de “volver la mirada sobre lo que se hace o ha hecho” (Elola *et al.*, 2010).

La evaluación, desde el punto de vista del aprendizaje, le permite al alumno reflexionar sobre la calidad de su aprendizaje (San Martín, 2008), es decir que le permite, de igual manera “volver la mirada sobre lo que se hace o ha hecho”.

Las asignaturas teórico-prácticas están constituidas por una carga lectiva que en la mayoría de los casos se encuentra separada en teoría y

prácticas, es aquí, en las prácticas, donde se realiza la resolución de problemas y la realización de los trabajos de laboratorio. En los trabajos de laboratorio es donde el alumno puede comprobar las teorías, conceptos o leyes que fueron tratados durante las clases teóricas (Furió *et al.*, 2005).

En el Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ estas asignaturas son aprobadas mediante instancias parciales de evaluación (Resolución del Consejo Superior N°004/08), la mayoría de estas asignaturas constan de dos parciales donde si el promedio de ellos es igual o superior a siete promocionan la asignatura y si es inferior, hasta un mínimo de cuatro, deben rendir un examen integrador.

Teniendo en cuenta este punto de partida nos preguntamos si estas dos instancias de evaluación son suficientes para calificar y/o acreditar si

el alumno adquirió no solo los conocimientos teóricos, la integración de estos con la resolución de problemas y si además adquirió o no las habilidades y destrezas necesarias a la hora de desenvolverse en un laboratorio, uno de los objetivos primordiales de las asignaturas teórico-prácticas.

En este trabajo de investigación se diseñó una encuesta breve que nos permitirá conocer la opinión de los docentes del Departamento y así poder diseñar un proceso de evaluación acorde a este tipo de asignaturas.

La encuesta consiste en dos preguntas:

- I. ¿Qué evalúan cuando evalúan?
- II. ¿Qué debilidades y/o fortalezas ven en el sistema de evaluación actual?

La mayoría de los evaluados, en la primera pregunta, coinciden que evalúan comprensión de conocimientos, su aplicación a la resolución de problema, análisis de datos y conclusiones que pueden extraer.

En el caso de la segunda pregunta la debilidad más recurrente es que no se tienen en cuenta las destrezas manuales que deberían adquirir y que en muchas oportunidades aprueban sin saber usar el material de laboratorio. Dentro de las fortalezas destacan la visión integradora de los parciales, en ellos se evalúan ejercitación y conceptos teóricos.

Concluimos que es necesario rever el modo de evaluación y poder de esta manera construir un instrumento integrador, además de evaluar teoría y ejercitación evalúe la destreza manual adquirida en el laboratorio.

Palabras claves: Evaluación, asignaturas teórico-prácticas, acreditación.

1. INTRODUCCIÓN

En todos los niveles de la enseñanza, sin discriminar modalidades y especialidades, la evaluación es una práctica muy extendida y por ello cumple con muchas funciones y es la respuesta a los condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. La evaluación es un condicionante del ambiente educativo y por lo tanto configura a ese ambiente educativo. Gimeneo Sacristán J. (1992) sostiene que el proceso de evaluación *“al mismo tiempo incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad”*.

La didáctica toma a la evaluación, no solo como un instrumento para verificar el rendimiento o cualidades del alumnado, sino como una etapa final en las actividades que se planificaron y desarrollaron, de esta forma la evaluación es una fase del proceso de enseñanza, para Gimeneo Sacristán J. (1992) *“Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo”*.

El pensar y planificar la práctica didáctica desde la evaluación no tiene el mismo valor y significado varían de acuerdo desde donde se los analice. Lo que plantea Jackson (en Gimeneo Sacristán (1992)) es que la evaluación resalta procesos post-activos de la enseñanza, es decir, hay una reflexión sobre lo que ha pasado. En cambio para la teoría tecnológica o tylerina la evaluación es un recurso para comprobar la eficacia de los profesores y/o de las instituciones.

La enseñanza es un proceso que nos exige una planificación y un control de lo realizado, por tal motivo debemos tener claros los objetivos o expectativas de logros, la organización de los contenidos, las tareas a realizar, la selección de los materiales y recursos, este proceso de planificación nos lleva a la evaluación.

El concepto de evaluación en el nivel superior va más allá del examen, de las calificaciones, pasan a ser un indicador de las competencias que se quieren promover en el alumnado (Ramírez *et al.*, 2010). La evaluación se convierte no solo en un instrumento de calificación y/o acreditación, sino que es también una acción de “volver la mirada sobre lo que se hace o ha hecho” (Elola *et al.*, 2010).

La evaluación, desde el punto de vista del aprendizaje, le permite al alumno reflexionar sobre la calidad de su aprendizaje (San Martín, 2008), es decir que le permite, de igual manera “volver la mirada sobre lo que se hace o ha hecho”.

Las asignaturas teórico-prácticas están constituidas por una carga lectiva que en la mayoría de los casos se encuentra separada en teoría y prácticas, es aquí, en las prácticas, donde se realiza la resolución de problemas y la realización de los trabajos de laboratorio. En los trabajos de laboratorio es donde el alumno puede comprobar las teorías, conceptos o leyes que fueron tratados durante las clases teóricas (Furió *et al.*, 2005).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En la actualidad se busca privilegiar la formación antes que la información, por tal motivo el desafío de la educación superior es la formación por competencias en pos de la mejora de la calidad educativa. Encontramos múltiples definiciones de lo que se denomina como competencias de las cuales elegimos la utilizada por Wainmaier C. *et al.*, (2006) que las define como “el conjunto de complejas relaciones e interacciones entre aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que operan de manera articulada e interactiva para resolver situaciones problemáticas”. La adquisición de estas competencias le permitirá al alumnado no solo desenvolverse en su formación académica sino que además le permitirá adquirir las destrezas necesarias para su desarrollo profesional.

En el Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ estas asignaturas son aprobadas mediante instancias parciales de evaluación (Resolución del Consejo Superior N°004/08), la mayoría de estas asignaturas constan de dos parciales donde si el promedio de ellos es igual o superior a siete promocionan la asignatura y si es inferior, hasta un mínimo de cuatro, deben rendir un examen integrador.

Teniendo en cuenta este punto de partida nos preguntamos si estas dos instancias de evaluación son suficientes para calificar y/o acreditar si el alumno adquirió no solo los conocimientos teóricos, la integración de estos con la resolución de problemas y si además adquirió o no las habilidades y destrezas necesarias a la

hora de desenvolverse en un laboratorio, uno de los objetivos primordiales de las asignaturas teórico-prácticas.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo es diagnosticar si el sistema de evaluación, de las asignaturas teórico prácticas dictadas en el Departamento de Ciencia y Tecnología, es suficiente para calificar y/o acreditar si el alumnado adquirió o no competencias necesarias para su posterior formación y desarrollo profesional.

4. METODOLOGÍA

Se diseñó una breve encuesta que nos permitirá conocer la opinión de los docentes del Departamento y poder así diagnosticar si el sistema de evaluación es acorde a lo que se quiere promover en las asignaturas dictadas en dicho Departamento.

La encuesta consiste en dos preguntas:

- I. ¿Qué evalúan cuando evalúan?
- II. ¿Qué debilidades y/o fortalezas ven en el sistema de evaluación actual?

La primera pregunta nos permitirá ver en qué pone el énfasis cada docente cuando evalúa, es decir qué es lo que considera importante a la hora de evaluar al alumnado.

La segunda nos dará una idea de la opinión que tiene cada docente sobre el modelo de evaluación que se está implementando en las diferentes asignaturas teórico-prácticas.

La encuesta se realizó con docentes del área de Química y de Física del Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ.

5. RESULTADOS

La mayoría de los encuestados, en la primera pregunta, coinciden que evalúan comprensión de conocimientos, su aplicación a la resolución de problema, análisis de datos y conclusiones que pueden extraer. Estos resultados lo podemos ver reflejados en las respuestas tomadas de la encuesta realizada a cada docente sobre que evalúa en sus exámenes, como ejemplo citamos a tres de los docentes encuestados:

Docente 1: *“Evalúo conocimiento, capacidad de relacionarlos mediante justificaciones obligatorias que requieren un razonamiento y capacidad de resolver problemas típicos de la temática como idear caminos sintéticos”.*

Docente 2: *“En los parciales trato de evaluar si el estudiantado ha comprendido los conocimientos teóricos y sabe aplicarlos a la resolución de problemas.”*

Por otro lado, con respecto a los trabajos prácticos realizados en el laboratorio, intento evaluar si el estudiantado ha logrado comprender qué datos ha obtenido con la metodología utilizada, cómo analiza esos datos para llegar a los resultados y cómo relaciona esos últimos con lo que ha aprendido en la teoría”.

Docente 3: “En mi caso, las evaluaciones están dirigidas a chequear la capacidad del alumno para aplicar principios químicos elementales al abordar situaciones propias del ámbito laboral o de la vida diaria. A tal fin, planteo la resolución de problemas sencillos, y formulo claramente preguntas que requieren respuestas directas y cortas”.

En el caso de la segunda pregunta la debilidad más recurrente es que no se tienen en cuenta las destrezas manuales que deberían adquirir y que en muchas oportunidades aprueban sin saber usar el material de laboratorio. Dentro de las fortalezas destacan la visión integradora de los parciales, en ellos se evalúan ejercitación y conceptos teóricos. A modo de ejemplo citamos las respuestas de docentes a esta pregunta:

Docente 1: “Creo que no se termina evaluando conocimientos globales ya que muchas veces los parciales no son acumulativos y el estudiante que promociona no termina con una visión general de la materia. También creo que tendría q tener instancias de evaluación oral ya que terminan la carrera sin desarrollar esa aptitud. Creo que tendrían que tener más fechas de finales”.

Docente 2: “Creo que una de las principales debilidades de esta forma de evaluar es que no se tienen en cuenta las destrezas manuales que deberían adquirirse en el laboratorio. Esto significa que, por ejemplo, el estudiantado podría aprobar una materia experimental sin saber utilizar correctamente el material de laboratorio, ya que los trabajos prácticos se hacen en grupo y, en general, hay estudiantes que realizan las actividades y otros/as que solo miran o anotan. Como fortaleza, me parece importante que se evalúen no solo los saberes prácticos (resolución de problemas), sino también los conocimientos teóricos, esto permite una visión integradora en los parciales, que permite que el estudiantado no disocie la teoría de la práctica”.

Docente 3: “Debilidades: No da cuenta de la forma de aprendizaje del alumno. Se limita a evaluar la recopilación y repetición de información. Fortalezas: Permite establecer una escala de valor entre el alumno y la asignatura”.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUSIONES

Concluimos que es necesario rever el modo de evaluación y poder de esta manera construir un instrumento integrador, además de evaluar teoría y ejercitación que evalúe la destreza manual adquirida en el laboratorio, la integración de los conocimientos teóricos con las actividades prácticas, entre otras capacidades.

Estamos de acuerdo que con solo dos instancias de evaluación, escritas, no alcanza para poder calificar y/o acreditar si el alumnado adquirió o no las competencias a promover para su desarrollo como estudiante y como futuro profesional.

El lugar que ocupa la evaluación, como se desarrolla en la actualidad, permite solamente rever lo que se adquirió o la que faltó adquirir en lo que concierne a conocimientos teóricos y resolución de problemas, pero no nos permite “volver la mirada sobre lo que se hace o ha hecho” en la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse por ejemplo en un laboratorio (Elola *et al.*, 2010).

AGRDECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a los docentes y autoridades del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes por su desinteresada colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010): *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.

Furió, C., Valdés, P., y González de la Barrera, L. (2005): *Transformación de las prácticas de laboratorio de química en actividades de resolución de problemas de interés profesional*. Educación Química 16 [1].

Gimeneo Sacristán, J. (1992): *La evaluación de la enseñanza*, en Gimeneo Sacristán y Pérez Gómez (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.

Ramírez, S., Viera, L. y Wainmaier, C. (2010): *Evaluaciones en cursos universitarios de química: ¿qué competencias se promueven?*. Educación Química, 21 (1), 16-21.

San Martín, A. (2008): *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Barcelona: Editorial Octaedro Disponible en <http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG102.pdf>

Wainmaier, C., Viera, L., Roncaglia, D., Ramírez, S., Rembado, F. y Porro, S. (2006): *Competencias a promover en graduados universitarios de carreras Científico-Tecnológicas: la visión de los docentes*. Educación Química, 17 (2), 150-157.

Desarrollo y aplicación del primer test adaptativo informatizado (TAI) de Matemática para orientar trayectorias en la Universidad

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Pilar Rodríguez¹

Gina Pérez²

Mario Luzardo³

1 Centro Universitario Regional del Este, Udelar, Uruguay, prodriguez@cure.edu.uy.

2 Dirección de Investigación y Evaluación Educativa (DIEE), ANEP, Uruguay.

3 Facultad de Psicología y Centro Universitario Regional del Este, Udelar, Uruguay.

RESUMEN

Los tests adaptativos informatizados (TAI) son pruebas construidas para evaluar constructos psicológicos o cognitivos y se responden a través de un dispositivo informático (computadora, notebook, tablet o celular), sin necesidad de una aplicación en particular. Su característica fundamental radica en que se va adaptando al nivel de desempeño progresivo que va manifestando la persona, es decir, a medida que el usuario brinda una respuesta, el test avanza hacia un nivel de desempeño superior si la respuesta es correcta y en caso contrario, hacia un nivel inferior. Para desarrollar un TAI se requiere de los siguientes elementos: un banco de ítems con propiedades psicométricas conocidas, es decir, parámetros estimados mediante Teoría de Respuesta al Ítem; un procedimiento para seleccionar progresivamente los mejores ítems; y un método de estimación de los niveles de rasgo (Olea y Ponsoda, 2003).

Este desarrollo se concretó reuniendo la investigación acumulada por distintos grupos e instituciones. El banco de ítems calibrados y la estimación de los niveles de la habilidad se tomaron del proceso de creación y validación de pruebas de evaluación diagnóstica al ingreso a la Universidad (Rodríguez, 2016). El algoritmo que permite que la plataforma

informatizada seleccione los ítems progresivamente fue desarrollado por el Grupo de Psicología Matemática mediante un convenio entre la Facultad de Psicología y el CODICEN (Luzardo, Padula y Forteza, 2012). La creación del TAI, la utilización de la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) y el asesoramiento en su uso fue provista por la División de Investigación y Evaluación Educativa (DIEE) de ANEP-CODICEN y el Plan Ceibal. Este TAI surge para dar respuesta a las necesidades de conocer el nivel de competencias en matemática de los estudiantes de ingreso del Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología (CIO CyT) del Centro Universitario Regional del Este (CURE), con el fin de orientarlos en los cursos de Matemática a los que les conviene inscribirse según su desempeño alcanzado. Por lo tanto, el objetivo de la prueba, además de clasificarlos en distintos niveles de desempeño, es brindar orientación sobre el curso que se le recomendaba tomar. La Comisión Responsable de este Ciclo decidió que aquellos que no obtuvieran suficiente en la prueba se les recomendara inscribirse en "Introducción a los Métodos Matemáticos" y a aquellos que logran el puntaje suficiente podrían tomar "Matemática I".

La aplicación se realizó en forma presencial en las Sedes de Maldonado y Rocha, brindándose un informe personalizado de cada estudiante, al Coordinador del CIO CyT, que contenía el puntaje obtenido, una descripción de las competencias de cada estudiante y la recomendación de los cursos a tomar según su nivel diagnosticado.

Los docentes tutores brindaron orientación académica en el área de Matemática basándose en los informes personalizados de las competencias de sus estudiantes.

Con la introducción de un test adaptativo

informatizado previo al comienzo de los cursos se puede determinar el nivel de desempeño de los estudiantes que ingresan. A partir de esto, los docentes tutores pueden brindar orientación académica en el momento de inscribirse a los diferentes cursos. Esto redundará en la mejora de la calidad de esta orientación, personalizándola y adaptando las trayectorias a las necesidades de cada estudiante, con el fin de lograr una mejora en sus desempeños posteriores en matemática.

Palabras clave: test adaptativo informatizado, prueba matemática, orientación académica.

1. INTRODUCCIÓN

Los tests adaptativos informatizados (TAI) son pruebas construidas para evaluar constructos psicológicos o cognitivos y se responden a través de un dispositivo informático (computadora, notebook, tablet o celular), sin necesidad de contar con una aplicación en particular en el dispositivo. Tienen como principal característica que se van adaptando al nivel de desempeño progresivo que va manifestando la persona, es decir, a medida que el usuario brinda una respuesta, el test avanza hacia un nivel de desempeño superior, si la respuesta es correcta, y en caso contrario, hacia un nivel inferior. Los elementos fundamentales para desarrollar un TAI son los siguientes: un banco de ítems con propiedades psicométricas conocidas, es decir, parámetros estimados mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI); un procedimiento para seleccionar progresivamente los mejores ítems; y un método de estimación de los niveles de rasgo (Olea y Ponsoda, 2003).

Para Olea, Abad y Barrada (2010) la idea básica de un TAI consiste en presentar únicamente los ítems que resultan altamente informativos para estimar el nivel de cada sujeto en un determinado rasgo. El primer paso es contar con un banco de ítems calibrados. Para la creación de nuestro TAI que tiene como objetivo evaluar las competencias en matemática al ingreso a la Universidad se contó con un banco de ítems calibrado por TRI cuyas propiedades psicométricas se presentan en Rodríguez (2017).

Los ítems que se le van administrando al estudiante se van adaptando al nivel de competencia que va demostrando el evaluado, según sus respuestas a los ítems previos. Las estimaciones del nivel de rasgo obtenidas en los distintos tests serán comparables a través de la escala común obtenida por TRI (Olea, Abad y Barrada, 2010).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Este TAI surge para dar respuesta a la necesidad de conocer el nivel de competencias en matemática de los estudiantes de ingreso del Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología (CIO CyT) del Centro Universitario Regional del Este (CURE), con el fin de orientarlos en los cursos de Matemática a los que les conviene inscribirse según el desempeño alcanzado. El CIO CyT es una propuesta de formación en el área científico-tecnológica que habilita el ingreso y el reconocimiento de trayectorias para titulaciones en esta área. Sin embargo, se permite el ingreso con cualquier orientación de bachillerato. Esto hace que sea una opción muy atractiva para aquellos estudiantes que quieren cursar una carrera científico-tecnológica, pero que no han realizado el bachillerato específico. Por este motivo, además de las documentadas dificultades de los estudiantes en matemática al ingreso a la Universidad (Rodríguez, Díaz y Correa, 2014), resulta necesario conocer las competencias de los estudiantes con el fin de orientar su trayectoria.

El objetivo de la prueba, además de clasificarlos en distintos niveles de desempeño, es brindar orientación sobre el curso de Matemática que se le recomendaría tomar. La Comisión Responsable de este CIO decidió que aquellos que no obtuvieran suficiente en la prueba se les recomendaría inscribirse en “Introducción a los Métodos Matemáticos” y a aquellos que lograran el puntaje suficiente podrían tomar “Matemática I”. El curso “Introducción a los Métodos Matemáticos” surge como una propuesta del Grupo Académico de Matemática, conformado por la Comisión Coordinadora del Interior, para brindar apoyo en matemática a los estudiantes de ingreso.

El desarrollo de este TAI se concretó reuniendo la investigación acumulada por distintos grupos e instituciones. El banco de ítems calibrados y la estimación de los niveles de la habilidad se tomaron del proceso de creación y validación de pruebas de evaluación diagnóstica al ingreso a la Universidad (Rodríguez, 2016 y 2017). El algoritmo que permite que la plataforma informatizada seleccione los

Ítems progresivamente fue desarrollado por el Grupo de Psicología Matemática mediante un convenio entre la Facultad de Psicología y el CODICEN (Luzardo, Padula y Forteza, 2012). La creación del TAI, la utilización de la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) y el asesoramiento en su uso fue provista por la División de Investigación y Evaluación Educativa (DIEE) de ANEP-CODICEN y el Plan Ceibal.

3. OBJETIVO GENERAL

El principal objetivo de la creación y aplicación de este TAI fue obtener información confiable e inmediata del nivel de competencia matemática de los estudiantes de ingreso. Las evaluaciones diagnósticas que se venían realizando a esta población eran pruebas fijas aplicadas en el Entorno Virtual de Aprendizajes y su aplicación no era controlada (Rodríguez et al., 2015 y Fernández, Figueroa y Rodríguez, 2016). Esto hacía que fueran útiles para caracterizar a la población y tomar decisiones globales en torno a las políticas educativas, pero que no fueran lo suficientemente confiables para dar información precisa sobre el nivel de desempeño de cada estudiante en particular. El TAI resuelve estos problemas.

4. METODOLOGÍA

El TAI de Matemática fue diseñado en la plataforma SEA. El Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) se construye y desarrolla en el Departamento de Evaluación de la División Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP.

El SEA propone la aplicación de pruebas en línea, una modalidad de evaluación que ha sido posible debido a la infraestructura tecnológica instalada por el Plan Ceibal en los centros educativos. Las pruebas se aplican con computadora. Este formato en línea para la aplicación de las pruebas, además de posibilitar la cobertura nacional, ha permitido obtener resultados al instante que brindan información sobre algunos aspectos del aprendizaje para reflexionar e intervenir sobre la enseñanza.

Desde 2014 se comienzan a desarrollar pruebas de evaluación basada en estándares para evaluar la competencia matemática de los estudiantes de ingreso a la Udelar, que se aplican por primera vez a la cohorte de estudiantes que ingresaron al siguiente año en los centros universitarios regionales (Rodríguez et al., 2015). La metodología utilizada para el desarrollo de las pruebas implicó la creación y establecimiento de estándares de contenido a través de grupos de expertos. Se calcularon los índices de dificultad e índices de discriminación de cada ítem así como la distribución de las respuestas. Se halló el alfa de Cronbach de las pruebas para conocer su fiabilidad. Para estudiar la validez se analizó la unidimensionalidad de las pruebas. Se realiza un análisis de componentes principales con rotación varimax para determinar si las dimensiones a priori son unidimensionales. Se calculan las curvas características de los ítems (CCI) y los parámetros de dificultad y discriminación de cada cuadernillo de Matemática. Para calibrar las pruebas nos basamos en la TRI y se utilizó el modelo logístico de 2 parámetros. Se equipararon los dos cuadernillos de Matemática mediante ítems de anclaje usando el método de media y desviación (Rodríguez, 2017). Con el objetivo de establecer el punto de corte se optó por el método propuesto por García et al. (2013). Se clasificó a los estudiantes según su habilidad en tres niveles de desempeño (insuficiente, suficiente y avanzado).

Los ítems calibrados fueron ingresados a la plataforma SEA para que estuvieran disponibles. El banco consta de 76 ítems de múltiple opción que admite una sola respuesta correcta. Los ítems fueron calibrados en la aplicación de la prueba de evaluación diagnóstica 2015,

que se realizó en los centros universitarios del Interior siguiendo el procedimiento ya descrito (Rodríguez, 2017).

Como el test adaptativo se ajusta al nivel de cada estudiante, la modalidad de aplicación es dinámica, ya que la secuencia de preguntas depende de las respuestas que el estudiante va dando. Dependiendo de que conteste correctamente una pregunta, la prueba le ofrece una pregunta de mayor o menor dificultad. Se trata de una herramienta especialmente adecuada para evaluar aprendizajes de una población muy heterogénea. La aplicación se realiza desde la plataforma docentes.sea.edu.uy. La prueba debe ser seleccionada por el docente que la va a aplicar. Luego los estudiantes pueden ingresar a alumnos.sea.edu.uy, donde previamente fueron cargados con su cédula como identificador. Se les presentará la prueba con la cual interactúan hasta que la misma les informa que ya han finalizado. Paralelamente el docente puede monitorear la actividad del alumnos y observar si ha comenzado o finalizado.

El procedimiento para seleccionar los mejores ítems adaptados a la habilidad o rasgo de cada estudiante es un algoritmo que en Uruguay solamente posee la plataforma SEA de ANEP y fue desarrollado por el Grupo de Psicología Matemática mediante un convenio entre la Facultad de Psicología y el CODICEN (Luzardo, Padula y Forteza, 2012). La estimación del rasgo es necesaria para el funcionamiento del algoritmo adaptativo y se realiza mediante máxima verosimilitud cuando hay variabilidad en las respuestas y cuando se presenta acierto o error se hace por estimación bayesiana. De esta forma, automáticamente, la plataforma estima el rasgo de cada estudiante inmediatamente después de la respuesta a un ítem y le despliega otro ítem adaptado a su nivel de rasgo. Así funciona hasta que se obtienen las iteraciones necesarias para estimar el rasgo total, y por lo tanto, calcular la puntuación del estudiante en el test.

El docente puede finalizar el operativo al comprobar que todos los estudiantes han terminado. Automáticamente se generan los resultados de la misma, por lo que el docente podrá ver el nivel de desempeño de cada uno de los estudiantes según los niveles TAI predeterminados, que en nuestro caso fueron los puntos de cortes obtenidos por el método de García et al. (2013). Los resultados se presentan en una escala con base 500. Los estudiantes que obtuvieron hasta 562 puntos quedan clasificados en el nivel Insuficiente, los que obtuvieron más de 562 y hasta 706 se encuentran en el nivel Suficiente y los que obtuvieron más de 706 puntos quedaron clasificados en el nivel Avanzado. En la siguiente ilustración se muestran los niveles del TAI, tal como aparece en la plataforma SEA.

Nivel TAI		Niveles TAI	
Sistema	Primaria		
Area	UDELAR - Matemáticas		
Grado	Multigrado		
Escala	1		
Niveles			
Puntaje Inicial	Puntaje Final	Descripción	Descripción Pedagógica
-1000	562	Insuficiente	
562	706	Suficiente	
706	2000	Avanzado	

Ilustración 1: Escala con puntos de corte.

La aplicación del TAI de Matemática se realizó en forma presencial el viernes 10 de marzo en las Sedes de Maldonado y Rocha, utilizándose las salas de Informática de cada Sede y los notebook disponibles.

5. RESULTADOS

Los resultados se presentaron individualizados por estudiante. El informe contenía información personal del estudiante (nombre, cédula de identidad, carrera en la que se inscribió, sede en la que cursa) y además, una descripción de las competencias según su desempeño en la prueba. En la siguiente ilustración se presenta un ejemplo de estos informes.

INFORME DEL TEST ADAPTATIVO INFORMATIZADO DE MATEMÁTICA 2017

Carrera: CIO CyT

Sede: Maldonado

Nombre: GXXXX, RXXXX

CI: xxxxxxxx – 0

Puntaje: 681.29

Competencias:

- Puede operar con fracciones y agrupar usando paréntesis.
- Resuelve sistema de ecuaciones y desigualdades.
- Resuelve problemas cuya solución conduce a un sistema de ecuaciones lineales.
- Simplifica expresiones racionales que contengan factoriales.
- Resuelve problemas de conteo utilizando números combinatorios.
- Conoce las propiedades de los números reales.
- Opera con ecuaciones equivalentes.
- Es capaz de identificar el límite de una función en un punto de su dominio.
- Puede calcular el cociente incremental en un punto.
- Conoce las propiedades de los ángulos.
- Reconoce y determina la ecuación cartesiana de la recta y los semiplanos que determina.
- Interpreta gráfico de funciones con cierta complejidad.
- Puede utilizar el teorema de Pitágoras.
- Puede interpretar tablas y gráficos.
- Es capaz de calcular la media y mediana.
- Puede resolver problemas usando las propiedades de la probabilidad.

Recomendación:

Tiene las competencias necesarias para afrontar las exigencias del curso de Matemática I.

Ilustración 2: Informe del desempeño y competencias de un estudiante.

La información sobre el desempeño de cada estudiante en la prueba se brindó mediante informes personalizados para cada estudiante, como se muestra en la Ilustración 2, que se enviaron al Coordinador del CIO CyT. Este, a su vez, derivó la información a los tutores responsables de orientar la trayectoria de los estudiantes. Cada tutor tiene a su cargo un grupo con menos de diez estudiantes.

5.1. La utilización de la información para la orientación

Estos informes estuvieron a disposición de los docentes tutores el lunes 13 de marzo, día que comenzó la tutoría. Los docentes tutores son responsables de realizar la orientación académica acerca de las trayectorias a cursar para cada estudiante. En relación con la trayectoria en el área de matemática los docentes tutores se basaron en estos informes personalizados de las competencias de sus estudiantes para orientarlos, definiendo, en función del informe y de la disponibilidad del estudiante qué trayectoria es la más adecuada.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Con la introducción de un test adaptativo informatizado previo al comienzo de los cursos se pudo determinar el nivel de desempeño de los estudiantes de ingreso. A partir de esto, los docentes tutores pudieron brindar orientación académica con base en un instrumento válido y fiable. Esto redundó en la mejora de la calidad de esta orientación, personalizándola y adaptando las trayectorias a las necesidades de cada estudiante, con el fin de lograr una mejora en sus desempeños posteriores en matemática. En este caso el objetivo no era obtener un informe con el desempeño de la población evaluada, sino contar con informes personalizados, por eso no se presentan los resultados desagregados por nivel de desempeño en relación con toda la población o cruzada por otro tipo de variable. Sin embargo, es posible hacerlo porque la plataforma permite descargar las bases para realizar los análisis que se consideren convenientes.

Oportunidades como esta permiten repensar el ingreso a la educación universitaria como un proceso dentro del continuo de la formación de un estudiante hacia la profesionalización. Esta forma de pensar supone una innovación en nuestro sistema educativo, donde los diferentes ciclos implican grandes cambios para el estudiante.

Por otra parte, debemos destacar que esta experiencia puso en articulación diversos actores e instituciones, donde cada uno de ellos aportó sus capacidades, experiencias y recursos para el logro del objetivo. Consideramos que en la temática de evaluación de aprendizajes es la única forma posible de avanzar y obtener instrumentos fiables y válidos, que aporten información útil y valiosa para la mejora de la calidad de la educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Dr. Andrés Peri, a cargo de la Dirección de Investigación y Evaluación Educativa (DIEE) de ANEP por su apoyo al proyecto desde el primer momento. La autorización del Plan Ceibal para el uso de la Plataforma SEA fue imprescindible, por eso reconocemos la colaboración de la Ing. Soledad Félix por Ceibal y el Ing. Jorge Roure de Sote 360. Una mención especial dedicamos al Dr. Tabaré Fernández por impulsar activamente el Programa de Evaluación Diagnóstica en la Comisión Coordinadora del Interior, que permitió la calibración de los ítems, el desarrollo y la continuidad de esta línea de trabajo. Al Dr. Carlos Iglesias, Coordinador del CIO CyT, por plantearnos desafíos interesantes y confiar en que podemos resolverlos.

BIBLIOGRAFÍA

- García, P.E.; Abad, F.J.; Olea, J. y Aguado, D. (2013). A new IRT-based standard setting method: Application to elath-Listening. *Psicothema*, 25 (2), 238-244.
- Luzardo, M., Padula, D. y Forteza, D. (2012) *Validación y documentación del algoritmo del TAI de Ciencias y Matemática*. Informe técnico. Montevideo: DIEE-ANEP.
- Olea, J. y Ponsoda, V. (2003). *Tests Adaptativos Informatizados*. Madrid: UNED.
- Olea, J.; Abad, F.; Barrada, J.(2010). Tests informatizados y otros nuevos tipos de tests. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 97-107.
- Rodríguez, P., Díaz, M. y Correa, A. (2014). Los aprendizajes al ingreso en un Centro Universitario Regional. *Intercambios*, 2(1), 91-100.
- Rodríguez, P., Carreño, G., Fernández, T., Figueroa, V. y Lorda, N. (2015). *Evaluación diagnóstica 2015 en Matemática y Lectura. Primer informe de resultados*. Montevideo: CCI.
- Rodríguez, P. (2016). *Creación y establecimiento de estándares para la evaluación de la calidad de la educación superior: Un modelo adaptado a los centros universitarios de la Udelar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Pcrodriguez>.
- Rodríguez, P. (2017). Creación, desarrollo y resultados de la aplicación de pruebas de evaluación basadas en estándares para diagnosticar competencias en Matemática y Lectura al ingreso a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 89-107.

Validez de un cuestionario de evaluación estudiantil de la calidad en la enseñanza: análisis de múltiples facetas de Rasch

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA.

Roberto Daniel Cáceres Bauer^{1,2}

1 Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay, rcaceresb@gmail.com

2 Unidad de Estadística, Escuela de Nutrición, Área Investigación, Universidad de la República, Uruguay.

RESUMEN

Un primer objetivo de este trabajo es evaluar la validez y propiedades psicométricas de un cuestionario de evaluación de la calidad en la enseñanza. Una hipótesis en esta investigación es que existen diferencias individuales en cómo los estudiantes evalúan la enseñanza que están relacionadas con variables que median la interpretación cognitiva de las características de la enseñanza o bien explican diferencias individuales en cómo la enseñanza promueve el aprendizaje de los estudiantes. Un segundo objetivo es evaluar la validez de algunas predicciones teóricas derivadas de esta hipótesis. La principal predicción realizada es que la faceta estudiantes debería tener un menor ajuste al modelo considerado que las facetas docentes e ítems relacionada con cambios en la severidad del estudiante que serían resultado de la interacción entre características del estudiante y las características de la enseñanza. El cuestionario considerado consiste en 49 ítems organizados en 9 sub-escalas. Estas sub-escalas fueron desarrolladas siguiendo procedimientos requeridos para obtener instrumentos con una adecuada validez (contenido y aparente). La muestra de calibración correspondió a 3243 estudiantes que evaluaron en conjunto 98 docentes de 10 actividades de enseñanza y siete disciplinas diferentes y corresponden a estudiantes que respondieron las sub-

escalas durante dos semestres consecutivos, en los primeros tres años de la carrera de médico de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República en el año 2015. Las respuestas a cada una de las sub-escalas fueron analizadas por separado mediante un modelo de múltiples facetas de Rasch. Se encontró un buen ajuste global entre el modelo y los datos. En relación al ajuste de cada uno de los elementos de las facetas se evidenció un buen ajuste en todos los ítems y todos los docentes. Se destaca una notable invarianza de las medidas de calidad de la enseñanza de los docentes respecto a los ítems. Los resultados muestran también una excelente confiabilidad de separación para cada una de las dimensiones de la calidad en la enseñanza y para la dificultad de los ítems. La invarianza de las medidas de la calidad de la enseñanza de los docentes respecto a los estudiantes resultó menor que las otras invarianzas consideradas. En relación al ajuste de la faceta estudiantes se encontró un nivel de ajuste menor que para las otras facetas consideradas y se encontró un efecto de evaluador significativo que refleja diferencias en la severidad de los estudiantes al evaluar la enseñanza. Se encontraron también evidencias de funcionamiento diferencial de los evaluadores (estudiantes). Los resultados encontrados aportan evidencias de la validez del cuestionario considerado y son consistentes con las predicciones realizadas a partir de nuestra hipótesis de investigación.

Palabras clave: Evaluación estudiantil de la enseñanza, calidad de la enseñanza, modelos de múltiples facetas de Rasch.

1. INTRODUCCIÓN

Los cuestionarios de evaluación estudiantil de la enseñanza son instrumentos utilizados en universidades y otras instituciones de educación superior. Varios ejemplos de estos instrumentos consideran múltiples dimensiones, y están organizadas en sub-escalas relacionadas con diferentes dimensiones de la enseñanza (Marsh, 1987). Los ítems empleados en estas escalas incluyen ítems cerrados. Estos ítems presentan categorías de respuesta ordinales. Algunas escalas de ítems indican diferentes niveles de acuerdo respecto a una afirmación. Estos instrumentos pueden contener también preguntas abiertas que pueden solicitar, por ejemplo, que el estudiante describa fortalezas y debilidades de la enseñanza o señale aspectos a mejorar (Arreola, 2006; Braskamp y Ory, 1994; Marsh, 1987; Seldin, 2006; Theall y cols., 2001). Un correcto uso e interpretación de estos instrumentos en la práctica educativa requiere una buena comprensión de la validez y significado de las medidas obtenidas con estos instrumentos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

A pesar de la importancia práctica que tienen los cuestionarios de evaluación estudiantil de la calidad de la enseñanza, y de la gran cantidad de trabajos de investigaciones sobre estos instrumentos, existen algunos vacíos de conocimiento con relación a su validez. Si bien se han realizado algunos estudios sobre las actitudes de los estudiantes acerca de estos instrumentos (Dwinell y Higbee, 1993; Marlin Jr, 1987) y sobre cómo las condiciones de aplicación de los instrumentos afectan las respuestas de los estudiantes (Centra, 1976; Feldman, 1979), es muy poco lo que se conoce sobre el proceso de respuesta. Entender mejor el proceso de respuesta de los estudiantes aportaría evidencias adicionales de validez que permitirían contribuir a una mejor interpretación y uso de los SETs (Theall y cols., 2001). Algunas preguntas relacionadas con la presente investigación son: ¿Qué tan buena es la interpretación de los estudiantes de los criterios de evaluación contenidos en los ítems?; ¿Los estudiantes evalúan a los docentes en forma consistente?; ¿Existen muchas diferencias entre las formas de evaluar de los estudiantes?; ¿La severidad del estudiante al evaluar a un docente interactúa de alguna forma con las características de la enseñanza que está siendo evaluada?

3. OBJETIVO GENERAL

Un primer objetivo de este trabajo es evaluar la validez y propiedades psicométricas de un cuestionario de evaluación de la calidad en la enseñanza. Una hipótesis fundamental en esta investigación es que existen diferencias individuales en cómo los estudiantes evalúan la enseñanza que están relacionadas con variables que median la interpretación cognitiva de las características de la enseñanza o bien explican diferencias individuales en cómo la enseñanza promueve o facilita el aprendizaje de los estudiantes. Un segundo objetivo es evaluar la validez de algunas predicciones teóricas derivadas de esta hipótesis de investigación. La principal predicción realizada es que la faceta estudiantes debería tener un menor ajuste al modelo que las facetas docentes e ítems relacionada con cambios en la severidad del estudiante que serían resultado de la interacción entre características del estudiante y las características de la enseñanza.

4. METODOLOGÍA

El cuestionario considerado consiste en 49 ítems organizados en 9 sub-escalas. Estas sub-escalas fueron desarrolladas siguiendo procedimientos requeridos para obtener instrumentos con una adecuada validez de contenido y aparente. La muestra de datos de calibración correspondió a 3243

estudiantes que evaluaron en conjunto 98 docentes de 10 actividades de enseñanza y siete disciplinas diferentes. Estos datos corresponden a estudiantes que respondieron las escalas consideradas, durante dos semestres consecutivos, en los primeros tres años de la carrera de médico de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República durante el año 2015. Las respuestas a cada una de las sub-escalas fueron analizadas por separado mediante un modelo de múltiples facetas de Rasch con tres facetas de medición (docentes, estudiantes e ítems) y una faceta “dummy” (curso). La participación de los estudiantes fue voluntaria, previo consentimiento informado y los datos fueron anonimizados. Esta investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética de Facultad de Medicina de la Universidad de la República.

5. RESULTADOS

5.1. Ajuste global entre los datos y el modelo.

Se encontró un buen ajuste global entre el modelo y los datos para todas las sub-escalas consideradas (Tabla 1). MAE y RMSE son dos métricas utilizadas para evaluar el ajuste absoluto, que muestran un mejor ajuste entre los datos y el modelo, cuanto más pequeño es su valor (cerca no a cero). Los valores encontrados son relativamente pequeños como muestra el valor normalizado, CV(RMSE), que sugiere que el ajuste absoluto para todas las escalas consideradas es aceptable. Adicionalmente, el modelo considerado para cada una de las escalas explica un porcentaje elevado de la varianza observada, como muestra los valores del índice de bondad de ajuste (GFI), que describe la proporción de la varianza observada que es explicada por el modelo. Por otra parte, los valores de InfitMS y OutfitMS para el ajuste global del modelo, sugieren un buen ajuste. En forma similar la media y desvío estándar para los residuos estandarizados para cada escala tienen valores muy cercanos a los esperados en caso de un perfecto ajuste entre los datos y el modelo considerado, lo que también sugiere un buen ajuste global.

Tabla 1 Ajuste Global.

	VALR	INTR	RELP	TRDF	CLOR	ENTC	APPR	TRPR	EVAL
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
MAE	0,38	0,40	0,34	0,33	0,36	0,40	0,37	0,30	0,48
RMSE	0,51	0,54	0,48	0,57	0,49	0,54	0,51	0,44	0,62
CV(RMSE)	13,51	14,48	12,22	17,75	12,92	14,25	13,52	12,18	19,25
GFI	0,59	0,56	0,64	0,57	0,62	0,58	0,58	0,66	0,53
InfitMS	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	0,99	0,99	0,99	1,00
OutfitMS	0,98	0,98	0,97	0,98	0,97	0,97	0,98	0,94	0,99
Media StRes	0,00	0,00	0,02	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,00
SD StRes	0,98	0,98	0,94	0,99	0,96	0,96	0,97	0,95	0,99

5.2. Resultados del Análisis de las Facetas de Docentes, Estudiantes e Ítems.

En relación al ajuste de cada uno de los elementos de las facetas (estudiantes, docentes e ítems) se evidenció un buen ajuste en todos los ítems y todos los docentes considerados (véase Tablas 2,3 y 4). Los resultados muestran también una excelente confiabilidad de separación (con confiabilidad de Rasch) para cada una de las dimensiones de la calidad en la enseñanza consideradas y para la dificultad de los ítems (Tabla 5). En relación al ajuste de la faceta estudiantes se encontró un nivel de ajuste menor que para las otras facetas consideradas. En relación a la faceta estudiantes se encontró además un efecto de evaluador significativo que refleja diferencias en la severidad de los estudiantes al evaluar la enseñanza. Estos resultados son consistentes con la predicción teórica realizada a partir de nuestra hipótesis de investigación. Como se predijo, se encontró un mejor ajuste en la faceta ítems y faceta docentes, que en la faceta estudiantes.

Tabla 2 Faceta Ítems

Items	Medida	S.E.	InfitMS	OutfitMS	PtMea
VALR1	0,24	0,02	1,04	1,04	0,77
VALR2	-0,37	0,02	0,94	0,91	0,79
VALR3	0,04	0,02	0,95	0,93	0,79
VALR4	-0,09	0,02	1,04	1,04	0,76
VALR5	0,18	0,02	1	0,98	0,78
INTR1	0,29	0,02	1,02	1,02	0,76
INTR2	-0,04	0,02	0,93	0,91	0,77
INTR3	-0,15	0,02	0,92	0,9	0,77
INTR4	0,44	0,02	1,14	1,13	0,73
INTR5	-0,11	0,02	0,96	0,94	0,76
INTR6	-0,44	0,02	1,02	0,99	0,74
RELP1	0,22	0,02	1,03	1,01	0,77
RELP2	-0,5	0,02	0,95	0,91	0,77
RELP3	0	0,02	0,93	0,89	0,78
RELP4	0,38	0,02	1,12	1,14	0,76
RELP5	-0,1	0,02	0,94	0,89	0,78
TRDF1	-0,54	0,02	1,05	1,04	0,75
TRDF2	0,21	0,02	0,93	0,91	0,77
TRDF3	0,24	0,02	1,04	1,02	0,75
TRDF4	0,09	0,02	0,98	0,97	0,77
CLOR1	0,14	0,02	0,97	0,96	0,79
CLOR2	0,15	0,02	0,97	0,95	0,79
CLOR3	0,02	0,02	0,98	0,96	0,79
CLOR4	-0,16	0,02	0,98	0,96	0,78
CLOR5	-0,15	0,02	0,98	0,95	0,78
CLOR6	0,09	0,02	0,98	0,96	0,79
CLOR7	0,09	0,02	1,07	1,05	0,78
CLOR8	-0,17	0,02	1,01	0,98	0,78
ENTC1	-0,18	0,02	0,9	0,89	0,75
ENTC2	-0,1	0,02	0,91	0,88	0,75
ENTC3	0,29	0,02	1,06	1,05	0,73
ENTC4	0,26	0,02	1,14	1,12	0,72
ENTC5	-0,26	0,02	0,97	0,94	0,73
APPR1	-0,04	0,02	1	0,99	0,78
APPR2	0,15	0,02	1,01	1,01	0,77
APPR3	0,13	0,02	1,02	1,02	0,77
APPR4	0	0,02	0,94	0,92	0,79
APPR5	-0,24	0,02	1	0,98	0,77
TRPR1	0	0,03	0,95	0,91	0,84
TRPR2	0,09	0,03	0,93	0,89	0,85
TRPR3	0,03	0,02	1,13	1,08	0,81
TRPR4	-0,11	0,02	0,95	0,89	0,84
EVAL1	-0,27	0,02	0,86	0,85	0,75
EVAL2	0,34	0,02	0,87	0,87	0,76
EVAL3	-0,02	0,02	0,9	0,89	0,74
EVAL4	0,83	0,02	1,02	1,03	0,73
EVAL5	-0,42	0,02	0,96	0,95	0,71
EVAL6	-1,01	0,02	1,22	1,19	0,62
EVAL7	0,55	0,02	1,15	1,17	0,68

Tabla 3 Estadísticos descriptivos para la faceta ítems.

		ITEMS				
		Med	S.E.	InfitMS	OutfitMS	PtMea
VALR E1	Media	0,00	0,02	0,99	0,98	0,78
	SD	0,20	0,00	0,04	0,05	0,01
	Q1	-0,07	0,02	0,96	0,94	0,77
	Q3	0,18	0,02	1,04	1,04	0,79
INTR E2	Media	0,00	0,02	1,00	0,98	0,76
	SD	0,29	0,00	0,07	0,08	0,02
	Q1	-0,14	0,02	0,94	0,92	0,75
	Q3	-0,08	0,02	0,99	0,97	0,76
RELP E3	Media	0,00	0,02	0,99	0,97	0,77
	SD	0,30	0,00	0,07	0,10	0,01
	Q1	-0,10	0,02	0,94	0,89	0,77
	Q3	0,22	0,02	1,03	1,01	0,78
TRDF E4	Media	0,00	0,02	1,00	0,99	0,76
	SD	0,32	0,00	0,05	0,05	0,01
	Q1	-0,07	0,02	0,97	0,96	0,75
	Q3	0,22	0,02	1,04	1,03	0,77
CLOR E5	Media	0,00	0,02	0,99	0,97	0,79
	SD	0,13	0,00	0,03	0,03	0,01
	Q1	-0,15	0,02	0,98	0,96	0,78
	Q3	0,06	0,02	0,98	0,96	0,79
ENTC E6	Media	0,00	0,02	1,00	0,98	0,74
	SD	0,23	0,00	0,09	0,09	0,01
	Q1	-0,18	0,02	0,91	0,89	0,73
	Q3	0,26	0,02	1,06	1,05	0,75
APPR E7	Media	0,00	0,02	0,99	0,98	0,78
	SD	0,14	0,00	0,03	0,03	0,01
	Q1	-0,04	0,02	1,00	0,98	0,77
	Q3	0,13	0,02	1,01	1,01	0,78
TRPR E8	Media	0,00	0,03	0,99	0,94	0,84
	SD	0,07	0,01	0,08	0,08	0,02
	Q1	-0,03	0,02	0,95	0,89	0,83
	Q3	0,05	0,03	1,00	0,95	0,84
EVAL E9	Media	0,00	0,02	1,00	0,99	0,71
	SD	0,58	0,00	0,13	0,13	0,05
	Q1	-0,35	0,02	0,89	0,88	0,70
	Q3	0,45	0,02	1,09	1,10	0,75

Tabla 4 Estadísticos descriptivos para la faceta Docentes y Estudiantes.

		DOCENTES					ESTUDIANTES				
		Med	S.E.	InfitMS	OutfitMS	PtMea	Med	S.E.	InfitMS	OutfitMS	PtMea
VALR E1	Media	2,29	0,16	1,11	1,11	0,71	-0,19	0,70	0,98	0,98	0,26
	SD	1,38	0,08	0,28	0,30	0,16	2,53	0,33	0,75	0,76	0,40
	Q1	1,44	0,12	0,96	0,93	0,69	-1,69	0,42	0,51	0,48	0,00
	Q3	2,77	0,19	1,29	1,31	0,78	1,47	0,85	1,30	1,33	0,57
INTR E2	Media	2,18	0,14	1,13	1,12	0,70	0,00	0,62	0,99	0,99	0,28
	SD	1,21	0,07	0,31	0,32	0,16	2,41	0,34	0,75	0,75	0,38
	Q1	1,45	0,10	0,96	0,95	0,67	-1,39	0,36	0,46	0,45	0,00
	Q3	2,84	0,17	1,36	1,35	0,76	1,49	0,72	1,40	1,42	0,60
RELP E3	Media	3,71	0,18	1,09	1,08	0,76	0,00	0,85	0,95	0,95	0,27
	SD	3,27	0,09	0,35	0,39	0,09	3,41	0,52	0,76	0,80	0,39
	Q1	2,31	0,11	0,86	0,83	0,72	-1,96	0,47	0,46	0,43	0,00
	Q3	4,23	0,22	1,29	1,33	0,82	1,72	0,97	1,14	1,16	0,63
TRDF E4	Media	1,19	0,16	1,20	1,20	0,72	0,00	0,69	0,98	0,97	0,26
	SD	0,96	0,08	0,31	0,32	0,08	2,29	0,31	0,78	0,78	0,45
	Q1	0,60	0,11	1,02	0,98	0,67	-1,35	0,44	0,43	0,42	0,00
	Q3	1,74	0,19	1,37	1,39	0,77	1,32	0,87	1,40	1,41	0,63
CLOR E5	Media	3,05	0,13	1,09	1,09	0,71	0,00	0,64	0,95	0,95	0,19
	SD	2,40	0,07	0,33	0,36	0,19	2,98	0,43	0,73	0,75	0,41
	Q1	1,81	0,09	0,87	0,83	0,67	-1,77	0,35	0,49	0,45	0,00
	Q3	3,82	0,16	1,28	1,32	0,79	-0,06	0,57	0,91	0,88	0,10
ENTC E6	Media	2,56	0,16	1,08	1,07	0,70	0,00	0,72	0,97	0,96	0,26
	SD	2,57	0,08	0,32	0,34	0,11	2,73	0,45	0,73	0,74	0,41
	Q1	1,44	0,10	0,88	0,86	0,65	-1,60	0,40	0,47	0,46	0,00
	Q3	3,18	0,19	1,27	1,28	0,76	1,38	0,81	1,27	1,28	0,59
APPR E7	Media	2,63	0,16	1,13	1,14	0,68	0,00	0,72	0,95	0,95	0,23
	SD	1,32	0,08	0,31	0,33	0,22	2,65	0,37	0,78	0,79	0,42
	Q1	1,77	0,11	0,90	0,90	0,65	-1,52	0,42	0,44	0,43	0,00
	Q3	3,67	0,19	1,32	1,32	0,78	1,57	0,83	1,26	1,28	0,56
TRPR E8	Media	2,67	0,20	1,19	1,15	0,78	0,00	0,90	0,91	0,91	0,12
	SD	1,51	0,10	0,42	0,42	0,10	3,42	0,40	0,98	0,99	0,47
	Q1	1,89	0,14	0,84	0,80	0,73	-2,22	0,55	0,03	0,03	0,00
	Q3	3,23	0,25	1,46	1,39	0,85	2,25	1,25	1,00	1,02	0,44
EVAL E9	Media	0,77	0,11	1,06	1,06	0,68	0,00	0,49	0,97	0,97	0,31
	SD	0,72	0,05	0,25	0,25	0,10	1,88	0,29	0,69	0,69	0,35
	Q1	0,45	0,08	0,88	0,88	0,64	-0,92	0,30	0,43	0,44	0,00
	Q3	1,09	0,13	1,25	1,25	0,73	0,09	0,45	0,86	0,86	0,34

Tabla 5. Confiabilidad de Separación (Rasch) para cada faceta y dimensión considerada.

	Items		Docentes		Estudiantes		
	Confiabilidad Separación	Prueba Efectos Fijos (todos iguales) valor p	Confiabilidad Separación (Rasch)	Prueba Efectos Fijos (todos iguales) valor p	Confiabilidad Separación (Rasch)	Confiabilidad entre Evaluadores (Rasch)	Prueba Efectos Fijos (todos iguales) valor p
VALR (E1)	0,99	<0,005	0,98	<0,005	0,91	0,09	<0,005
INTR (E2)	0,99	<0,005	0,98	<0,005	0,91	0,09	<0,005
RELP (E3)	0,99	<0,005	1,00	<0,005	0,92	0,08	<0,005
TRDF (E4)	0,99	<0,005	1,00	<0,005	0,92	0,08	<0,005
CLOR (E5)	0,97	<0,005	1,00	<0,005	0,93	0,07	<0,005
ENTC (E6)	0,99	<0,005	1,00	<0,005	0,90	0,10	<0,005
APPR (E7)	0,98	<0,005	0,98	<0,005	0,91	0,09	<0,005
TRPR (E8)	0,88	<0,005	0,98	<0,005	0,92	0,08	<0,005
EVAL (E9)	1	<0,005	0,97	<0,005	0,91	0,09	<0,005

5.3. Análisis de Interacciones (sesgos) entre los elementos de las facetas.

El análisis de las interacciones entre las facetas provee de una evaluación más directa de las predicciones teóricas realizadas a partir de la hipótesis de investigación propuesta, en comparación con los resultados presentados en la sección 5.2. En esta sección se evalúa directamente todas las interacciones posibles entre las facetas docentes, estudiantes e ítems. Adicionalmente, se introduce una faceta “dummy” con medida nula, para investigar la interacción con la enseñanza considerada a nivel de la actividad de enseñanza (curso). La principal predicción teórica a evaluar es que la faceta estudiantes debería tener un menor ajuste al modelo que las facetas docentes e ítems relacionada con cambios en la severidad del estudiante que serían resultado de la interacción entre características del estudiante y las características de la enseñanza. Por tanto, se espera encontrar interacciones de la faceta estudiantes con las facetas docentes y curso.

Tabla 6. Análisis de Interacciones (sesgos) entre facetas para cada dimensión considerada.

	Curso*Estudiante		Curso*Item		Docente*Item		Docene*Estudiante		Estudiante*Item	
	Var. Exp. %	Prueba de Efectos fijos (todos cero) Valor p	Var. Exp. %	Prueba de Efectos fijos (todos cero) Valor p	Var. Exp. %	Prueba de Efectos fijos (todos cero) Valor p	Var. Exp. %	Prueba de Efectos fijos (todos cero) Valor p	Var. Exp. %	Prueba de Efectos fijos (todos cero) Valor p
VALR(E1)	9,86	<0,01	0,57	<0,01	0,86	<0,01	18,52	<0,01	11,29	1
INTR(E2)	10,37	<0,01	0,76	<0,01	1,22	<0,01	19,13	<0,01	12,29	1
RELP(E3)	11,46	<0,01	0,32	<0,01	0,65	<0,01	20,19	<0,01	7,69	1
TRDF(E4)	10,63	<0,01	1,16	<0,01	1,61	<0,01	17,27	<0,01	13,42	1
CLOR(E5)	9,78	<0,01	0,14	<0,01	0,66	<0,01	17,77	<0,01	9,37	1
ENTC(E6)	10,50	<0,01	0,35	<0,01	1,27	<0,01	19,89	<0,01	10,84	1
APPR(E7)	12,63	<0,01	0,39	<0,01	0,67	<0,01	21,86	<0,01	9,82	1
TRPR(E8)	11,84	<0,01	0,12	<0,01	0,39	1	11,50	<0,01	16,62	0,01
EVAL(E9)	7,19	<0,01	1,12	<0,01	1,53	<0,01	7,07	0,74	30,36	1

En la Tabla 6 se resumen los resultados del análisis de interacciones entre las facetas para cada una de las medidas obtenidas a partir de las sub-escalas. Para cada interacción estudiada se presenta una medida del tamaño del efecto considerado y una medida de significación estadística. Como se aprecia en la Tabla 6, considerando las interacciones estadísticamente significativas, el porcentaje de la varianza explicada es mayor en general para la interacción Docente*Estudiante, seguida de la interacción Curso*Estudiante. Las demás interacciones, en general no son estadísticamente significativas, o bien, el porcentaje de la varianza explicada por la interacción es pequeño.

Tabla 7. Análisis de la invarianza de las medidas. $r(1,2)$ representa la correlación lineal entre dos sub-muestras aleatorias complementarias, mientras que $r(1,C)$ y $r(2,C)$ representan las correlaciones entre cada sub-muestra y la muestra completa. Los valores de correlación lineal se reportan como r (r corregido para atenuación).

Sub-escala	Correlación entre muestras	Invarianza respecto a Faceta Estudiantes		Invarianza respecto a Faceta Ítems	
		Ítems	Docentes	Estudiantes	Docentes
VALR (E1)	$r(1,2)$	0,984 (1,000)	0,649 (0,669)	0,869 (1,000)	0,941 (1,000)
	$r(1,C)$	0,996 (1,000)	0,906 (0,929)	0,948 (1,000)	0,980 (1,000)
	$r(2,C)$	0,996 (1,000)	0,895 (0,918)	0,978 (1,000)	0,990 (1,000)
INTR (E2)	$r(1,2)$	0,987 (0,997)	0,464 (0,478)	0,874 (1,000)	0,924 (0,948)
	$r(1,C)$	0,997 (1,000)	0,870 (0,888)	0,959 (1,000)	0,976 (1,000)
	$r(2,C)$	0,997 (1,000)	0,782 (0,798)	0,971 (1,000)	0,985 (1,000)
RELP (E3)	$r(1,2)$	0,975 (0,985)	0,843 (0,852)	0,941 (1,000)	0,993 (1,000)
	$r(1,C)$	0,993 (1,000)	0,964 (0,969)	0,973 (1,000)	0,997 (1,000)
	$r(2,C)$	0,994 (1,000)	0,931 (0,936)	0,989 (1,000)	0,999 (1,000)
TRDF (E4)	$r(1,2)$	0,999 (1,000)	0,326 (0,338)	0,838 (1,000)	0,897 (0,955)
	$r(1,C)$	1,000 (1,000)	0,839 (0,852)	0,958 (1,000)	0,976 (1,000)
	$r(2,C)$	1,000 (1,000)	0,721 (0,737)	0,955 (1,000)	0,971 (1,000)
CLOR (E5)	$r(1,2)$	0,851 (0,900)	0,765 (0,772)	0,955 (1,000)	0,990 (1,000)
	$r(1,C)$	0,957 (0,992)	0,943 (0,948)	0,986 (1,000)	0,997 (1,000)
	$r(2,C)$	0,965 (1,000)	0,903 (0,907)	0,987 (1,000)	0,997 (1,000)
ENTC (E6)	$r(1,2)$	0,982 (1,000)	0,825 (0,837)	0,914 (1,000)	0,980 (1,000)
	$r(1,C)$	0,996 (1,000)	0,980 (0,985)	0,981 (1,000)	0,997 (1,000)
	$r(2,C)$	0,995 (1,000)	0,903 (0,913)	0,967 (1,000)	0,992 (0,997)
APPR (E7)	$r(1,2)$	0,916 (0,965)	0,550 (0,567)	0,886 (1,000)	0,945 (0,980)
	$r(1,C)$	0,987 (1,000)	0,894 (0,917)	0,979 (1,000)	0,991 (1,000)
	$r(2,C)$	0,968 (1,000)	0,826 (0,848)	0,956 (1,000)	0,980 (1,000)
TRPR (E8)	$r(1,2)$	0,804 (1,000)	0,453 (0,470)	0,883 (1,000)	0,955 (0,989)
	$r(1,C)$	0,927 (1,000)	0,863 (0,886)	0,967 (1,000)	0,988 (1,000)
	$r(2,C)$	0,967 (1,000)	0,818 (0,843)	0,969 (1,000)	0,988 (1,000)
EVAL (E9)	$r(1,2)$	0,996 (0,996)	0,305 (0,316)	0,851 (0,995)	0,895 (0,942)
	$r(1,C)$	0,999 (0,999)	0,658 (0,674)	0,970 (1,000)	0,972 (1,000)
	$r(2,C)$	0,999 (0,999)	0,816 (0,850)	0,946 (1,000)	0,974 (1,000)

Más allá del patrón general encontrado, que resulta consistente con las predicciones teóricas realizadas, se observa una interacción, no predicha, estadísticamente significativa que explica un porcentaje elevado de la varianza observada, para la medida obtenida a partir de la sub-escala TRPR

(E8). Para la medida derivada de la sub-escala TRPR (E8) la interacción Estudiante*Item explica un 16,62% de la varianza y es altamente significativa (valor $p < 0,01$). Esta interacción podría ser explicada por la hipótesis de investigación propuesta. Esta interacción podría reflejar cambios en la interpretación de ítems de la escala TRPR (vinculada con tareas de aprendizaje propuestas), relacionadas con diferencias individuales que median la evaluación de las tareas propuestas, o bien, que explican efectos diferentes de las tareas propuestas en el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, para la sub-escala EVAL (E9), una de las interacciones predichas resulta no estadísticamente significativa y explica un porcentaje menor de la varianza observada, que para las interacciones observadas para todas las demás sub-escalas. Una posible explicación, a este resultado que parece alejarse del patrón general encontrado, podría ser que en las actividades de enseñanza evaluadas, muchas de las características de la evaluación no son definidas por el docente que realiza el trabajo de aula.

5.4. Análisis de la Invarianza.

Si existe un alto nivel de invarianza, se espera una correlación lineal elevada entre las medidas obtenidas para sub-muestras aleatorias complementarias, así como también correlaciones lineales elevadas entre cada sub-muestra y la muestra completa. En la Tabla 7 se muestran los resultados del análisis de invarianza de las medidas de elementos de las facetas ítems y docentes, respecto a los estudiantes, y de estudiantes y docentes, respecto a la faceta ítems. Se destaca una notable invarianza de las medidas de calidad de la enseñanza de los docentes respecto a los ítems para todas las sub-escalas consideradas. Se observa también una alta invarianza de las medidas de los ítems respecto a la faceta estudiantes. La invarianza de las medidas de la calidad de la enseñanza de los docentes respecto a los estudiantes resultó menor que las otras invarianzas consideradas (véase Tabla 7).

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los resultados encontrados aportan evidencias de la validez del cuestionario considerado y son consistentes con las predicciones realizadas. Los resultados obtenidos en esta investigación pueden contribuir a un mejor uso e interpretación de estos instrumentos en la práctica de evaluación de la enseñanza con fines de diagnósticos y de mejora de la calidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Arreola, R. A. (2006). *Develong a comprehensive faculty evaluation system: Aguide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems* (Vol. 86). Jossey-Bass.
- Braskamp, L. A., y Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. jossey-bass higher and adult education series. ERIC.
- Centra, J. A. (1976). The influence of different directions on student ratings of instruction. *Journal of Educational Measurement*, 13 (4), 277-282.
- Dwinell, P. L., y Higbee, J. L. (1993). Students' perceptions of the value of teaching evaluations. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (3), 995-1000.
- Feldman, K. A. (1979). The significance of circumstances for college students' ratings of their teachers and courses. *Research in Higher Education*, 10 (2), 149-172.
- Marlin Jr, J. W. (1987). Student perceptions of end-of-course evaluations. *The Journal of Higher Education*, 704-716.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of educational research*, 11 (3), 253-388.
- Seldin, P. (1989). How colleges evaluate professors. 1988 vs. 1983. *AAHE Bulletin*, 41 (7), 3-7.
- Theall, M., Abrami, P. C., y Mets, L. A. (2001). The student ratings debate: Are they valid? how can we best use them?

Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Curso (SAAS): suporte à gestão educacional

AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Cislaghi, Renato¹

**Nassar, Silvia M.²
Wilges, Beatriz³**

Mateus, Gustavo⁴

1 Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, renato.cislaghi@ufsc.br

2 Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, silvia.nassar@ufsc.br

3 Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, .beatriz.wilges@ufsc.br

4 Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, gustavo.mateus@ufsc.br

RESUMO

As pesquisas com foco na escola e com a participação de empresários apontam para necessidade de preparar, efetivamente, os jovens para o trabalho. Desta forma, dentre os indicadores de qualidade da educação avalia-se a taxa de inserção de alunos egressos no mundo do trabalho. Os resultados deste artigo contemplam dados de um sistema de avaliação de curso que dispõe de dois módulos importantes neste contexto: Egressos e Evasão. Estes módulos proporcionam informações relevantes aos gestores das instituições

ofertantes à medida que apresentam as necessidades atuais do curso para atender ao mundo do trabalho. O módulo Egressos permite avaliar a formação recebida em diferentes aspectos pelo egresso, bem como sua percepção do mercado de trabalho em relação a sua formação. A avaliação do risco de evasão, pelo SAAS, implica numa análise realizada com base na avaliação de Curso e também utilizando dados do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle de cada instituição.

Palavras chave: Sistema de avaliação, Acompanhamento, Evasão, Egressos.

1. INTRODUÇÃO

O Art. 1º do decreto 5.622, de 19.12.2005 institui que a educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. O processo de avaliação na EaD, segundo Gama (2012) reproduz os mesmos critérios da avaliação presencial. Gama salienta que "no Brasil, é muito forte a tendência das teorias de avaliação relacionadas com competência e habilidade, consideradas hoje indispensáveis para uma maior realização do capital, para atender às expectativas imediatas do mercado. Mas a EaD vem mudando isso. A modalidade dá grande liberdade, autonomia e estimula uma postura proativa do aluno, a ponto de já aceitar ações de autoavaliação dos estudantes".

Gama (2012) acrescenta que a avaliação institucional vem se expressando a partir de uma compreensão global da universidade como sistema complexo e do conceito de avaliação que a entende como instrumento de grande força e densidade política para a melhoria de sua qualidade.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) brasileiro determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período 2014-2024. Em relação ao ensino superior, a taxa de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos, deverá passar dos 34,6% em 2015 para 50% em 2024. Isto leva à necessidade de ampliar a oferta e o acesso à educação de qualidade em todos os níveis educacionais, principalmente no ensino médio e no superior. Assim, a rede pública brasileira vem ofertando cursos na modalidade a distância, para o ensino superior (Universidade Aberta do Brasil) e médio (Rede e-Tec Brasil). Em pesquisas realizadas na Argentina, Brasil e Chile com foco na escola e com a participação de empresários aponta-se a necessidade de preparar, efetivamente, os jovens para o trabalho (Bassi et al., 2012). Desta forma, dentre os indicadores de qualidade da educação pode-se avaliar a taxa de inserção de alunos egressos no mundo do trabalho.

Este artigo apresenta o Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Curso (SAAS) estruturado em diferentes módulos e implementado como um sistema web online. A avaliação (Cursos, Polos e Disciplinas) é realizada por estudantes, professores, tutores e coordenadores. Com o acesso rápido aos resultados das avaliações é possível identificar deficiências e planejar melhorias no curso. Destacam-se aqui dois módulos com dados sobre a evasão dos alunos durante o curso e o acompanhamento dos egressos durante 24 meses após a conclusão do curso. No módulo "Evasão" monitoram-se situações de risco de evasão que podem levar estudantes a abandonar o curso e, assim, facilitam a identificação precoce de intervenções institucionais que reduzam este risco. Após a formação, ao longo de dois anos, a trajetória dos egressos é monitorada para verificar, entre outros fatores, o alinhamento do currículo do curso com as demandas do mundo do trabalho. Assim, é possível também observar indicadores tais como: quantos são empregados ao se formar, quantos necessitam mais capacitações para ingressar no mundo do trabalho e quantos não conseguem uma colocação. Esses resultados são disponibilizados no módulo denominado "Egressos", implementado em um painel visual para leitura e avaliação desses indicadores. A construção do painel de resultados baseou-se numa pesquisa junto aos coordenadores de curso e gestores dos cursos técnicos, na modalidade EaD, de instituições federais para estimar as taxas esperadas para as três possíveis situações do egresso no mundo do trabalho. Desta forma, é possível sinalizar e classificar as situações no painel: em verde, egressos trabalhando; em amarelo, egressos estudando; e em vermelho, egressos nem trabalhando e nem estudando.

2. SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE CURSOS (SAAS)

O propósito do desenvolvimento do Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Cursos (SAAS) é levantar potencialidades e fragilidades dos cursos e do processo de ensino-aprendizagem, na modalidade a distância. De acordo com Cislighi et al. (2015), o SAAS foi desenvolvido para atender uma demanda da Rede e-Tec Brasil, mas pode ser customizado e aplicado a outros conjuntos de cursos na modalidade a distância.

Os principais resultados esperados são fornecer informações à coordenação geral da Rede e-Tec Brasil, na condução das questões envolvendo políticas e alocação de recursos técnicos e financeiros. Mas também possibilitar às coordenações institucionais, gestores gerais do e-Tec e coordenadores de cursos e polo uma visão prévia da sua situação frente aos critérios adotados pelas avaliações regulatórias formais, as quais determinam os requisitos para a continuidade dos cursos, a abertura e manutenção de polos, bem como a reedição de cursos com seus respectivos orçamentos.

Corroborando com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2017) e observando as especificidades do modelo EaD utilizado no Brasil nas instituições públicas, foram definidos três focos distintos e complementares entre si para a realização das avaliações dos cursos a distância: curso, polo e disciplina. Cada foco abrange um conjunto de dimensões avaliativas que, por sua vez, são compostas por tópicos com questões específicas.

O SAAS propõe um sistema de acompanhamento e avaliação alimentando tomadas de decisões e medidas de prevenções em tempo real, pois considera que o processo avaliativo deve ser eficaz para que eventuais problemas sejam identificados e enfrentados o mais precocemente possível. A operacionalização de um processo ágil de acompanhamento e avaliação implica na utilização de um sistema via Web. Esse sistema na Web possibilita que todos os atores envolvidos (coordenadores, professores, tutores e estudantes), tanto nas instituições que oferecem cursos quanto em cada um dos polos que acolhem os encontros presenciais, ou mesmo em nível de gestão nacional acessem os instrumentos de coletas de dados, de resultados e possam fazer uso dos mesmos imediatamente, de forma geral, ou parcial focada em um ponto de interesse. Neste sistema foram desenvolvidos os módulos Egressos e Evasão que proporcionam informações relevantes aos gestores das instituições ofertantes

Sendo assim, a mesma agilidade para coletar as avaliações é também requerida para a disponibilização dos resultados avaliativos, e isto só é possível porque todos os resultados estão concentrados em um banco de dados de onde é possível extrair relatórios considerando avaliações em uma série temporal. Assim, é possível observar se ações e medidas efetivas estão sendo consideradas nos aspectos que apresentam fragilidades.

Segundo Cislighi et al. (2015), a perspectiva do SAAS considera como passos fundamentais: a coleta, os resultados e a gestão. Percebe-se que este ciclo é contínuo e depende principalmente dos gestores das instituições para que funcione com expectativa de gerar informações para melhorias contínuas dentro dos cursos e polos.

2.1. Evasão durante o curso

O módulo Evasão é alimentado com informações do módulo Avaliação (autoavaliação discente no curso em termos de motivação, dedicação e esforço) e com informações do Moodle (notas e último acesso ao ambiente virtual). Este módulo informa aos coordenadores de cursos, através de indicadores, quais cursos, edições do mesmo curso e polos apresentam uma possibilidade maior de evasão. A Figura 1 apresenta uma abstração do módulo Evasão, com

seus parâmetros de entrada.

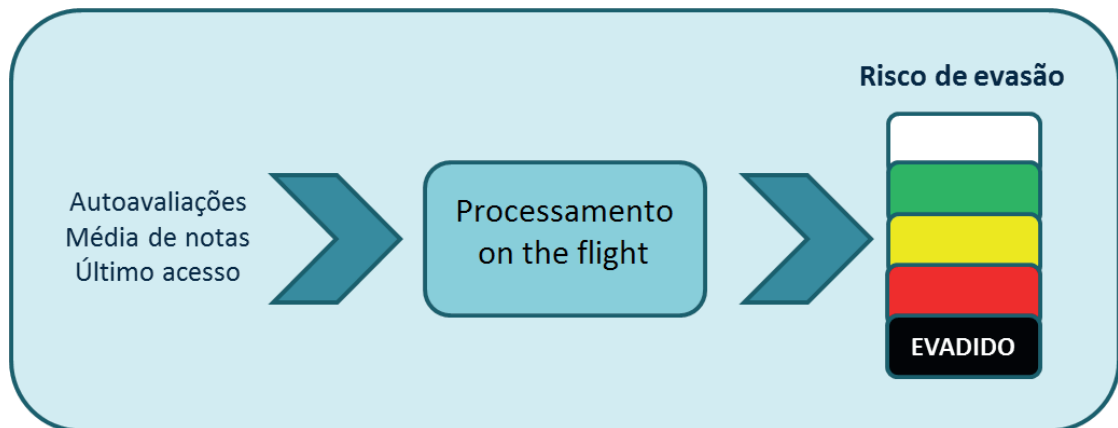


Figura 1: Módulo Evasão

Com essas informações é possível estabelecer um indicador, durante o andamento do curso, sobre o risco de evasão discente e, desta forma, apoiar os coordenadores nas ações e iniciativas de prevenção do abandono discente ao curso.

2.2. Acompanhamento dos egressos

O módulo Egressos visa levantar dados e informações da atuação profissional dos egressos no mundo do trabalho. O perfil do egresso é de fundamental importância na compreensão de como deve ser o processo de ensino aprendizagem ao longo de sua trajetória na instituição de ensino, alcançando as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão. Este módulo considera que o egresso pode estar inserido no mundo do trabalho por meio de quatro dimensões distintas: Trabalhando; Estudando; Nem trabalhando e nem estudando (desempregado); e Trabalhando e estudando.

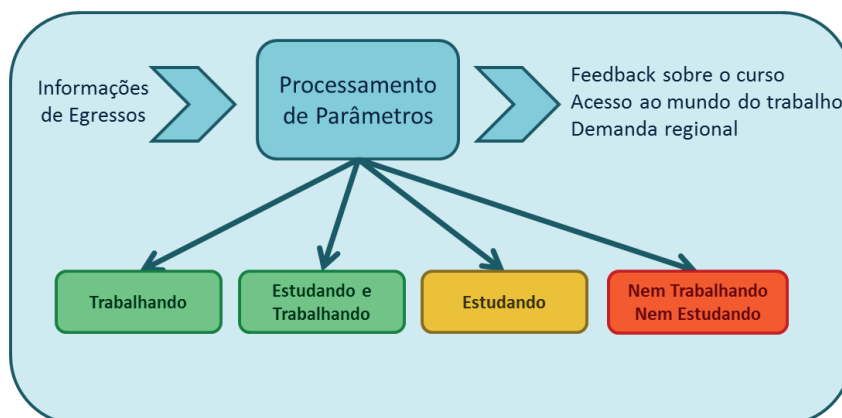


Figura 2: Módulo Egressos

O módulo Egressos, proposto nesta pesquisa, enfatiza um acompanhamento periódico dos estudantes formados, considerando aspectos-chave como residência, empregabilidade, continuidade dos estudos e feedback para o curso.

3. METODOLOGIA

Para avaliar a evasão discente e a situação dos egressos foram realizadas duas pesquisas de abordagem predominantemente quantitativa, de caráter exploratório e com

levantamento longitudinal de dados.

A população de estudo é constituída por estudantes matriculados e egressos dos 1.024 cursos ofertados em aproximadamente 800 polos em nível nacional pela Rede e-Tec vinculados aos 11 eixos tecnológicos.

A coleta de dados é feita de forma online e conta com a participação voluntária dos respondentes. Assim, a amostra é do tipo não probabilística.

Para avaliar os dados coletados utilizou-se métodos estatísticos descritivos, sendo calculado o percentual para as variáveis categóricas, e média e desvio padrão para as variáveis quantitativas.

4. RESULTADOS

Os resultados deste trabalho são concentrados no módulo Evasão e Egressos. No módulo Evasão avalia-se o risco dos estudantes abandonarem o curso e no módulo Egressos observa-se como os estudantes foram absorvidos pelo mundo do trabalho.

4.1. Evasão

Os resultados do módulo podem ser acessados no menu Evasão do ambiente SAAS. Os resultados são expressos por cores que indicam o grau de risco de evasão no curso e no polo. A cor vermelha indica risco Alto, a amarela indica risco Moderado e a verde indica risco Baixo. A ausência de cor indica que não há informações suficientes para compor o grau de risco. A seguir serão apresentados alguns gráficos que expressam graus de risco de evasão para as equipes gestoras dos cursos nas instituições. Os fatores que o módulo evasão considera para definir o grau de risco estão representados na Figura 3. Onde os índices de motivação, dedicação e esforço são extraídos do módulo de Avaliação de Curso. Já os índices nota e último acesso são dados extraídos do Moodle na exportação realizada com as atualizações do Plugin para o SAAS.

Desta forma, é possível definir a seguinte equação para encontrar o grau de risco de evasão:

$$\text{Evasão} = \frac{\text{Motivação} + \text{Dedicação} + \text{Esforço} + \text{Nota} + \text{UA}}{\text{Total de índices avaliados}}$$

Essa equação do risco de evasão é aplicada em diferentes níveis:

- Risco de evasão do estudante;
- Risco de evasão do polo;
- Risco de evasão da edição de curso;
- Risco de evasão do curso.

Para a definição do risco de evasão do polo, edição de curso e curso é necessário que existam pelo menos 10% de dados sobre os estudantes da turma. Além disso, a função da equação do risco de evasão é aplicada mesmo quando existe apenas o registro de um ou outro índice necessário para o cálculo (Motivação, Dedicação, Esforço, Nota, Último Acesso).

No ambiente SAAS é possível consultar os resultados de evasão acessando o menu principal. Um exemplo dos resultados deste módulo é apresentado na Figura 3 para o curso Técnico em Alimentos de uma determinada instituição. O grau de risco de evasão ilustrado é moderado. Na imagem observa-se também os detalhes, onde é possível verificar cada um dos índices avaliados no cálculo.

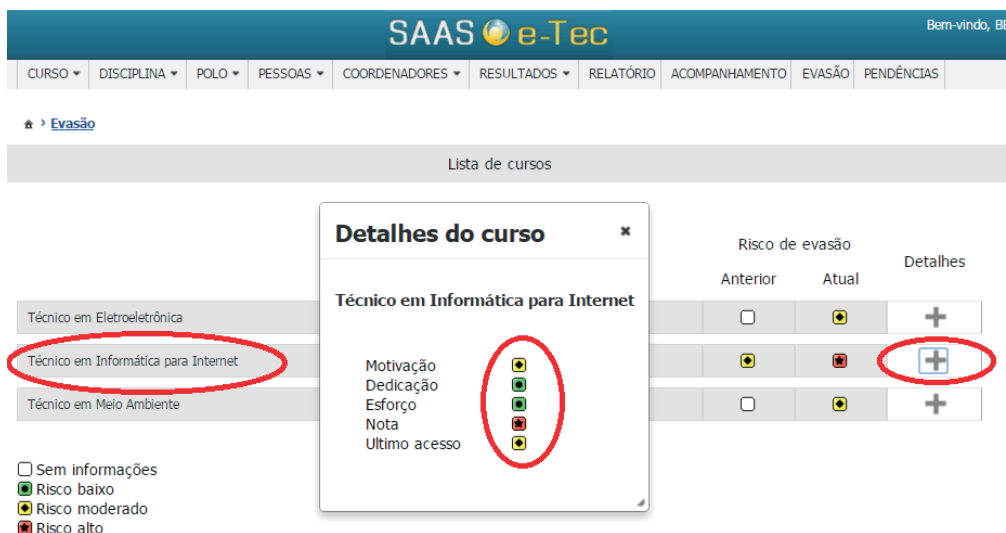


Figura 3: Risco de evasão - Técnico em Informática para Internet

4.2. Egressos

O módulo Egressos visa levantar dados e informações da atuação profissional dos egressos no mundo do trabalho. O acompanhamento do egresso é de fundamental importância na compreensão de como deve ser o processo de ensino aprendizagem ao longo de sua trajetória na instituição de ensino, alcançando as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão.

Cada dimensão se desdobra em tópicos com questões específicas. Os tópicos das dimensões são: 1. Residência; 2. Empregabilidade; 3. Continuidade dos Estudos; e 4. Feedback para o Curso. Para cada uma das dimensões a Tabela 1 apresenta o total de egressos participantes do acompanhamento realizado ao longo dos períodos.

Tabela 1: Total de egressos participantes e sua inserção no mundo do trabalho

Módulo Egressos	2014/2	2015/1	2015/2	2016/1	2016/2
Trabalhando	329	899	1.611	655	452
Trabalhando e estudando	216	505	888	349	235
Estudando	81	183	333	166	119
Nem trabalhando e nem estudando	45	146	259	133	90

Destaca-se que os totais nesta tabela diferem dos totais da Tabela 2 porque a questão sobre sua ocupação atual não é obrigatória, assim parte dos egressos não informaram sua situação. A Tabela 2 apresenta o total de participantes das avaliações de acompanhamento de egressos ao longo dos períodos.

Tabela 2: Participantes do acompanhamento de egressos

Módulo Egressos	2014/2	2015/1	2015/2	2016/1	2016/2
Estudantes	1.006	2.323	3.914	4.224	2.822

Nesse total de egressos foi questionada a sua situação atual. A Figura 4 apresenta a situação dos egressos dos cursos e-Tec de todas as instituições participantes do programa. Verifica-se que em média cerca de 40% está trabalhando e que pouco mais de 20%, em média, estão trabalhando e estudando, ao longo dos períodos observados.

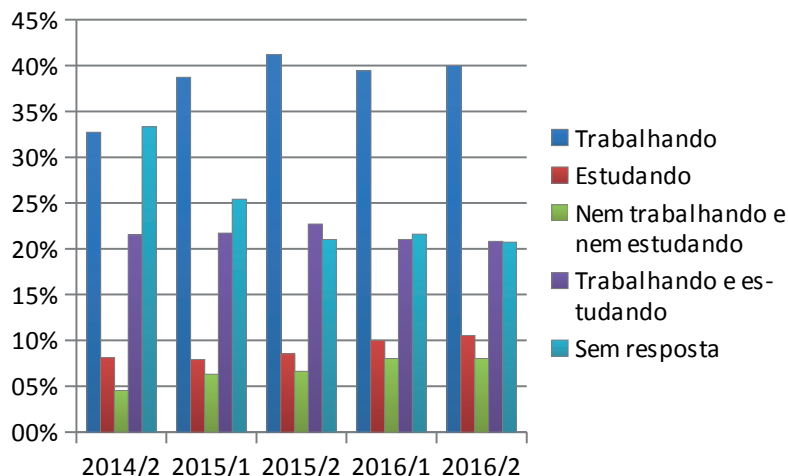


Figura 4: Ocupação atual dos egressos

A Figura 5 apresenta um quadro com a síntese da situação dos egressos de acordo com parâmetros definidos e especificados por coordenadores de curso. Ou seja, um acompanhamento de egressos que finalizaram o curso em 2013/2 e foram acompanhados, com frequência semestral após a formatura, ao longo de 2 anos.

Estratificação	Tempo após conclusão do curso			
	6 meses (Início de 2014/2)	12 meses (Início de 2015/1)	18 meses (Início de 2015/2)	24 meses (Início de 2016/1)
Técnico em Logística	●	●	●	●
Técnico em Análises Clínicas	●	●	●	✘
Técnico em Alimentos	●	●	●	●
Técnico em Controle Ambiental	●	●	●	●
Técnico em Agroindústria	●	●	●	●
Técnico em Cafeicultura	●	●	●	●
Técnico em Eletrotécnica	●	●	●	●
Técnico em Comércio	■	■	●	✘
Técnico em Serviços Públicos	●	●	●	●
Técnico em Secretariado	●	●	●	●
Técnico em Meio Ambiente	●	●	●	●
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	●	●	●	●
Técnico em Informática para Internet	●	●	●	●
Técnico em Informática	●	●	●	●
Técnico em Eventos	●	●	●	●
Técnico em Edificações	●	●	●	●

Figura 5: Acompanhamento dos egressos

A Figura 6 apresenta os parâmetros definidos pelos coordenadores de curso e que definem as condições do painel, ao longo do acompanhamento, apresentado na Figura 5.

Situação	ADEQUADA				ATENÇÃO				INADEQUADA			
Ocupação do Egresso	Trabalha e Estuda				Estuda				Nem trabalha e nem estuda			
Tempo (meses)	06	12	18	24	06	12	18	24	06	12	18	24
Medida	30%	40%	50%	55%	35%	35%	30%	25%	35%	25%	20%	20%

Legenda:

- Adequado: os egressos estão trabalhando ou trabalhando e estudando.
- Atenção: os egressos estão somente estudando.
- Inadequado: os egressos não estão nem trabalhando e nem estudando.
- Impasse: duas situações muito próximas ou todas as situações muito similares.
- Sem resposta.

Figura 6: Legenda do acompanhamento dos egressos

A Medida a cada semestre representa a expectativa acumulada no tempo. Sendo que para a situação VERDE se espera que haja um acréscimo. Enquanto na AMARELA E VERMELHA se espera um decréscimo ao longo dos períodos.

5. CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

Resultados avaliativos que permitem um acompanhamento longitudinal podem ser obtidos a partir de sistemas web como o SAAS, que contempla uma série histórica de avaliações segundo a percepção de estudantes matriculados, equipe pedagógica, gestores e egressos.

A implantação do SAAS assegura a abrangência na coleta promovendo informações, em tempo real, para apoiar a tomada de decisões e medidas de prevenção para a melhoria de cursos, disciplinas e polos.

O conjunto das avaliações, por meio dos módulos Evasão e Egressos, pode ser combinado de forma a oferecer subsídios para que a equipe de gestão institucional tenha informações sobre a motivação e satisfação dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem e, após, quando já se encontram no mundo do trabalho. Isto pode resultar em currículos de cursos mais focados e qualificados contemplando os atuais estudantes do curso em avaliação.

Finalmente, as instituições educacionais devem buscar a qualidade, a conscientização e o comprometimento de avaliar seu desempenho junto à sociedade e contribuir com profissionais que possam atuar e transformar o mundo do trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Bassi, M.; Busso, M.; Urzua, S.; Vargas, J. Desconectados: habilidades, educação e emprego na América latina. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012.
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635>.
- Cislaghi, Renato ; NASSAR, S. M. ; WILGES, Beatriz ; Leonardi, Juliana . Sistema para avaliação e gestão de cursos EAD. In: Congresso Internacional de Métodos e Gestão em Avaliação Educacional, Florianópolis. Congresso Internacional de Métodos e Gestão em Avaliação Educacional, 2015.
- Cislaghi, R.; Gauthier, F. A. O.; Andrade, D. F. Perspectivas interdisciplinares em avaliação educacional. Florianópolis: UFSC/EGC, 2016.
- Gama, Zacarias. Avaliação institucional: primeiras aproximações - teoria e crítica. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/ago. 2012. Disponível em
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1738/1738.pdf>
- Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>.
- Rede e-Tec Brasil. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/>. Acesso: 15 mai. 2017.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em: 15 mai. 2017.

Factores sociodemográficos asociados al desempeño en Matemática y Lectura al ingreso a la Universidad

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Pilar Rodríguez¹

Analia Correa²

Martina Díaz³

1 Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República, Uruguay (prodriguez@cure.edu.uy).

2 Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República, Uruguay

3 Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Se presentan los factores sociodemográficos asociados al desempeño en Matemática y Lectura al ingreso a la Universidad. Los resultados se obtuvieron de la aplicación de pruebas de evaluación de las competencias en Matemática y Lectura para el nivel de ingreso a la Universidad a los estudiantes que ingresaron a la Udelar en los Centros Universitarios Regionales. Estas pruebas se basan en estándares de contenido previamente establecidos. La clasificación en los estándares de desempeño se realizó a través de un método nuevo propuesto por García et al. (2013) basado en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Se lograron dos pruebas validadas y calibradas mediante TRI que clasificaron a los estudiantes en tres niveles de desempeño: insuficiente, suficiente y avanzado (Rodríguez, 2017). Junto con estas pruebas se aplicó un cuestionario de perfil de ingreso para relevar los factores sociodemográficos. Los resultados muestran que el 78% de los estudiantes no alcanzaron la suficiencia en la prueba de Matemática. En lectura esa proporción desciende al 47%. Estos resultados son coherentes con los obtenidos a través de otras pruebas diferentes (Rodríguez, Díaz y Correa, 2014). En

Matemática se desempeñaron mejor los hombres que asistían a los Centros Universitarios de Maldonado, Rocha y Tacuarembó. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en matemática para el grupo de estudiantes cuyas madres tienen nivel terciario o universitario. Los estudiantes con mejores desempeños en matemática son los que ingresan a carreras del área Ciencia y Tecnología, cuyo servicio de referencia académica es la Facultad de Ingeniería. En Lectura se encontraron diferencias significativas solamente en la clasificación por Centro Universitario, desempeñándose mejor los estudiantes de Paysandú y Tacuarembó. También obtuvieron mejor desempeño en Lectura los estudiantes que ingresaron a carreras del área de Salud y tienen como servicio de referencia académica a la Escuela de Tecnologías Médicas. No se encontraron diferencias significativas por el nivel educativo del estudiante o por poseer estudios universitarios o terciarios en cualquiera de las dos pruebas. Tampoco se encontró una diferencia significativa en el desempeño en lectura por el nivel educativo de la madre. Estos resultados son congruentes con los realizados

en contextos internacionales donde se encontraron evidencias empíricas sobre la incidencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico. Surge como conclusión la necesidad de crear planes de

apoyo para los estudiantes que poseen las características sociodemográficas asociadas a desempeños insuficientes.

Palabras clave: evaluación diagnóstica, factores asociados al rendimiento, ingreso a la Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

La Udelar ha desarrollado pruebas de evaluación de tipo diagnóstico para los estudiantes de ingreso desde las distintas facultades (Unidad de Enseñanza de Facultad de Ciencias, 2005, 2010; Enrich et al., 2006; Altmark et al., 2006; UEFI, 2012, Míguez, Blasina y Loureiro, 2013 y Mussio y Martinotti, 2013), algunas de ellas se han institucionalizado y se aplican sistemáticamente. El principal objetivo de estas evaluaciones es conocer las competencias de los estudiantes que ingresan en las áreas consideradas básicas para la carrera en que se matricularon (matemática, física, química y comprensión lectora) con el fin de facilitar la transición entre ciclos educativos.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

A partir del proceso de descentralización impulsado por la Udelar surge la necesidad de evaluar las competencias de los estudiantes que ingresan a los centros universitarios, desarrollándose diversas pruebas con este fin (Rodríguez y Correa, 2011; Rodríguez, Correa y Díaz, 2012; Rodríguez, Díaz y Correa 2013 y 2014). Desde 2014, se comienza a desarrollar pruebas de evaluación basada en estándares, que culminan aplicándose a la cohorte de estudiantes que ingresaron al siguiente año (Rodríguez et al., 2015). La competencia matemática ha sido considerada básica para los estudiantes que ingresan a titulaciones de esta área y la competencia en lectura se considera transversal a todos los programas educativos. Además, matemática y lectura son consideradas competencias básicas para un estudiante de ingreso a la Universidad (Bertoni, 2005 y Zalba et al., 2005). El perfil de los estudiante que ingresan a los centros universitarios hace que este tipo de diagnóstico y estudio de los factores asociados a su rendimiento sea necesario (Rodríguez, 2014).

3. OBJETIVO GENERAL

- Conocer los factores sociodemográficos asociados al desempeño en lectura y matemática en los estudiantes que ingresan la Udelar en los centros del Interior.

4. METODOLOGÍA

El proceso de diseño y creación de las pruebas implicó el establecimiento de estándares de contenido acordados por un grupo de expertos, la selección, adecuación o creación, en el caso que correspondió, de los ítems que componen las pruebas, el establecimiento de los niveles de desempeño (insuficiente, suficiente y avanzado) y la clasificación de los estudiantes en los distintos puntos de corte, que se describen detalladamente en Rodríguez (2017). Este proceso dio lugar a la creación de dos pruebas validadas y calibradas mediante Teoría de Respuesta al Ítem.

Junto con las pruebas se aplicó a los estudiantes un cuestionario de perfil de ingreso para relevar los factores sociodemográficos. Este instrumento permitió recabar la información necesaria para conocer los factores que se asocian con el desempeño en lectura y matemática.

Se cruzaron los datos de suficiencia en las pruebas de matemática y lectura, es decir, aquellos estudiantes que alcanzaron el nivel de desempeño suficiente y avanzado, con las variables de sexo, centro universitario, nivel educativo del estudiante y de la madre. Se utilizaron test para comparar las medias del desempeño en cada prueba (test t, Anova o método

Tukey, según correspondiera) para saber si existían diferencias estadísticamente significativas.

5. RESULTADOS

5.1. Clasificación por Sexo

En la prueba de matemática, los hombres (n=377) quedaron distribuidos en los tres niveles de la siguiente forma: el 69.5% insuficientes, 25.7% suficientes y 4.8% avanzados. El 80% de las mujeres (n=734) fueron clasificadas en el nivel insuficiente, el 16.30% en el suficiente y el 3.7% en el avanzado.

En el test chi cuadrado de la clasificación de desempeño en matemática por sexo obtenemos $\chi^2 = 15.54$ (2gl) y un p-value=0. Se realizó un test t para comparar las medias de

la habilidad en hombres y mujeres. La media del desempeño de los hombres es de 0.2 y la de las mujeres es de 0.05. Se obtiene t=2.55 (689.45gl) y un p-value=0.01. Se puede observar que hay una diferencia estadísticamente significativa en el desempeño en Matemática por sexo, tanto en la clasificación como en las medias. Los hombres se desempeñaron mejor que las mujeres en matemática.

En la prueba de lectura, el 45.4% de los hombres (n=515) obtuvo insuficiente, el 53.4% suficiente y 1.2% avanzado. El 48% de las mujeres (n=983) quedó clasificada en el nivel insuficiente, el 50.3% en el suficiente y el 1.7% en el avanzado.

El $\chi^2 = 1.83$ (2gl) y un p-value=0.4. Se comparan las medias y se obtiene t=0.75 (1065.32gl) y un p-value=0.45, por lo que no se encuentra una diferencia estadísticamente significativa en el desempeño en Lectura por sexo.

5.2. Clasificación por Centro Universitario

Desempeño en Matemática

Tabla 1. Porcentajes en cada nivel de Matemática por Centro Universitario

Nivel	Maldonado	Paysandú	Rivera	Rocha	Salto	Tacuarembó	Treinta y Tres
Avanzado	6.20	2.20	12.50	10.50	3.00	5.20	3.20
Insuficiente	67.80	79.00	62.50	66.70	82.30	70.10	83.90
Suficiente	26.00	18.80	25.00	22.80	14.80	24.70	12.90
n	242.00	324.00	8.00	57.00	372.00	77.00	31.00

En el test chi cuadrado de la clasificación de desempeño por Centro Universitario obtenemos $\chi^2 = 31.96$ (12gl) y un p-value=0. Para comparar las medias por Centro se utilizó un

Anova, el valor de F=8.78 (6 , 1104) con un p-value=0 por lo que se concluye que hay diferencias significativas en el desempeño en matemática entre los distintos centros. A los efectos de detectar

donde se dan las diferencias se realizaron las comparaciones múltiples mediante el método de Tukey. Se encontraron diferencias significativas en el desempeño en Matemática entre las Sedes de Paysandú y Maldonado ($m=-0.34$, $t=-4.43$, $p=0$), donde los estudiantes de este último centro tuvieron un mejor desempeño; entre Salto y Maldonado ($m=-0.43$, $t=-5.76$, $p=0$), también los estudiantes de esta última sede se desempeñaron mejor; entre Rocha y Paysandú ($m=0.50$, $t=3.84$, $p=0$), donde los estudiantes de Rocha obtuvieron mejores desempeños; entre Salto y Rocha ($m=-0.59$, $t=-4.58$, $p=0$), donde los estudiantes de este último centro tuvieron un mejor desempeño y Tacuarembó y Salto ($m=0.39$, $t=3.43$, $p=0.01$), donde los estudiantes de Tacuarembó se desempeñaron mejor.

Desempeño en Lectura

Tabla 2: Porcentajes en cada nivel para la prueba de Lectura por Centro Universitario

Nivel	Maldonado	Paysandú	Rivera	Rocha	Salto	Tacuarembó	Treinta y Tres
Avanzado	0.50	1.90	0.00	1.30	1.20	3.50	3.70
Insuficiente	47.80	40.20	7.70	55.70	56.10	35.20	55.60
Suficiente	51.60	57.90	92.30	43.00	42.70	61.30	40.70
n	368.00	423.00	13.00	79.00	419.00	142.00	54.00

Se observa que hay una diferencia estadísticamente significativa en el desempeño en Lectura por Sede, tanto en la clasificación como en las medias. El $\chi^2 = 49.53$ (12gl) y un $p\text{-value}=0$. El

Anova, $F=9.17$ (6, 1491) con un $p\text{-value}=0$, establece que hay diferencias significativas en el desempeño en Lectura entre los Centros Universitarios.

Se realizaron las comparaciones múltiples mediante el método de Tukey a los efectos de detectar donde se dan las diferencias. Estas se presentan entre los estudiantes de los Centros de Paysandú y Maldonado ($m=0.21$, $t=3.56$, $p=0.01$); entre Rocha y Paysandú ($m=-0.36$, $t=-3.45$ y $p=0.01$); entre Salto y Paysandú ($m=-0.36$, $t=-6.21$, $p=0$), siempre en estos tres casos se desempeñan mejor los estudiantes de Paysandú; también hay diferencias estadísticamente significativas entre los Centros de Tacuarembó y Rocha ($m=0.37$, $t=3.11$, $p=0.03$) y entre Tacuarembó y Salto ($m=0.37$, $t=4.56$, $p=0$), desempeñándose mejor los estudiantes de Tacuarembó en estos dos casos.

5.3. Clasificación por Nivel Educativo

Se consideraron los siguientes niveles educativos para los estudiantes de ingreso: Bachillerato Diversificado de Secundaria, Cursos Técnicos de UTU, Educación Media Superior (EMS) de UTU, Educación Terciaria no Universitaria (ET no U) y Universidad.

Para el ingreso a la Universidad el estudiante debe tener superado el nivel de educación media superior, que en Uruguay puede realizarse, principalmente, en dos modalidades, los bachilleratos de educación secundaria o los de la educación técnica profesional. Además, el estudiante puede poseer niveles superiores de estudios, como otros estudios universitarios o terciarios. Estos últimos son preponderantemente la formación de maestros y profesores.

Desempeño en Matemática

Tabla 3: Porcentajes en cada nivel en Matemática por nivel educativo

Nivel	Bachillerato de Secundaria	Cursos Técnicos (UTU)	EMS (UTU)	ET no U	Universidad
Avanzado	4.00	5.00	3.80	5.90	3.50
Insuficiente	76.60	72.50	68.40	80.90	79.00
Suficiente	19.50	22.50	27.80	13.20	17.50
N	781.00	40.00	79.00	68.00	143.00

En el test chi cuadrado de la clasificación de desempeño por nivel educativo obtenemos $\chi^2 = 6.51$ (8gl) y un p-value=0.59. Para comparar las medias por nivel educativo se utilizó un Anova, el valor de F=0.36 (4, 1106) con un p-value=0.84 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en el desempeño en matemática entre los distintos niveles educativos de los estudiantes.

Desempeño en Lectura

Tabla 4: Porcentajes en cada nivel en Lectura por nivel educativo

Nivel	Bachillerato de Secundaria	Cursos Técnicos (UTU)	E.M.S. (UTU)	ET no U	Universidad
Avanzado	1.40	0.00	1.80	0.00	3.10
Insuficiente	45.40	59.60	55.50	46.20	48.40
Suficiente	53.20	40.40	42.70	53.80	48.40
N	1009.00	52.00	110.00	104.00	223.00

El test $\chi^2 = 14.41$ (8gl) y el p-value=0.07. Se utilizó un Anova, el valor de F=1.1 (4, 1493) con un p-value=0.36 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en el desempeño en Lectura entre los distintos niveles educativos de los estudiantes.

5.4. Clasificación por nivel educativo de la madre

Desempeño en Matemática

Tabla 5: Porcentajes en cada nivel en Matemática por nivel educativo de la madre

Nivel	Estudios terciarios o universitarios	Hasta Bachillerato	Hasta Ciclo Básico
Avanzado	7.00	4.50	2.00
Insuficiente	70.50	75.10	80.90
Suficiente	22.50	20.40	17.10
N	244.00	422.00	445.00

En el test chi cuadrado de la clasificación de desempeño por el nivel educativo de la madre obtenemos $\chi^2 = 14.9$ (4gl) y un p-value=0. Para comparar las medias por nivel educativo de la madre se utilizó un Anova, el valor de F=9.03 (2, 1108) con un p-value=0 por lo que se concluye que hay diferencias significativas en el desempeño en matemática entre los distintos niveles educativos de las madres.

Con el objetivo de detectar donde se dan las diferencias se realizaron las comparaciones múltiples mediante el método de Tukey. Se armaron tres grupos de comparación. En primer lugar, se comparó a los estudiantes cuyas madres tienen nivel “hasta bachillerato” con las madres con nivel educativo “hasta estudios terciarios o universitarios”, en segunda instancia, se compararon los estudiantes con madres que tienen nivel “hasta Ciclo Básico” con las madres que tienen “estudios terciarios o universitarios” y en último lugar, se confrontaron los desempeños de los estudiantes cuyas madres tienen “hasta Ciclo Básico” con las madres que tienen estudios “hasta Bachillerato”.

Se encuentran diferencias significativas en las comparaciones de dos grupos. Al comparar los resultados de los estudiantes cuyas madres tienen como máximo nivel educativo hasta Ciclo Básico con los que sus madres tienen nivel terciario o universitario se obtiene que los estudiantes cuyas madres poseen estudios terciarios o universitarios se desempeñaron mejor en matemática (m=-0.30, t=-4.16, p=0).

Cuando se comparan los desempeños de los estudiantes cuyas madres alcanzaron como máximo nivel educativo hasta Ciclo Básico con los que sus madres tienen estudios de Bachillerato, también se aprecia que los estudiantes cuyas madres tienen un mayor nivel educativo se desempeñaron mejor (m=-0.16, t= -2.52, p= 0.03).

No se encuentran diferencias significativas en la comparación de los desempeños de los estudiantes cuyas madres tienen Bachillerato con los que el máximo nivel educativo que alcanzaron sus madres es estudios terciarios o universitarios (m=-0.15, t=-1.99, p= 0.11).

Desempeño en Lectura

Tabla 6: Porcentajes en cada nivel en Lectura por nivel educativo de la madre

Nivel	Estudios terciarios o universitarios	Hasta Bachillerato	Hasta Ciclo Básico
Avanzado	1.50	1.10	1.90

Insuficiente	48.70	46.60	46.80
Suficiente	49.90	52.30	51.30
Total	100.10	100.00	100.00
n	337.00	537.00	624.00

Se observa que no hay una diferencia estadísticamente significativa en el desempeño en Lectura por nivel educativo de la madre, tanto en la clasificación como en las medias.

En el test chi cuadrado de la clasificación de desempeño por nivel educativo de la madre obtenemos $\chi^2 = 1.7$ (4gl) y un p-value=0.79. Para comparar las medias se utilizó un Anova, el valor de $F=0.07$ (2 , 1495) con un p-value=0.94 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en el desempeño en Lectura entre los distintos niveles educativos de las madres.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Cuando se observan los resultados de las pruebas clasificados por variables sociodemográfica se concluye que los hombres se desempeñan mejor que las mujeres en matemática, sin embargo, no hay diferencia estadísticamente significativa en el desempeño en Lectura por sexo. Estos resultados son congruentes con otras investigaciones donde los hombres obtienen mejores desempeños en matemática que las mujeres (Reali et al., en prensa, González et al., 2008 y OECD, 2013).

Los mejores desempeños por sede en la prueba de Matemática se dan en Maldonado, Rocha y Tacuarembó. Estas sedes tienen una oferta educativa amplia en titulaciones relacionadas con Ciencia, Tecnología y Economía. Estas orientaciones atraen a estudiantes con mejores desempeños previos en matemática. Los mejores desempeños en Lectura por sede se ubicaron en Paysandú y Tacuarembó. La sede Paysandú se caracteriza por una amplia oferta de carreras relacionadas con el área de la salud, especialmente las de tecnologías médicas.

No se obtuvieron diferencias significativas por el nivel educativo previo de los estudiantes en cualquiera de las dos pruebas. Este es un aspecto a revisar, ya que el agrupamiento realizado para clasificar los niveles educativos de los estudiantes no distingue entre unos años de educación terciaria o universitaria y su culminación.

Los estudiantes cuyas madres con mayor nivel educativo se desempeñaron mejor en Matemática. Sin embargo, no hay diferencias significativas en el desempeño en Lectura. Una explicación a estos resultados se encuentra en la teoría del capital cultural desarrollada por Bourdieu y Passeron (1977). Las investigaciones de estos autores sobre el acceso a la universidad apuntan a que el desempeño académico de los estudiantes depende del capital cultural de sus padres. También hay evidencias empíricas sobre la incidencia del nivel educativo de los padres en las probabilidades de culminar estudios universitarios (Choy, 2001) y sobre su incidencia en el rendimiento académico (Garbanzo Vargas, 2007).

Una mención especial merece la definición de políticas educativas en función de los resultados obtenidos. Un esbozo de ello se puede leer en Rodríguez, Figueroa y Fernández (2016) donde se describen las políticas implementadas y el proceso de institucionalización de la evaluación diagnóstica.

AGRADECIMIENTOS

Al equipo de la Unidad Académica de la Comisión Coordinadora del Interior (Verónica Figueroa, Emiliano Clavijo, Agustina Marques, Cecilia Rodríguez) y a su ex Presidente, el Dr. Tabaré Fernández, por el apoyo y dedicación al Programa Evaluación Diagnóstica, que posibilitaron su aplicación en todos los centros universitarios del Interior.

A los distintos equipos de los centros universitarios que colaboraron en las aplicaciones (Unidades de Apoyo a la Enseñanza y Unidades de Comunicación).

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu y Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- Choy, S. (2001). *Student whose parents did not go to college. Postsecondary Access, persistence and attainment*. Washington DC: National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, P.E.; Abad, F.J.; Olea, J. y Aguado, D. (2013). A new IRT-based standard setting method: Application to elath-Listening. *Psicothema*, 25 (2), 238-244.
- González, P., Williams, T., Jocelyn, L., Roey, S., Kastberg, D. y Brenwals, S. (2008). Highlights From TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Realí, F., Jiménez-Leal, W., Maldonado-Carreño, C., Devine, A. y Szücs, D. (en prensa) Examining the link between math anxiety and math performance in Colombian students. *Revista Colombiana de Psicología*.
- Rodríguez, P., Díaz, M. y Correa, A. (2014). Los aprendizajes al ingreso en un Centro Universitario Regional. *Intercambios*, 2(1), 91-100.
- Rodríguez, P., Figueroa, V. y Fernández, T. (2016). Evaluación de competencias al ingreso a la Universidad. *Temas de Educación*, 22(1), 13-32.
- Rodríguez, P. (2017). Creación, desarrollo y resultados de la aplicación de pruebas de evaluación basadas en estándares para diagnosticar competencias en Matemática y Lectura al ingreso a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 89-107.

El Enfoque colaborativo en el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Enfermería

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Lucia Vazquez¹

Sofía Macarena Castillon²

Silvia Carrió³

RESUMEN

La instancia de autoevaluación en Argentina es un requerimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y una oportunidad de poner en marcha un proceso que acompañe la misión y visión institucional en su compromiso con el futuro. El Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHI) se ha propuesto fortalecer su sistema de autoevaluación a fin de involucrar a toda la comunidad educativa en un proceso de autoreflexión y mejora que contribuya a la transformación de sus prácticas. El presente trabajo busca caracterizar la aplicación de un enfoque colaborativo en el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Enfermería al interior de la institución, para reflexionar sobre los aportes de esta perspectiva en el trabajo conjunto para el mejoramiento de propuestas educativas.

La autoevaluación permite sistematizar información sobre aspectos centrales de una institución educativa. Diferentes modelos pueden enfocarse en el producto, o en el proceso. En el primer caso prima el resultado, en el segundo el proceso de reflexión y aprendizaje para el desarrollo y cambio.

En el Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires durante 2016 construimos colaborativamente un cuestionario para la autoevaluación de la Licenciatura en Enfermería. Participaron autoridades, responsables y docentes de la carrera. Las dimensiones consensuadas fueron: desarrollo del programa, estrategias y desempeño docentes, evaluación y seguimiento de los aprendizajes.

Realizamos 312 encuestas anónimas en un universo de 112 alumnos, y 29 encuestas a docentes. El trabajo colaborativo posibilitó un clima de confianza para la construcción de un instrumento propio, el análisis y procesamiento de datos, y las estrategias de comunicación del proceso y los resultados.

1 Instituto Universitario del Hospital Italiano, Argentina
lucia.vazqueztanoni@hospitalitaliano.org.ar

2 Instituto Universitario del Hospital Italiano, Argentina

3 Instituto Universitario del Hospital Italiano, Argentina

Dado que las instituciones pueden generar procesos persecutorios con modos de hacer que despersonalizan a los sujetos involucrados, en el IUHI consideramos que la autoevaluación necesita un enfoque y acciones que confieran seguridad a los participantes para analizar sus prácticas como oportunidades de mejora y no como amenazas paralizantes.

Un sistema de autoevaluación participativo y reflexivo, que reconozca la complejidad de la institución, es una oportunidad para generar conocimiento sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La multiplicidad de perspectivas contribuye a transformar la cultura institucional al servicio del mejoramiento continuo.

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Enfermería del Instituto Universitario del Hospital Italiano (IUHI), comenzó a fines de 2015 la preparación para desarrollar su proceso interno de evaluación. La motivación vino dada por el interés de las autoridades de la carrera por reconocer las principales fortalezas y oportunidades de mejora de su propuesta formativa, sumado a la inminente acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y consecuente plan de reforma curricular en vistas de esa acreditación⁴ para la cual fue necesario reportar el estado de situación de la carrera.

En este marco, los principales objetivos de la evaluación fueron:

- Relevar el estado de desarrollo de los programas de formación
- Identificar fortalezas y oportunidades de mejora
- Retroalimentar a los responsables de los programas
- Orientar la toma de decisiones en todos los niveles

Esta iniciativa involucró a estudiantes, equipos docentes y autoridades en un proceso de auto-reflexión a fin de generar conocimiento y compromiso en los participantes de la institución, al servicio del mejoramiento.

El sistema integral de Autoevaluación del IUHI tiene como antecedente el Programa de Mejoramiento Continuo (PROMEC), que tuvo inicio en 2008 y fue aplicado a las propuestas formativas de residencias y becas. En este marco se propuso realizar un sistema único de autoevaluación que permita favorecer la coherencia institucional y el compromiso de los integrantes de las propuestas formativas desde una base de acuerdos.

El área de Autoevaluación y Desarrollo⁵ del Departamento de Educación del IUHI trabaja desde una posición en la cual todos los movimientos que componen al proceso construyen

⁴ Según el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, cuando se trata de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, las carreras deben someterse a acreditación. Recientemente, en Acuerdo Plenario 121 del CU, se incluyó el título de Licenciatura en Enfermería.

una dinámica de trabajo en conjunto con todos los actores involucrados. Lo que se busca es que el proceso general surja desde la demanda de los actores de cada carrera, y que todo el circuito se realice mediante el trabajo colaborativo. Es *autoevaluación* desde la mirada que la misma institución genera sobre sus propias prácticas, y también porque las demandas para fortalecer las propuestas formativas se generan desde los propios interesados. Se trata de una mirada interna de la institución sobre sí misma, que también fortalece la relación con actores extra institucionales reguladores como CONEAU, que demandan este tipo de proyectos para facilitar y fortalecer la mirada sobre la institución. En este sentido, el proceso de autoevaluación al interior de la Licenciatura en Enfermería en el IUHI sirvió de insumo para la acreditación de la carrera, al tiempo que profundizó la mirada institucional sobre sus fortalezas y oportunidades de mejora. De esta manera distinguimos el proceso pensado al interior de la institución, de las evaluaciones impulsadas y desarrolladas por organismos externos. Según Xavier Gimeno Soria (2003):

“¿Qué diferencias encontramos entonces entre la evaluación y la autoevaluación? Mientras que en la primera el objeto y el agente de la misma son entidades, sujetos diferentes (el profesor evalúa el aprendizaje de los alumnos, la directora evalúa el desempeño del profesorado, las familias evalúan el funcionamiento del centro, por poner tres ejemplos); en la segunda, objeto y evaluador son la misma entidad, el mismo sujeto (el estudiante se autoevalúa, la profesora se autoevalúa, el centro educativo se autoevalúa, por poner tres ejemplos más)” (Soria, 2003: 3).

La autoevaluación de un programa formativo es una oportunidad para relevar, sistematizar y analizar información sobre su desarrollo y resultados, a fin de posibilitar la valoración de aspectos centrales del programa y tender a su fortalecimiento. Este emprendimiento necesita un enfoque y acciones que confieran seguridad a los participantes para poder revisar sus prácticas, como una instancia de crecimiento y no como una amenaza.

Presentación y formato de la ponencia escrita

El proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Enfermería fue realizado en forma colaborativa en todas sus instancias. Durante el 2016, construimos desde el área de Autoevaluación y Desarrollo un cuestionario para la autoevaluación de la Licenciatura en Enfermería en el que participaron autoridades, responsables y docentes de la carrera. Las decisiones sobre los momentos para encuestar, así como los resultados a ser comunicados

⁵ El equipo de Autoevaluación y Desarrollo (ADE) del Instituto Universitario del Hospital Italiano está conformado por profesionales de distintos campos disciplinares (Psicopedagogía, Pedagogía, Comunicación, Sociología).

fueron decididos en forma conjunta con los actores clave. Una vez procesados los datos, la información a ser analizada se consultó, también, en forma colaborativa. De esta manera, entendemos que hay ciertas instancias de la información que son de mayor interés para algunos actores que para otros, y de esta manera el proceso puede enriquecer todas las instancias institucionales.

Realizamos de manera presencial 312 encuestas anónimas en un universo de 112 alumnos, y 29 encuestas a docentes, que combinaron preguntas abiertas y cerradas. Las respuestas de estas últimas fueron procesadas con el programa SPSS, que permite el análisis de datos cuantitativos.

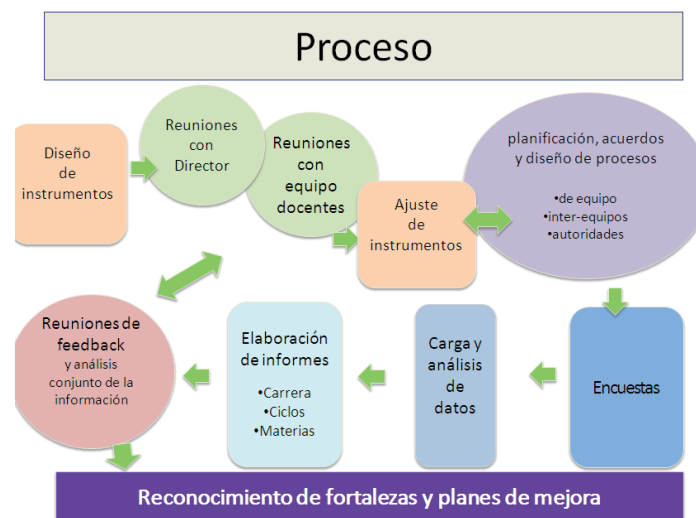
Las dimensiones relevadas fueron las siguientes:

- Programas: conocimiento y cumplimiento
- Contenidos: relevancia y organización/secuencia
- Articulación teórico-práctica
- Campos prácticos: condiciones para el aprendizaje
- Actividades: variedad y contribución al aprendizaje
- Bibliografía y materiales
- Profesores: disponibilidad, trato, seguimiento
- Evaluación y devoluciones

Los cuestionarios fueron aplicados tanto en forma presencial como virtual. La utilización de medios tecnológicos fue decidida con el objeto de alcanzar aquella población estudiantil que no había podido ser encuestada en el aula (sea por encontrarse en fechas de examen, ausencia del docente, o finalización del ciclo curricular), y su tasa de respuesta fue considerablemente menor.

En ambos cuatrimestres las encuestas se realizaron en el momento en el que los alumnos se encontraban terminando de cursar la materia. La carrera completa cuenta con 45 materias a ser completadas para recibir el título.

El siguiente gráfico muestra el proceso de trabajo colaborativo con las autoridades de la carrera, los docentes, y el equipo del área de Autoevaluación:



1. Se realiza el diseño y propuesta de los instrumentos con los cuales se aplicarán las encuestas de percepción.
2. Se lleva a cabo una reunión del equipo de Autoevaluación con el Director/a de la carrera.
3. De considerarse necesario, se realiza una reunión del equipo de Autoevaluación con el Director/a de la carrera y su equipo docente. También se reúne el Director/a con el equipo docente, sin la participación del equipo de Autoevaluación. Allí se les comunica a los docentes que se encuentra en marcha el proceso, los objetivos del mismo, y se les consulta sobre posibles sugerencias.
4. El ajuste de los instrumentos se realiza en consonancia con reuniones al interior del equipo de Autoevaluación, y entre el equipo de Autoevaluación, los equipos docentes y las autoridades de carrera.
5. Se realizan encuestas por materia. Las mismas pueden ser en forma presencial (aula por aula), o virtuales (mediante formularios GoogleForm que se envían al email de los estudiantes).
6. El equipo de Autoevaluación realiza la carga y el análisis de los datos.
7. El equipo de Autoevaluación elabora los Informes para presentar ante las autoridades de las carreras, las autoridades del Instituto y los equipos docentes. Estos informes cruzan datos relevantes por año, por ciclo y/o por materia. Estos cruces de datos se elaboran en diálogo directo con las autoridades de las carreras, de acuerdo a sus intereses y también a las necesidades de la institución.
8. Se llevan a cabo reuniones de feedback con las autoridades del instituto, las autoridades de la carrera, y los equipos docentes. En estos espacios se realiza un análisis conjunto de la información.

9. En diálogo con todos los actores participantes, se reconocen fortalezas y oportunidades de mejora.

De qué manera el proceso colaborativo contribuye el feedback

El proceso de autoevaluación es una oportunidad de generar conocimiento sobre el estado de avance, fortalezas y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza. Tal sistema implica un diálogo de carácter cíclico, organizado y conducido por sus propios integrantes, tendiente a favorecer el compromiso de todos los participantes... Entonces, en la convocatoria al diálogo, es que este espacio que puede constituirse como un lugar de escucha de las percepciones que los alumnos y docentes van construyendo. Podemos considerar este proceso como un elemento más en la formación de profesionales licenciados en enfermería, en la medida que para que alguien pueda escuchar (el docente, la institución), el otro tiene que producir algo (el mismo docente, los alumnos), y eso conlleva también un aprendizaje.

Los cuestionarios tienen preguntas estructuradas con escala de Likert (1 al 10) preguntas dicotómicas (SI/NO) y preguntas abiertas, espacio para desarrollar una respuesta, en la que (en este caso hablamos de los alumnos, pero los profesores también) despliegan con mayor libertad sus percepciones, sus experiencias de ser estudiantes en esta universidad, y nos cuentan sobre aspectos que en principio la encuesta no había considerado. Entonces ahí se hacen escuchar doblemente: porque responden las preguntas que la Institución se ha formulado y porque introducen los temas que responden a preguntas que ellos mismos se han formulado.

Por lo tanto, tenemos que decir que si bien las encuestas fueron construidas colaborativamente dentro del departamento de educación, en reuniones y consultas sucesivas y luego modificadas con los aportes y sugerencias de los profesores quienes también formaron parte del proceso de construcción de esas encuestas y por lo tanto de la definición del ¿Qué queremos saber?, los alumnos también las construyen al completar las preguntas abiertas introduciendo problemáticas nuevas, nuevas miradas y aspectos no anticipados durante la primera construcción.

¿Por qué esto es parte de la enseñanza? Además de lo ya hemos dicho, el investigador de la Universidad de Columbia, Ken Bain, que en su libro "Lo que hacen los mejores profesores de la universidad" se pregunta ¿Qué es lo que hacen los mejores profesores de la universidad? ¿Por qué son considerados buenos profesores? ¿Qué hacen? ¿Qué saben? destaca que una de las cosas que saben los mejores profesores es que las preguntas son cruciales. Dice:

“Las preguntas nos ayudan a construir conocimiento. Apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta a esa pregunta. Algunos científicos de la cognición piensan que las preguntas son tan importantes que no podemos aprender hasta que la correcta ha sido formulada (...) Y trae las palabras de uno de los cientos de profesores a los que entrevistó durante su investigación: ‘Cuando podemos estimular con éxito a nuestros estudiantes para que se formulen sus propias preguntas, estamos justo en la base del aprendizaje’”(Bain, 2004: 42)

Un sistema de autoevaluación participativo y reflexivo, que reconozca la complejidad de la institución, es una oportunidad para generar conocimiento sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La multiplicidad de perspectivas contribuye a transformar la cultura institucional al servicio del mejoramiento continuo. En este sentido, utilizamos la conceptualización de Xavier Gimeno Soria (2003):

“Existen dos perspectivas a la hora de conceptualizar la evaluación y hacerla efectiva en la práctica: una como producto y otra como proceso. En el primer caso prima el rendimiento de cuentas, el momento finalista en el transcurso educativo, el punto final, la vista al pasado, posiblemente sea una perspectiva que ubique a los protagonistas del hecho educativo en una situación a menudo paralizante. En el segundo caso se asocia más a la idea de desarrollo y facilita a los agentes educativos, en la mayoría de los casos, una perspectiva alentadora, una mirada al futuro” (Soria, 2003: 2).

A su vez, Harlene Anderson (2012), entiende por diálogo una forma de interacción comunicativa que tiene lugar entre personas en un intercambio de afirmaciones. Es una forma dinámica de habla en la cual los participantes se vinculan uno con el otro (en voz alta) y consigo mismo (en silencio) para articular, expresar y comunicarse.

A colación de ello es importante resaltar que las relaciones y las conversaciones son inseparables y se influyen mutuamente. La forma en que nos vinculamos, colaboramos, incide en el tipo y calidad de las conversaciones que podemos tener unos con otros, y del mismo modo, las conversaciones que empezamos a tener con otros influirán en el tipo y la calidad de nuestras relaciones:

Saint George y Wulff (2011) sugieren que “La belleza de colaborar es que no hay roles preestablecidos; hay una flexibilidad y fluidez que permiten que liderar y seguir a otra persona estén permanentemente en movimiento”. Sin embargo, colaborar requiere espacio para que cada persona esté

incondicionalmente presente, y para que su contribución sea igualmente apreciada y valorada. La sensación de ser apreciado y valorado conduce a un sentido de pertenencia, que lleva a un sentido de participación, que a su vez lleva a una sensación de ser copropietarios y compartir responsabilidad". (Anderson, 2012: 8)

Conclusiones

Uno de los principales puntos a destacar en el enfoque colaborativo de nuestro trabajo es el continuo pensar y repensar sobre los procesos y los modos de comunicar los resultados tanto a las autoridades de la institución, como a los directivos de la carrera y los docentes. Además, cada instancia fue pensada en conjunto: las dimensiones a ser evaluadas fueron pensadas con las autoridades de la carrera y referentes clave, la modalidad de la encuesta y los momentos oportunos para hacerlas fue definida con autoridades y docentes, el análisis de los datos relevados fue trabajado en forma colaborativa mediante el cruce de informaciones que pudiera ser relevante para los diferentes actores involucrados.

El trabajo colaborativo durante el proceso de autoevaluación fue clave para comenzar a generar una cultura de la autoevaluación como una oportunidad para reflexionar sobre las propias prácticas. Por ello primó que todos los actores se sintieran identificados con el proceso, no como un insumo externo sino como figuras clave del mismo. El proceso autoevaluación educativa realizado en la Licenciatura en Enfermería del IUHI contó con la participación y el compromiso de todos los actores involucrados. El trabajo colaborativo generó un clima de confianza para la construcción de un instrumento propio, el análisis y procesamiento de datos, y las estrategias de comunicación del proceso y los resultados. De esta manera pudimos identificar algunas de las principales fortalezas, así como también aspectos sobre los que sería recomendable generar planes de mejora.

Esta experiencia de autoevaluación buscó fortalecer la capacidad de los responsables y estudiantes de exteriorizar sus logros y dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La consideración de sus perspectivas contribuyó a generar en todos los participantes mayor conocimiento, reflexión y compromiso.

Bibliografía:

Anderson, H. (2012): Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: Ideas para una práctica sensible a lo relacional.

Bain, Ken (2004): Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Publicacions de la Universitat de Valencia.

Soria, Xavier Gimeno (diciembre de 2003): La autoevaluación institucional como instrumento de formación. En: Estrategias de formación para el cambio organizacional. Simposium organizado por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Pósteres

Fortalezas y debilidades de la internacionalización de las universidades latinoamericanas en la región: un abordaje desde las tres antinomias de Bruner

EJE TEMÁTICO: 1. EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Magdalena Bas Vilizzio

Sistema Nacional de Investigadores, Universidad de la República (Uruguay), magdalenabas@gmail.com

RESUMEN

La educación superior se encuentra en un proceso de transformación, en particular desde la última década, caracterizado por la expansión de la matrícula, el aumento de la cantidad y variedad de instituciones educativas, la internacionalización, la virtualización, el aumento de la regulación pública, la diferenciación institucional, la mercantilización, y la tendencia hacia la profundización del conocimiento tanto en cantidad como calidad, contemplado en el preámbulo de la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (1998).

En este contexto, el presente trabajo propone el análisis de la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica desde las tres antinomias planteadas por Bruner, esto es, pares de ideas que "no admiten la resolución lógica, sino solo la pragmática" (Bruner, 1997: 85). En este sentido, en primer lugar se examina el rol de la universidad como institución que crea o reproduce la cultura, proponiendo una resolución mediante una universidad que se internacionaliza en la región en clave de una cultura compartida propia, no impuesta desde los países del centro.

La segunda antinomia: una educación superior que brinde la caja de herramientas básicas de la cultura dominante o que potencie los talentos innatos, se resuelve con una educación superior como proceso intrapsíquico contextualizado en las lógicas locales y que se extiende a las regionales mediante la formación de redes académicas, distinguiéndose de las universidades de las potencias centrales en aquellos aspectos que sean pertinentes. La tercera antinomia referida a la construcción de conocimiento desde una cultura global o una cultura local, se soluciona con una fuerte apuesta a la creación de conocimiento desde los niveles locales y regionales, pero sin dejar de lado el conocimiento a nivel universal.

El trabajo concluye que la propia reflexión sobre el tema y el planteo de las variables en tensión que permitan iniciar o continuar la discusión, ya generan terreno fértil para el desarrollo o profundización de prácticas de internacionalización orientadas a las lógicas autónomas propias de la región, que les permita a las universidades latinoamericanas ser actores y no coro de la historia como proponía Methol Ferré (2003).

Palabras clave: Internacionalización; Universidad; Antinomias

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como fin el análisis de la internacionalización de la educación superior, tomando como caso de estudio a las universidades latinoamericanas. Si bien es un tema complejo en sí mismo, se decide abordarlo desde las antinomias de Bruner (1997), de manera de tener una idea global de los desafíos que esta presenta. La estructura consta de cuatro partes: problemática propuesta y su contexto, objetivos, aspectos metodológicos y planteo de resultados. Finalmente el trabajo cierra con las conclusiones finales, que incluyen algunas ideas para seguir avanzando en el camino de la internacionalización desde una lógica regional, sin desconocer la globalización.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La educación superior se encuentra en un proceso de transformación, en particular desde la última década, caracterizado por la expansión de la matrícula, el aumento de la cantidad y variedad de instituciones educativas, la internacionalización, la virtualización, el aumento de la regulación pública, la diferenciación institucional, la mercantilización, y la tendencia hacia la profundización del conocimiento tanto en cantidad como calidad (Rama y Lupion, 2010).

Como indica el preámbulo de la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción": *"se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico"*. Este es el contexto actual en el que las universidades latinoamericanas orientan su internacionalización hacia la región, debiendo resolver las antinomias que el propio proceso presenta.

1. OBJETIVO GENERAL

En vista de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo principal aportar al análisis de las fortalezas y debilidades que presentan las universidades latinoamericanas en orientar la internacionalización universitaria hacia la región, siguiendo las tres antinomias propuestas por Bruner.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se basa en un abordaje cualitativo, centrado en el estudio de un caso: la internacionalización de la educación superior en América Latina. Se opta por una óptica que integre, como hilo conductor, las tres antinomias propuestas por Bruner (1997) en su obra "Educación: puerta a la cultura". En este sentido, una antinomia refiere a dos ideas o principios en conflicto cuya resolución teórica es imposible, ya que como explica el propio Bruner, estas *"no admiten la resolución lógica, sino solo la pragmática"* [85]. Por tanto, si bien el tema de la internacionalización universitaria cuenta con un valor reflexivo en sí mismo, el marco teórico elegido permitirá presentar situaciones de conflicto entre dos ideas o pares antinómicos relativos a la educación, que hacen las veces de disparadores para la reflexión.

Siguiendo el marco análisis propuesto, los resultados de este trabajo se presentan en tres partes, cada una de ellas dedicada a una de las antinomias estudiadas por Bruner. Se examinarán los pares antinómicos en el siguiente orden: creación versus reproducción de la cultura; caja de herramientas básicas de la cultura versus talentos innatos; construcción de conocimiento local versus conocimiento global, proponiéndose soluciones pragmáticas a cada relación dialéctica. El trabajo cierra con una serie de reflexiones finales y análisis de las perspectivas de la temática abordada.

3. RESULTADOS

3.1. CREACIÓN VERSUS REPRODUCCIÓN DE LA CULTURA

La primera antinomia se enmarca en una de las funciones esenciales de la educación: potenciar las habilidades y pasiones propias de los individuos en busca de una realización individual y que permita la creación cultural, propia e incluso contrapuesta a la cultura dominante, frente a reproducir la cultura existente conforme a sus fines políticos, económicos y sociales. En el entendido de que la cultura es un conjunto de patrones de comportamiento comunes en una sociedad dada en un momento y lugar determinados, la discusión de la presente antinomia será analizada desde el punto de vista institucional.

Por tanto, el tema se encuentra directamente vinculado con el planteo de la pertinencia de la universidad en la sociedad. En este sentido, la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción" en su artículo 6 literal a expresa que: *"La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen (...) fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente."* (UNESCO, 1998).

Si bien la referencia a la sociedad que crea la institución es clara, principalmente en lo que respecta a sus necesidades y expectativas, la relación es visualizada como bidireccional ya que el literal d del mismo artículo agrega que el cometido de la educación superior debe ser: *"crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría."*¹. Este punto promueve la idea de una universidad como institución educativa generadora de pensamiento crítico, que forme profesionales, docentes e investigadores que sean protagonistas activos de las transformaciones societarias.

En la resolución de la presente antinomia debe considerarse que apoyarse en la educación superior como creadora de conocimiento que potencie las habilidades y talentos puede traer como consecuencia la incertidumbre cultural, al mismo tiempo que la dificultad de enfrentarse al orden establecido por la cultura dominante. Mientras que su opuesto, esto es, el seguimiento de esa cultura, generaría una educación superior basada en las premisas de los Estados centrales. En suma, como explica Bruner, el conflicto sería entre exponerse a *"la impredecibilidad cultural y social, y más aún a la ruptura del orden legítimo"* frente al *"empantanamiento, la hegemonía y convencionalismo, aunque ofrezca la promesa de reducir la inseguridad"* [86].

Por tanto, si se concibe la educación superior como simple reproducción de conocimientos funcionales a una cultura determinada, la universidad, y en definitiva la enseñanza toda, correría el riesgo de ser proveedora de masa laboral o, lo que sería lo mismo, una institución al servicio del mercado que sostiene y retroalimenta una cultura determinada. Siguiendo esta línea de pensamiento, que desde ya se manifiesta que este trabajo no abona, la internacionalización de las universidades debería adherir a las tendencias hegemónicas, buscando generar un conocimiento utilitario al mercado y generando redes desde la periferia hacia el centro (intercambios con universidades esencialmente de Estados Unidos y Europa, más que Latinoamericanas, presión por la publicación en editoriales centrales y con alto nivel de impacto). El conocimiento generado y acumulado por los investigadores de la región tendría mayor visibilidad, pero al precio de ser a los intereses de las potencias centrales, muy diferentes a la lógica regional, generando, en palabras de Kreimer (2006) una *"integración subordinada"* [209].

¹ Cabe señalar que para la UNESCO, la educación superior comprende *"todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior"* conforme al preámbulo de la mencionada Declaración. Este trabajo sigue esa concepción.

Si bien la experiencia es dispar, han sido acertadas las acciones tendientes a la internacionalización de la investigación, así como la enseñanza y extensión, que se propone desde los procesos regionales como el MERCOSUR y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). En tales casos, la defensa de la autonomía hace que la internacionalización sea revisionista, como indica Perrota (2015), por oposición a *status quoista* aunque no alcance a ser rupturista. De esta manera, las universidades de la región han logrado retomar el vínculo con la agenda y los actores sociales, el desarrollo regional y las prácticas democráticas en clave regional, solidaria y contra hegemónica, y no en base a lo impuesto por los intereses centrales. Gracias a esta experiencia, la internacionalización universitaria podrá ser una herramienta fundamental para que los Estados Latinoamericanos sean actores y no coro de la historia, como promulgaba Methol Ferré (2003).

La primera antinomia propuesta por Bruner se resuelve con una universidad que se internacionaliza en la región, en clave de una cultura compartida propia y diferente, con el fin de estrechar lazos y fortalecer su carácter de creadora de conocimiento y que permita potenciar las habilidades individuales de sus estudiantes, docentes, investigadores y nodocentes. Ejemplo de tales prácticas son el programa Escala de la Agrupación de Universidades Grupo Montevideo² o el Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del MERCOSUR³. En este último caso, dado que en la evolución de la universidad como institución la investigación en América Latina no fue concebida con la misma prioridad que la enseñanza, es pertinente reconocer la importancia y apostar a la creación de grupos de investigación con características homogéneas tanto a nivel subnacional y nacional para luego pasar a la internacionalización. De lo contrario, la priorización de la región se diluye y queda en el debe, si a otros niveles no se logra la necesaria cohesión.

4.2. CAJA DE HERRAMIENTAS BÁSICAS DE LA CULTURA VERSUS TALENTOS INNATOS

La segunda antinomia propuesta por Bruner pone de manifiesto dos interpretaciones sobre la naturaleza y el uso de la mente: el aprendizaje como proceso intrapsíquico, en base al cual la educación permite reforzar y facilitar las capacidades e inteligencia innatas, frente al aprendizaje en un contexto cultural, siendo el proceso educativo el encargado de facilitar la caja de herramientas básicas de la cultura.

Siguiendo de los aportes de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), el docente, como guía o articular del conocimiento, debe presentar los nuevos conocimientos y tender puentes cognitivos con las ideas previas de los estudiantes, esto es, facilitar que el estudiante pueda relacionar, de modo de no arbitrario y sustancial, los conocimientos que ya posee (ideas previas) con los nuevos conocimientos mediante ideas inclusoras que lo ayuden a comprender y asimilar la información recibida [59]. Así, el estudiante tendrá las bases necesarias para asimilar significativamente nuevos conocimientos, desarrollando un rol activo que no se centre en la recepción de conocimientos, sino, por el contrario, que se focalice en el análisis crítico y en la interpretación profunda de acuerdo a sus propias concepciones académicas, sociales, culturales, religiosas, políticas, esto es, con su propia estructura cognoscitiva⁴.

Proveer a los estudiantes de una caja de herramientas de la cultura es esencial a los efectos de poder comprender la realidad que los rodea, puesto que las asignaturas siempre son, en definitiva,

² Como indica su página web, "es una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que, en razón de sus semejanzas, comparten sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios; características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación.". Disponible en: <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>.

³ Es una iniciativa del Sector Educativo del MERCOSUR, creada con el fin de coadyuvar a la cooperación internacional universitaria en el proceso de integración. Información disponible en: <http://hemercosur.siu.edu.ar/>

⁴ Un análisis de la teoría del aprendizaje significativo y el valor de las ideas previas puede verse en Bas (2014).

herramientas en sí mismas para comprender esa realidad. Sin embargo, el docente debe tomar como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje los talentos y las características personales de los estudiantes o, como propone Bruner, las dotes innatas del educando. La asimilación de conocimiento siempre se realizará en función de las concepciones académicas, sociales, culturales, religiosas, y políticas del estudiante, esto es, asimilación con su propia estructura cognoscitiva e inserta en la lógica de una cultura determinada. Caso contrario el ser humano permanecería inamovible en el terreno de la información, sin pasar al terreno de la formación, como asimilación de los datos de forma crítica, personal y contextualizada⁵.

En este marco, la internacionalización de las universidades latinoamericanas se resignifica ya que esta se extiende más allá de su centro subnacional o nacional, para incorporar las mejores prácticas de la región y el mundo, ya sea en lo que refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la generación de conocimiento en sus centros de investigación, y la presencia de la universidad en la comunidad. En este punto, si bien la experiencia latinoamericana también es dispar en términos tanto cuantitativos como cualitativos, pueden citarse como ventaja la práctica desde las oficinas de relaciones internacionales de las universidades públicas, o la existencia de los programas de retorno o vinculación con la diáspora científica a nivel gubernamental.

En el caso particular de Uruguay puede destacarse el reciente ejemplo de éxito de "Peregrina", una red que desde 2015 vincula a la diáspora uruguaya de científicos, empresarios y académicos, que busca tender lazos con instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y empresas en el país, creada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)⁶. Dicha institución también otorga mayor puntaje a aquellos proyectos presentados a fondos concursables para investigación, que cuenten con vínculos institucionalizados con la diáspora académica y científica de uruguayos en el exterior⁷. Asimismo, es destacable que en los informes finales de los proyectos de investigación financiados por los programas de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), perteneciente a la Universidad de la República (UDELAR), se incluyen preguntas relativas a la vinculación del investigador o equipo de investigación con redes y/o investigadores del exterior.

La vinculación con la diáspora no es un elemento menor en la internacionalización universitaria dado que la propia existencia de programas de movilidad académica puede generar un aumento de la migración hacia los países desarrollados en detrimento de los países en desarrollo. De esta manera, como explican López Bidone y Taborde (2015) la vinculación con la diáspora oficia de mecanismo para mitigar los efectos adversos y superar o compensar vacíos, *"dado que llevaría a convertir a los migrantes en nexos entre las redes locales y las redes globales de desarrollo científico y tecnológico, es decir, en agentes individuales o grupales de transferencia de conocimiento y de tecnología"* [192].

Sin perjuicio de lo anterior, la propia existencia de experiencia desbalanceada entre los países de la región debería ser el germen para la creación de redes regionales que permitan potenciar y maximizar las prácticas más exitosas en las áreas anteriormente indicadas. No se trata de una

⁵ En un mundo globalizado y dominado por innumerables fuentes de información, fidedignas o no, particularmente gracias a internet, el rol del docente como guía del conocimiento se potencia. En este sentido, como propone Eco (2007), el docente cumple su función precisamente donde internet no puede cumplirla, indicando *"cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información"* [s/p].

⁶ Más información disponible en el sitio web de la red: <https://peregrina.anii.org.uy/>

⁷ En el caso de los fondos de la ANII pueden verse por ejemplo las pautas de evaluación del Fondo Clemente Estable Modalidad I - 2014 (<http://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/16/investigacion-fundamental-fondo-clemente-estable--modalidad-i/>) o Fondo María Viñas Modalidad I - 2014 (<http://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/21/investigacion-aplicada-fondo-maria-vinas--modalidad-i/>). En la convocatoria 2016 (Modalidad II de ambos fondos) no se hace referencia a la vinculación con la diáspora.

desventaja *per se*, sino un punto a seguir trabajando en el futuro para ganar en mayor solidaridad en la internacionalización y avanzar en acciones concretas además de declaraciones. Como sostienen Oregioni y Piñeiro (2015), la internacionalización universitaria en la región “*ha avanzado más en términos declarativos que en acciones concretas*” [23].

En suma la segunda antinomia de Bruner se resuelve con una educación superior como proceso intrapsíquico contextualizado, que potencie las características personales de los estudiantes involucrados y contextualice la práctica universitaria a las lógicas locales y las extienda a las regionales mediante la formación de redes académicas, marcando diferencias con las lógicas de las universidades de las potencias centrales siempre que sea pertinente.

4.3. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE UNA CULTURA LOCAL VERSUS CULTURA GLOBAL

La tercera antinomia que analiza Bruner (1997) refiere a cómo deben juzgarse las formas de pensar, construir conceptos y analizar la realidad: desde las características locales o desde una cultura global. En este sentido, la primera idea en pugna propone que la experiencia y conocimientos locales son legítimos en su propio derecho y que no admite reducción o traductibilidad universal, so pena de quedar diluidos en un pensamiento impuesto desde la hegemonía de las culturas dominantes [87]. Por tanto, la segunda idea en pugna se basa en que el conocimiento formado y apoyado exclusivamente en las características locales y particulares termina siendo autocomplaciente, olvidando que todas las expresiones locales forman parte de una expresión universal mayor que las abarca [88].

Este punto hace las veces de corolario al análisis ya realizado en las dos primeras antinomias, por tanto la problemática puede ser focalizada en el cuestionamiento relativo a la orientación que la universidad debe tomar en torno a la globalización, esto es, una orientación exógena o una orientación endógena. Como explica Oregioni (2015), las dos ideas en pugna se centran en universidades que sigan instrumentos exógenos de internacionalización que le son impuestos desde el ámbito universal en el cual no participan en la toma de decisiones o generar instrumentos endógenos de internacionalización, que refuercen su autonomía al estar basados en los intereses y lógicas de pensamiento propias, tanto locales como regionales [17 - 19].

La primera opción, correlativa a la construcción de conocimiento desde una cultura global, responde a una lógica de mercado y la transnacionalización de la educación superior impulsada por las organizaciones económicas internacionales. Esta idea tiene particular fuerza a partir de la incorporación de la educación dentro del Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (1994) en el marco de la Organización Mundial del Comercio, generándose, en palabras de Perrotta (2015b), una “*internacionalización fenicia*” [30] que equipara a la educación con un servicio transable, y como tal, susceptible de ser regulada por la oferta y la demanda. En base a estas ideas diversos tratados de libre comercio comenzaron a incluir disposiciones relativas a los servicios educativos, tal es el caso del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Canadá - Estados Unidos - México) y el Tratado de Libre Comercio Estados Unidos - Chile⁸.

La segunda opción, correlativa al seguimiento de los parámetros locales en la construcción de conocimiento, propone una educación superior como un derecho y el conocimiento como un bien público, acorde a los postulados de la “*Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*” (UNESCO, 1998) que propugna una educación superior con equidad de acceso, fortaleciendo la equidad de género, que promueva el saber mediante la investigación en los ámbitos

⁸ Desde el punto de vista jurídico, la inclusión de la educación en los tratados de libre comercio hace que se le aplique pura y exclusivamente un tratamiento comercial, sin tener en cuenta su regulación en otros instrumentos internacionales, por ejemplo los tratados de derechos humanos, abonando la tesis del pluralismo jurídico.

de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, refuerce la igualdad de oportunidades, así como la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y previsión de las necesidades de la sociedad (artículos 3, 4, 5 y 7). En este marco es que la internacionalización universitaria debe partir de lógicas locales y dar prioridad a las redes de cooperación horizontal sin perder la identidad institucional (Oregioni, 2015: 19).

Sin perjuicio de lo anterior, cabe señalar que, como indica Botto (2015), la educación superior no fue incluida en la agenda de los gobiernos de la región por modo propio sino que surge como respuesta a las ideas de transnacionalización enmarcadas en la OMC y los acuerdos de libre comercio [94]. En el caso particular del MERCOSUR, por citar un ejemplo, el Sector Educativo funciona desde los inicios en diciembre de 1991, con la creación de la Reunión de Ministros de Educación (CMC/DEC 7/91). Se han promovido acciones en tres ejes: 1) reconocimiento y acreditación (Mecanismo Experimental de Acreditación y Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias); 2) movilidad (Programa de Movilidad Académicas Regional para Cursos Acreditados y Programa Movilidad MERCOSUR); 3) cooperación interinstitucional. Asimismo, por medio de la CMC/DEC 33/04 se creó el Fondo de Financiamiento del Sector Educacional del MERCOSUR. Las acciones regionales avanzaron con diferente grado de profundidad y por momentos se superponen con el espacio regional ampliado que constituye la Unión Sudamericana de Naciones (UNASUR).

En razón de lo anteriormente expuesto, la respuesta a la antinomia global – local se resuelve apostando a la creación de conocimiento y acumulación de experiencia desde el plano local y regional (MERCOSUR – UNASUR), pero teniendo en cuenta las diferentes aristas de la experiencia de más larga data que se ha dado a nivel de los conglomerados de conocimiento del mundo. Los desarrollos pueden tomar como punto de partida la revisión o ruptura de lo ya realizado en otras latitudes, teniendo en cuenta el estado de situación de la región y priorizando su autonomía. De lo contrario, se corre el riesgo de reproducir una suerte de relación centro – periferia desde las culturas dominantes en el ámbito de la educación superior (Estados Unidos – Unión Europea – Asia).

5. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se desarrollaron las tres antinomias educativas propuestas por Bruner como marco para abordar las fortalezas y debilidades de la internacionalización de las universidades latinoamericanas en la región. En este sentido, en primer lugar se analizó el rol de la universidad como institución que crea o reproduce la cultura, optando por una universidad que se internacionaliza en la región en clave de una cultura compartida propia, no impuesta desde los países del centro,

La segunda antinomia, esto es, una educación superior que brinde la caja de herramientas básicas de la cultura dominante o que potencie los talentos innatos, se resuelve con una educación superior como proceso intrapsíquico contextualizado en las lógicas locales y que se extiende a las regionales mediante la formación de redes académicas, distinguiéndose de las universidades de las potencias centrales en aquellos aspectos que sean pertinentes. La tercera y última antinomia referida a la construcción de conocimiento desde una cultura global o una cultura local, se soluciona con una fuerte apuesta a la creación de conocimiento desde los niveles locales y regionales, pero sin dejar de lado la acumulación de conocimiento a nivel universal.

En suma, teniendo en mente que cualquier reflexión que se oriente a una resolución entre las antinomias propuestas se zanja en el terreno de lo pragmático y no en la teoría, la propia reflexión sobre el tema y el planteo de las variables en tensión que permitan iniciar o continuar la discusión, ya generan terreno fértil para el desarrollo o profundización de prácticas de internacionalización orientadas a las lógicas autónomas propias de la región, contra hegemónicas y solidarias, y que les permita a las universidades latinoamericanas ser actores y no coro de la historia como proponía

Methol Ferré (2003).

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Mabel Quintela, por haber dado el impulso para escribir el artículo que dio origen a este trabajo y las constantes enseñanzas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1976).** Significado y aprendizaje significativo. En: Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, Ciudad de México.
- Bas, M. (2014).** Cuando el saber popular se contrapone al saber académico. El caso del Derecho Internacional Público. *InterCambios, No. 2*, 75 – 80. ANEP, CSE, UDELAR, Montevideo.
- Botto, M. (2015).** La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. VI, No. 16, 90 – 109. UNAM – IISUE / Universia, Ciudad de México. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1257/transnacionalizacion-educacion-superior-que-papel-juegan-regionalismos-difusion-ideas-caso-mercosur-1992-1912-perspectiva-comparada>
- Bruner, J. (1997).** *Educación: puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- Eco, U. (2007, 21 de mayo).** ¿De qué sirve el profesor? *Diario La Nación, edición impresa de 21 mayo 2007*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- Kreimer, P. (2006).** ¿Dependientes o integrados? la ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo. *Nómadas, No. 24*, 199 - 212. Universidad Central de Colombia, Bogotá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116598017.pdf>
- López Bidone, E. y Taborda, A. M. (2015).** Internacionalización, cooperación y producción del conocimiento: La diáspora científica y su rol en la promoción del desarrollo. En: Araya, María José (Comp.) (2015). *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*, 191 – 214. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6bJQ5oROcg4ZGFZSWRRemlXdlk/view>
- Lupion Torres, P. y Rama, C. (2010).** Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. En: Lupion Torres, P. y Rama, C. (Coord.) (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Editorial Unisul – PUCPR – Virtual Educa, Palhoça. Recuperado de: http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_%28tendencias%29.pdf
- Methol Ferré, A. (2003).** Las religiones y la geopolítica mundial. *Conferencia en el encuentro “Las Universidades y las Religiones en América Latina y el Caribe - Diálogo sobre los valores”*. UNESCO. Montevideo, 5 - 6 de mayo de 2003. Recuperado de: <http://www.metholferre.com/obras/conferencias/capitulos.php?id=20>
- Oregoni, M. S. (2015).** La internacionalización de las universidades como objeto de estudio. En: Oregoni, M. S. y Araya, J. M. (Comp.) (2015). *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*, 10 - 27. Grafikart, Tandil. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyZWllc2FsYXR8Z3g6NjlxZTc5ODQ1ZjE1OTNKYQ>
- Oregoni, M. S. y Piñero F. (2015).** Redes de Producción y difusión de conocimiento: ¿Un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica? En: Araya, María José (Comp.) (2015). *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*, 19 - 48. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6bJQ5oROcg4ZGFZSWRRemlXdlk/view>

Perrota, D. (2015). Evaluación e internacionalización de la universidad. *Seminario Virtual: Internacionalización universitaria en América Latina: Herramientas de Política y Gestión*. UNICEN, RIESAL.

_____ **(2015b).** Políticas e instrumentos para la internacionalización de la educación superior en los niveles internacional, regional y nacional. En: Oregioni, M. S. y Araya, J. M. (Comp.) (2015). *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*, 10 - 27. Grafikart, Tandil. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxyZWllc2FsYXR8Z3g6NjlxZTc5ODQ1ZjE1OTNkYQ>

La evaluación de la extensión como aporte a la transformación de la Educación Superior.

Estudio comparativo de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad de la República (Uruguay)*.

EJE TEMÁTICO: Transformación de la enseñanza

Marcela Carignano¹

Carlos Santos²

María Noel González³

Valeria Grabino⁴

Julieta Almada⁵

1 Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

2, 3 y 4 Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio
Universidad de la República (Uruguay).

5 Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

RESUMEN

Esta ponencia reúne algunos de los resultados de una investigación sobre la evaluación de la extensión universitaria en las universidades públicas de Argentina y Uruguay (*). Dicha investigación tuvo entre sus objetivos el análisis teórico y metodológico de las modalidades de evaluación en extensión universitaria. Para ello se realizó un mapeo general recolectando y analizando los modos en que las universidades conciben a la extensión y la evaluación en ella. De esta primera instancia, se obtuvo información relevante que posibilitó constituir un escenario general sobre la extensión y que suscitó el interés en profundizar en los procesos y prácticas institucionales de algunas de ellas, a fin de recuperar cierta mirada situacional y compleja sobre el “hacer” en extensión.

Como parte del proceso de investigación, se analizó en profundidad

algunas políticas específicas de las universidades participantes, buscando no sólo regularidades en las prácticas evaluativas, sino también innovaciones y prácticas novedosas que apuestan a generar modificaciones de maneras más tradicionales de evaluación en extensión.

En términos de impacto a nivel institucional desde la óptica de la Educación Superior en el Mercosur, cabe destacar que la investigación marco pone a disposición un panorama regional de las modalidades existentes de evaluación de la extensión en tres universidades, abriendo interrogantes sobre el espacio de la extensión como función universitaria y su estatus dentro de la Educación Superior. La reflexión sobre el lugar ético-político de la universidad es un resultado más que significativo para esta investigación, que arroja información que hasta el momento

no ha sido explorada y que, podría ser objeto de nuevas investigaciones, como la evaluación en extensión.

En esta ponencia en particular, abordaremos singularidades de la evaluación en extensión en la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de la República, dando cuenta de la tensión entre lo instituido y lo instituyente. En este sentido el trabajo aborda las complejidades de la temática específica e intenta dar cuenta de las densidades institucionales, las trabas,

dificultades, la falta de preguntas, pero también las potencialidades, las prácticas que intentan instituir nuevos modos de hacer y decir y también los esfuerzos que se hacen cotidianamente para reformar los existentes y crear nuevos escenarios para la extensión universitaria.

Palabras clave: Evaluación, Extensión universitaria, Prácticas institucionales

1. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia expone algunos resultados de una investigación más amplia “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento” que se desarrolló entre 2013 y 2017 en el marco de las Redes de Investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. En particular centraremos la exposición de los datos relacionados a una de las dimensiones de análisis del proyecto: el lugar ético-político de transformación de la extensión universitaria dentro de las instituciones públicas de educación superior.

Abordaremos singularidades de la evaluación en extensión en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en la Universidad de la República (Udelar), dando cuenta de la tensión entre lo instituido y lo instituyente en dos políticas de extensión particulares: Becas Universitarias y Proyectos Estudiantiles de Extensión, programas concursables de la UNC y de la Udelar respectivamente. En este sentido el trabajo aborda las complejidades de la temática específica e intenta dar cuenta de las densidades institucionales, las trabas, dificultades, la falta de preguntas, pero también las potencialidades, las prácticas que intentan instituir nuevos modos de hacer y decir y también los esfuerzos que se hacen cotidianamente para reformar los existentes y crear nuevos escenarios para la extensión universitaria.

Los programas de extensión que se han seleccionado como casos de análisis cuentan con una trayectoria significativa, lo que permite realizar una mirada procesual y relacional que posibilita a través del recorrido histórico, reconocer continuidades y transformaciones en las modalidades de evaluación. Para dar cuenta de dicho proceso en el caso de la UNC se realiza un rastreo de los distintos reglamentos y dispositivos institucionales, a fin de relevar continuidades y rupturas en su institucionalización. En el caso de la Udelar se trabaja con los cambios aplicados en el dispositivo de formación de los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (PEEU) los cuales fueron producto de las evaluaciones de proceso que el equipo de docentes orientadores de SCEAM fue realizando a lo largo de las diferentes ediciones de la convocatoria.

Los resultados se presentan atendiendo a las variables de análisis comunes, definidas de manera colectiva por el equipo de investigación. En relación a la política de extensión analizada: características, objetivos, actores involucrados, condiciones de acceso, definición de extensión universitaria. En lo que respecta al proceso de evaluación: continuidades y rupturas en torno a cuándo se evalúa y para qué, cómo, quiénes participan del proceso de evaluación y acciones derivadas de los dispositivos de evaluación.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el contexto regional la extensión ha sido una de las funciones universitarias menos valoradas en diversos aspectos: presupuestario, reconocimiento académico, como espacio de producción y no sólo de aplicación de conocimientos, sólo por mencionar algunos. Esta desjerarquización, junto a la constante asociación de la función extensionista con el espacio del “hacer” y “aplicar”, se ha traducido también en un limitado desarrollo de la investigación sobre los procesos en ella involucrados.

Son escasos los estudios publicados que explicitan una mirada sobre los modos de evaluar prácticas de extensión en las universidades de la región. Particularmente, para Uruguay y Argentina reconocemos una escasa producción académica en torno al análisis de estos procesos en prácticas extensionistas, con las particularidades que la extensión reviste y con el carácter formativo que esto implica para la Educación Superior. En el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria realizado en 2011 en la Provincia de Santa Fe (República Argentina), una de las conclusiones que resultan recurrentes es en torno a la relevancia de la evaluación como dimensión de los procesos de extensión, ya sea en relación a la necesidad de incorporar la mirada de diversos actores en los procesos de evaluación de las intervenciones, como en el desafío de generar estrategias de devolución y socialización acerca de las dificultades y potencialidades identificadas en las prácticas extensionistas universitarias (Linares, 2011; Vigil y Lucci, 2011).

Reconociendo este contexto, la investigación “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento” tuvo como objetivo explorar las modalidades de evaluación en los proyectos de extensión, reconociendo las perspectivas teórico-políticas subyacentes en sus respectivos abordajes en las universidades participantes, al tiempo que analizar teórica y metodológicamente la evaluación reconociendo su papel estratégico en la Educación Superior de las universidades públicas del MERCOSUR. El trabajo se centró, en un primer momento, en reconstruir un escenario general que diera cuenta de las características y condiciones de la evaluación en las universidades seleccionadas en la búsqueda de avanzar hacia algunas conclusiones del lugar que este aspecto representa para las instituciones.

La investigación en la que se enmarca este trabajo evidenció que la evaluación en extensión no es un área prioritaria en las prácticas instituidas de la mayoría de las universidades analizadas, lo que refuerza la necesidad de la investigación. Sin embargo, se identificaron programas que superaban los modos “regulares” de prácticas evaluativas y proponían prácticas novedosas en relación a la tradición institucional. En tal sentido, en esta ponencia focalizamos en las singularidades de los dispositivos de evaluación en dos de las universidades participantes. Con este ejercicio buscamos problematizar su potencialidad para la construcción de nuevos saberes y rescatar la dimensión ético-política que suponen en términos del estatus y la posible transformación de la extensión universitaria dentro de las instituciones públicas de educación superior.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo central de esta ponencia es dar cuenta de las singularidades de la evaluación en extensión en cada una de las universidades estudiadas, desde una perspectiva institucional es decir, reconociendo a las mismas como “productos históricos cuyo nivel de existencia más universal en el ámbito de una cultura es de carácter simbólico, y operan a modo de conjunto de pautas ordenadoras de las prácticas humanas” (Garay et al, 2000, 3). Para ello abordaremos de cada una de estas universidades dos casos particulares de políticas: el Programas de Becas Universitarias de la UNC y los proyectos concursables del Programa de Proyectos Estudiantiles de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Udelar.

4. METODOLOGÍA

En el marco del proyecto de investigación se realizó un estudio en profundidad de dos políticas de extensión en particular, analizando la documentación que enmarca su funcionamiento (bases de las convocatorias, evaluaciones, contexto institucional y sus modificaciones). La selección de estos programas se fundamenta en el proceso histórico, en tanto cuentan con una trayectoria de implementación significativa. Esto posibilita una mirada procesual y relacional que habilita el reconocimiento de continuidades, cambios y transformaciones en las modalidades de evaluación

En el caso de la UNC se realiza un rastreo de los distintos reglamentos del Programa de Becas, mientras que en el caso de Udelar se trabaja con los cambios aplicados en el dispositivo de formación de los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (PEEU) los cuales fueron producto de las evaluaciones de proceso que el equipo de docentes orientadores de SCEAM fue realizando a lo largo de las diferentes ediciones de la convocatoria.

Los resultados se presentan atendiendo a las variables de análisis comunes, definidas de manera colectiva por el equipo de investigación. En relación a la política de extensión analizada: características, objetivos, actores involucrados, condiciones de acceso, definición de extensión universitaria. En lo que respecta al proceso de evaluación: continuidades y rupturas en torno a cuándo se evalúa y para qué, cómo, quiénes participan del proceso de evaluación y acciones derivadas de los dispositivos de evaluación.

Al tratarse de dos instituciones con trayectorias previas diferentes y procesos en torno a la extensión particulares no se busca establecer una comparación, sino más bien reconocer justamente las formas singulares que se derivan de procesos y concepciones comunes asistiendo a reconocer la riqueza presente en dicha heterogeneidad.

5. RESULTADOS

5.1. El programa de Becas Universitarias de la Universidad Nacional de Córdoba.

Consideramos imprescindible, poder enmarcar el proceso de institucionalización de la Becas Universitarias, en el contexto de época en el que se crea este programa. Sostendremos además que, las transformaciones en su desarrollo, sólo pueden ser comprendidos al calor del contexto más amplio en el que se desenvuelve la vida universitaria. Así, es posible diferenciar y relacionar sucesivos momentos del Programa, que van a permear su institucionalidad.

En el marco de redemocratización de las instituciones públicas, en 1988 se crean las primeras becas de extensión; tomaban como antecedentes una serie de proyectos desarrollados durante 1987 que vinculaban los saberes impartidos desde la Universidad, hacia problemáticas concretas en diversos barrios populares de la ciudad de Córdoba. A partir de los años noventa, la primacía de una lógica costo-beneficios va a permear el programa de becas. En este período, se implantó una nueva idea de extensión de tipo empresarial donde la vinculación con la sociedad va a ser fundamentalmente gestionada a partir de los desarrollos científico-tecnológicos producidos por las universidades que, de manera directa o indirecta, se *transferirán* a la sociedad. Por último, con el cambio de milenio, se puede observar en los documentos reglamentarios de la UNC otras visiones sobre la extensión universitaria, que amplían la perspectiva de la extensión como transferencia. En particular, la gestión universitaria entre 2006 y 2016 va a entender que la extensión universitaria es un espacio de co-construcción social permanente en donde se integran y actualizan las funciones universitarias, y donde al mismo tiempo se ejercen, defienden y reconstruyen derechos. Es también en este último momento donde encontramos la mayor cantidad de modificaciones en los reglamentos desde sus inicios en los años 80.

En relación a la comparación descriptiva que se puede hacer de los distintos reglamentos se detectan las siguientes rupturas y continuidades:

- 1) En cuanto a los *actores* involucrados en las propuestas los reglamentos señalan siempre a estudiantes y egresados. En el 2008 se realiza la primera modificación de este punto para los directores de beca, en donde se habilita a serlo profesores interinos (con una antigüedad no menor a cinco años), a la vez que en 2009 se reduce la cantidad de becas que puede dirigir (de 5 a 3).
- 2) En torno a las *líneas prioritarias*, las mismas recién comienzan a figurar en reglamento a partir del año 2004 y en el año 2011 se señala en los reglamentos que serán definidas por la SEU en conveniencia con el consejo asesor que reúne a las autoridades de extensión universitaria de las diferentes unidades académicas.
- 3) En relación a los *objetivos* del programa de becas hasta el 2004 el principal es vincular la universidad con el medio, pero a partir de ese año se comienza a señalar que las propuestas deben dar cuenta de problemáticas sociales, en multi o interdisciplina, y pueden ser parte de proyectos que ya se vienen sosteniendo hace tiempo, todos ellos criterios que apuntan a precisar el sentido de la extensión, que se intenta promover desde el área central de la universidad. Ya para el 2009 se acentúa la mirada sobre el diálogo de saberes y se plantea como objetivo principal: “Establecer canales de comunicación que propicien el intercambio de conocimientos y experiencias entre los actores universitarios de las distintas disciplinas y las organizaciones e instituciones extra-universitarias, a través de la conformación de redes multi e interdisciplinarias en torno a determinadas áreas-problema”¹.
- 4) Por otro lado, la definición de extensión que se propone también a partir de 2004 contempla modificaciones, primero se diferencia entre extensión y transferencia y luego esa definición se profundiza en el 2009 donde se incorpora la noción del diálogo de saberes.
- 5) Por último, en relación a la evaluación propiamente dicha, en ninguna de los reglamentos analizados se presentan modificaciones o cambios en torno a qué se evalúa. Por el contrario, los momentos de evaluación sí presentan cambios ya que en el primer reglamento (1987) y el último (2004) evalúan antes, durante (a los seis meses) y al final. Sin embargo los reglamentos del año 1989 y 1999 dejan como momento de evaluación la instancia inicial, mientras que las intermedias y finales son desestimadas, con lo cual da cuenta de la poca relevancia otorgada a la evaluación del proceso de las prácticas extensionistas. Por otro lado, en los reglamentos no se explicitan en detalle cuestiones que hacen al cómo se llevan adelante los procesos de evaluación sino hasta el año 2009 donde se señalan: las líneas prioritarias de la convocatoria, los criterios de evaluación, el reglamento de las comisiones evaluadoras, entre otras. En cuanto a quienes evalúan este es el punto con mayor cantidad modificaciones mientras que al principio sólo lo hacía el consejo asesor de la SEU, en el año 1989 si bien se mantiene la evaluación del consejo asesor, cada miembro del mismo puede llamar a un experto. En 1999 los proyectos son evaluados por comisiones integradas por dos evaluadores internos propuestos por la Facultad y un evaluador externo propuesto por la SEU. Para el 2008 ya son nombradas por reglamento como comisiones evaluadoras “la SEU designará comisiones integradas, para cada área temática, por evaluadores propuestos por las **Unidades Académicas** que conforman el **Consejo Asesor de la SEU**, las cuales deberán conformar los órdenes de mérito correspondiente a cada área”².

5.2. La evaluación en los proyectos estudiantiles de extensión y sus efectos instituyentes en la Universidad de la República.

En términos históricos, la política de convocatorias concursables a proyectos y actividades de extensión es relativamente reciente en la Udelar (las primeras convocatorias datan de 1996) y en términos de proyectos estudiantiles lo es aún más (2009). En términos generales la evaluación de los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (PEEU) pasa por los siguientes momentos:

1 Digesto de la Universidad Nacional de Córdoba, Res. HCS. 437/08, Art. 1.

2 Digesto de la Universidad Nacional de Córdoba, Res. HCS. 437/08, Art. 11.

a) Una evaluación ex ante por parte de una comisión asesora, que se realiza en el momento de la postulación de las propuestas. Consiste en la conformación de una comisión que evalúa las propuestas y realiza recomendaciones (aprobación, desaprobación, sugerencias de revisión) ante la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) que es el órgano co-gobernado que resuelve en relación al informe de la Comisión Asesora y eleva una propuesta de decisión al Consejo Directivo Central, órgano de conducción ejecutiva de la Udelar. Este nivel de evaluación se ha mantenido en todas las convocatorias de esta modalidad que se han realizado desde 2009. Los criterios que utiliza esta comisión tienen que ver con la pertinencia, viabilidad y consistencia de los proyectos postulados para su aprobación.

b) Una evaluación durante la ejecución de los proyectos, que está a cargo del equipo docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Udelar. En este nivel se han registrado algunas modificaciones, pero siempre se ha mantenido un equipo docente que realiza un seguimiento directo de los proyectos y realiza sugerencias de orientación y a la vez nutre el proceso de evaluación de todo el dispositivo de los proyectos estudiantiles. El proceso de evaluación se despliega en diferentes instancias de trabajo: reuniones con los equipos de los proyectos, participación en seminarios de avance a lo largo del proceso de ejecución, seguimiento de informes de avance de los equipos y autoevaluaciones realizadas por los propios estudiantes participantes.

c) Una evaluación ex post, que se realiza a partir de informes finales elaborado por los estudiantes y es llevada adelante por el equipo docente SCEAM, con posterior conocimiento de la CSEAM.

Además de estos niveles uno de los componentes centrales del ciclo de vida de los PEEU es el componente formativo de los proyectos. Se trata de un dispositivo que actualmente incluye un curso en formulación de proyectos -opcional para los integrantes de los equipos- previo a la ejecución, un trabajo de cada equipo con sus docentes orientadores que se realiza durante la elaboración del proyecto y durante su ejecución y el proceso de los seminarios de avance que se realizan de manera conjunta con la ejecución de los proyectos. Este nivel sí ha sufrido algunas modificaciones a partir de las subsiguientes evaluaciones realizadas.

Inicialmente el proceso formativo se realizaba al mismo tiempo que la ejecución, sumando instancias colectivas más orientación por proyecto. De ese diseño inicial se pasó a un proceso que -básicamente- trabaja a partir de una fase previa dedicada específicamente a la construcción del proyecto en sí y otra fase relacionada específicamente con los problemas emergentes de la ejecución. La etapa previa puede tener dos opciones: la participación de un curso de formulación de proyectos -a cargo del SCEAM- o del trabajo directo de cada proyecto con sus orientadores docentes. Precisamente, la orientación docente es priorizada entendida como un elemento fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. En la fase de ejecución la formación está enfocada en el aprendizaje entre pares, a partir de seminarios de avance de los proyectos, donde se trabaja a partir de la recuperación crítica de las experiencias de trabajo de cada equipo, retomando sus aprendizajes, dificultades y desafíos. Los cambios aplicados en este dispositivo fueron producto de las evaluaciones de proceso que el equipo de docentes orientadores de SCEAM fue realizando a lo largo de las diferentes ediciones de la convocatoria a PEEU. Estas modificaciones se fueron cristalizando en modificaciones institucionales de: las Bases de los Llamados -aprobadas por la CSEAM y el CDC- y de la propuesta de Formación de los PEEU -aprobadas por la CSEAM-.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Luego de haber expuesto los distintos modos en los cuales la UNC y Udelar fueron produciendo transformaciones en sus sistemas de evaluación de políticas de extensión universitaria, se señalan a continuación algunas valoraciones a modo de conclusión.

La primera de ellas refiere a reconocer la influencia de contextos sociales más amplios sobre la propia institución, es decir, advertir cómo los distintos momentos políticos atraviesan a las universidades y abren paso a distintos modos de concebir su rol y en particular a la función de extensión.

En este sentido, el desarrollo y las transformaciones en las modalidades de evaluación en extensión es fuertemente influenciado por procesos sociales y culturales más amplios que resuenan hacia el interior de las universidades constituyéndose en fuerzas instituyentes que provocan modificaciones. En el caso de la UNC las modificaciones de reglamento, sucedidas entre 1990 y 2010 dan cuenta de un corrimiento en las formas de evaluación en estrecha vinculación con los modos de concebir la extensión. Mientras que durante los 90 se prioriza el modelo de transferencia desde 2005-2006 nuevos modos de concebir la extensión como diálogo de saberes ingresan dando cuenta de su estrecha vinculación con un escenario de políticas más amplio.

La segunda de ellas refiere a poder reconocer el juego que se establece entre aquellos elementos instituidos y las fuerzas instituyentes, reconociendo también posibles procesos de institucionalización en marcha. En este sentido, nuevamente lo procesual hace su aparición en tanto reconocemos a las instituciones como espacios en movimiento, en permanente transformación, donde las fuerzas instituyentes disputan nuevos sentidos a los ya instituidos sobre la extensión y sus modalidades tradicionales de evaluación.

En este marco, es importante señalar que cada uno de los programas y las modalidades de evaluación señaladas dan cuenta de un modelo institucional particular y de la heterogeneidad de posicionamientos que habitan las mismas por lo cual los resultados han sido diferentes. Se suma también a ello que en el caso de la UNC el horizonte está puesto en una concepción de extensión entendida como diálogo de saberes, mientras que en el caso de Udelar la concepción de integralidad es la que guía el rumbo de las acciones.

En términos generales en el caso de la UNC los cambios sucedidos principalmente apuntaron a modificar algunos elementos de los reglamentos y ciertos criterios del llamado de convocatorias basados en una vinculación universidad-sociedad más estrecha y al trabajo en redes multi e interdisciplinarias. En la Udelar por su parte, las evaluaciones a los proyectos concursables y su implementación abren espacio a transformaciones centradas en la incorporación de procesos formativos para quienes llevan adelante las propuestas seleccionadas. En este caso la perspectiva de la integralidad atraviesa los modos en los cuales las mismas metodologías de evaluación en extensión son concebidas ya que se busca articular enseñanza, investigación y extensión hacia dentro de los procesos evaluativos.

Al comienzo de esta ponencia se señalaba el interés por dar cuenta de las singularidades institucionales. Se considera que el trabajo en los “entre”, en aquellos espacios establecidos a mitad de camino de lo instituido y lo instituyente, posibilita advertir las maneras en la cuales la extensión se presenta como espacio de disrupción de ciertas lógicas académicas y universitarias, dando cuenta de una novedad: “pensar la novedad significa hacer inteligible que dentro de las cosas que son (su ser) es posible que se produzca algo diferente a ellas (un acontecer)” (Cerletti, 2004:134). Las transformaciones sucedidas hacia el interior de las universidades buscan justamente pensar nuevas maneras de ser y hacer universidad, rescatando la voz de los distintos actores involucrados, la posibilidad de reconocer la existencia de otras formas de producir conocimiento y también de establecer vinculación entre dichos saberes.

La revisión de estos aspectos singulares de la evaluación en extensión y la extensión se ofrecen como espacios de la novedad que traen elementos centrales para otorgar y refundar sentidos a los saberes y a los procesos formativos de sus estudiantes, abriendo paso a una universidad otra. El desafío es sostener estos espacios de trabajo y profundizar su sentido más radical de transformación.

AGRADECIMIENTOS

(*) El proyecto “La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento” se desarrolló entre 2013 y 2017 en el marco de las redes de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, la cual estuvo originalmente integrada por

las Secretarías de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) y la Universidad de la República (Uruguay).

BIBLIOGRAFÍA

CERLETTI, Alejandro (2004) La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada en Diker, G. y Terigi, F. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Argentina, Ed. Novedades Educativas.

GARAY, Lucia (2000) Algunos Conceptos para analizar las instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

LINARES, Raúl (2011) Conclusiones del Eje N°1 Ciencia, Tecnología y Sociedad. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social. Santa Fe. Argentina. Disponible en:
<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/#conclusiones> [consulta: 20 de marzo de 2013]

SANTOS, Carlos, STEVENAZZI, Felipe, ROMERO, Flavia, SERRICHIO MORATTI, Florencia, TOMMASINO, Humberto, ALMADA, Julieta, TOMATIS, Karina, BERMÚDEZ, Lorena, CARIGNANO, Marcela, BONICATTO, María, GÓMEZ, María Inés, GONZÁLEZ, María Noel, GRABINO, Valeria, CALVO, Victoria (2017) Fronteras Universitarias del Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión. Red de Investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, Córdoba, Argentina, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

VIGIL, Fernanda y LUCCI, Cecilia (2011). Conclusiones del Eje N°4 Comunicación y Extensión. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social. Santa Fe. Argentina. Disponible en:
<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/#conclusiones> [consulta: 20 de marzo de 2013]

Fuentes utilizadas:

Bases de los llamados a proyectos de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, aprobados por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República.

Resoluciones del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba: 81/87; 14/90; 1918/99; 386/04; 437/08; 485/09; 731/11.

Diseño de un sistema de información ajustado a las necesidades de las trayectorias curriculares flexibles de la Licenciatura en Biología Humana.

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Ana Lía Ciganda¹

Ana Carolina Egaña²

Lucía González Perrilli³

1 Licenciatura en Biología Humana-Universidad de la República, Uruguay. analiaciganda@gmail.com

2 Unidad Académica de la Licenciatura en Biología Humana CENUR Litoral Norte - Universidad de la República, Uruguay

3 Unidad Académica de la Licenciatura en Biología Humana - Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

La Licenciatura en Biología Humana es una oferta de grado de la Universidad de la República compartida por cuatro servicios (Facultad de Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Medicina y Facultad de Odontología). La gestión académica se realiza a través de la Comisión Curricular y la Comisión Seguimiento, ambas cogobernadas. La Unidad Académica tiene dentro de sus cometidos: orientar a los estudiantes; mantener las bases de datos de la carrera; y oficiar de nexo entre los distintos actores involucrados. La trayectoria curricular del estudiante de Biología Humana se basa en la flexibilidad e individualidad del currículo, basado en un sistema de créditos y en la exigencia de cumplir determinados contenidos mínimos en las Áreas Temáticas Comunes (Biológicas, Básicas, y Humanísticas y Sociales), complementados con 33% de créditos del Área Temática Específica. El

estudiante puede tomar cursos en el total de las carreras de grado que ofrece la UdelaR, y su trayectoria queda plasmada en el Plan Curricular, que es confeccionado "a medida" y avalado por la CC. La LBH posee una complejidad intrínseca que puede llegar a dificultar el tránsito fluido de sus estudiantes a lo largo de la carrera. Es por esto que, a partir del proyecto "Revisión del Plan de Estudios de la LBH", financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR), se propuso entre otras cosas mejorar la estructura de datos de la carrera. El objetivo de este trabajo fue diseñar un modelo conceptual como base del sistema de información de la Licenciatura. Para construir el modelo se utilizó el lenguaje ConML, que permite su traducción a una base de datos. Se consideraron las necesidades relevadas de los diferentes actores. Se construyó un modelo conceptual que consta de 15 clases con sus atributos y propiedades y con variadas asociaciones entre ellas.

Palabras clave: Sistema de información, Modelo conceptual, Trayectorias flexibles.

1. INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es una oferta de grado de la Universidad de la República (UdelaR) compartida por cuatro servicios (Facultad de Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Medicina y Facultad de Odontología), que a su vez pertenecen a las tres áreas de conocimiento de la universidad (Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Habitat; Ciencias de la Salud; y Ciencias Sociales y Artística). La gestión académica se realiza a través de la Comisión Curricular (CC) y la Comisión Seguimiento, ambas cogobernadas e integradas por estudiantes y egresados de la LBH, así como por docentes delegados de los cuatro servicios gestores de la Licenciatura.

La LBH funciona desde el 2005 y se ajusta a las estipulaciones de la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria de la UdelaR aprobada en el 2011. La trayectoria curricular del estudiante de Biología Humana se basa en la flexibilidad e individualidad del currículo, basado en un sistema de créditos y en la exigencia de cumplir determinados contenidos mínimos en las Áreas Temáticas Comunes (37% de créditos de Ciencias Biológicas, 22% de Ciencias Básicas, 8% de Humanidades y Ciencias Sociales), complementados con 33% de créditos del Área Temática Específica (o perfil). El estudiante puede tomar cursos en el total de las carreras de grado que ofrece la UdelaR, y su trayectoria queda plasmada en el Plan Curricular (PC), que es avalado por la CC. Estos planes se elaboran en conjunto entre el estudiante y el/los tutores, y dan cuenta de la formación interdisciplinaria que el estudiante adquiere como Biólogo Humano durante su tránsito interservicios. El conjunto de estos factores lleva a la confección de currículos “a medida” para cada estudiante. En parte por estas características, la LBH posee una complejidad intrínseca que por momentos puede llegar a dificultar el tránsito fluido de sus estudiantes por la estructura universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La LBH posee una complejidad intrínseca que puede llegar a dificultar el tránsito fluido de sus estudiantes a lo largo de la carrera. Es por esto que, a partir del proyecto “Revisión del Plan de Estudios de la LBH”, financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR), se propuso entre otras cosas mejorar la estructura de datos de la carrera. La base de datos actual consiste en tablas con datos no vinculadas y esto dificulta algunos procesamientos, consultas y elaboración de estadísticas para distintos fines. Teniendo en cuenta la complejidad que implica una carrera tan flexible como la LBH, en la que cada estudiante construye un Plan Curricular único y que se prevé que a futuro puedan ingresar estudiantes directo desde secundaria, lo cual aumentaría la matrícula de la carrera, se propone que la infraestructura de datos debe ser mejorada para hacer más eficaz y eficiente la gestión de la carrera.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo fue diseñar un modelo conceptual que sirviera como base del sistema de información de la LBH, contemplando las necesidades de los distintos actores de la Licenciatura.

4. METODOLOGÍA

Se construyó modelo conceptual expresado en lenguaje ConML (<http://www.conml.org/>),

que es un lenguaje de modelado específico diseñado para que las personas no expertas en tecnologías de la información puedan crear y desarrollar sus propios modelos conceptuales. ConML contiene muy pocas "palabras", y su sintaxis es muy simple, sin embargo, se pueden representar ideas muy complejas de un modo sencillo y lleno de significado y el resultado puede traducirse a una base de datos (González-Pérez, 2012) (Ilustración 1). Se consideraron las necesidades tanto de los estudiantes como de la CC y de la Unidad Académica (UA) de la LBH relevados en proyectos previos.

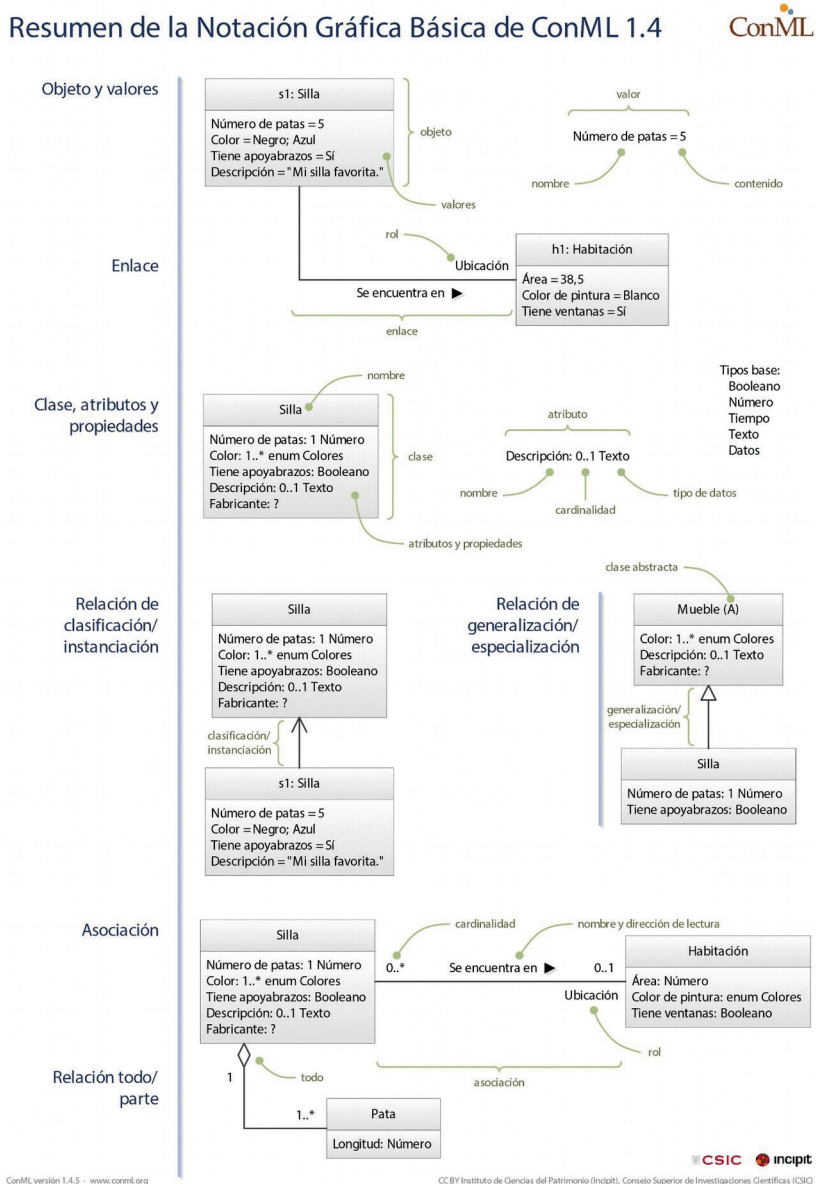


Ilustración 1: Resumen de la notación gráfica básica de ConML versión 1.4. Fuente: Incipit, 2015.

Se definieron clases, sus atributos y las relaciones entre las mismas, teniendo en cuenta las siguientes necesidades: facilitar a los estudiantes el armado de su PC; hacer más eficiente el trabajo de la UA en relación a la presentación en las reuniones de la CC de los PC a aprobar y los cursos a acreditar; contribuir a las discusiones de la CC con respecto a los PC, aportando indicadores relevantes para la toma de decisiones (por ejemplo: cantidad de servicios por los que transita el estudiante; relación entre las áreas temáticas del Plan de Estudios y las áreas a

las que pertenecen los servicios; contenidos de los cursos que propone el estudiante y concordancia con las áreas temáticas y el perfil del mismo, etc.); permitir la consulta de determinados datos que contribuyan al monitoreo de la efectividad del Plan de Estudios de la LBH con respecto a sus objetivos de formación; y facilitar la verificación de la información desde el punto de vista administrativo

5. RESULTADOS

El modelo conceptual construido consta de 15 clases con sus atributos y propiedades y con variadas asociaciones entre ellas. Las clases que conforman el modelo son: Persona, Inscrito en la LBH, Estudiante LBH, Egresado LBH, Docente, Perfil, Reunión Comisión Curricular de la LBH, Plan Curricular de LBH, Área de Perfil, Pasantía, Curso, Servicio, Carrera, Área Plan de Estudios LBH y Contenido Académico (Ilustración 2).

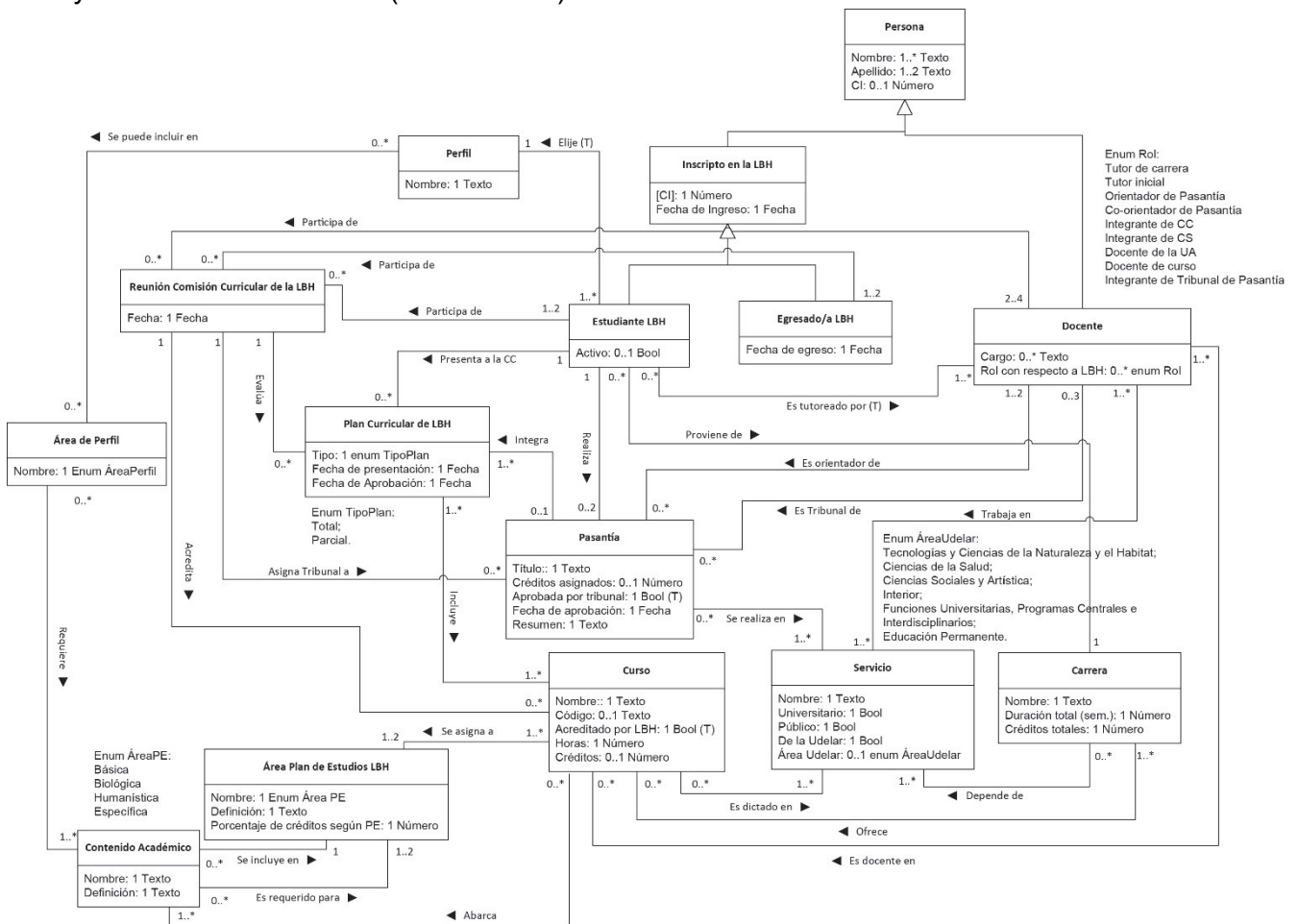


Ilustración 2: Modelo conceptual expresado en lenguaje ConML

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El modelo conceptual desarrollado será la base para la construcción de un sistema de información más eficiente y con más funcionalidades que el actualmente en uso. Para su puesta en marcha será necesario traducir el modelo a una base de datos relacional a la que puedan tener acceso distintos usuarios como son: integrantes de la Unidad Académica,

estudiantes, funcionarios de bedelía, docentes e integrantes de la Comisión Curricular, entre otros. En algunos casos funcionará solo a modo de consulta y en otros permitirá el ingreso de información a través de formularios previamente diseñados. La Unidad Académica será quien administre la base de datos.

Previamente a la traducción será necesario profundizar en las clases que implican más subjetividad en sus definiciones, como es “Contenido Académico”, y en sus asociaciones con otras clases como son “Área Plan de Estudios LBH”, “Curso” y “Área de Perfil”.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR) por financiar el proyecto “Revisión y Ajustes al Plan de Estudios de la LBH” y a todas las personas que participaron directa o indirectamente en el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

ConML por Instituto de Ciencias del Patrimonio (Incipit), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International License.
(<http://www.conml.org/>)

González-Pérez, C. (2012) A Conceptual Modelling Language for the Humanities and Social Sciences, in Sixth International Conference on Research Challenges in Information Science (RCIS 2012), C. Rolland, J. Castro, and O. Pastor, (eds.). IEEE Computer Society. Valencia (Spain). 396-401.

Instituto de Ciencias del Patrimonio (2015). Materiales de aprendizaje de ConML Extraído el 17 de julio de 2017, de http://www.conml.org/Resources_Training.aspx

Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria de la UdelaR (2011) Consejo Directivo Central de la Universidad de la República

Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana (2011)

Reglamento del Plan de Estudios. Licenciatura en Biología Humana (2013).

Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Civarolo María Mercedes,

mmciva@hotmail.com

Pochulu, Marcel

Lizarriturri, Sonia

RESUMEN

El programa “*Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua*”, articula tres proyectos: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión”; “Configuraciones de clases de Matemática: estilos, comprensión de objetos matemáticos e implicancias educativas” y “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica”, con la finalidad central de promover la formación docente inicial de los alumnos de los profesados de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), y la formación continua de docentes de instituciones terciarias y universitarias de la ciudad de Villa María y la región.

Asimismo, retomamos las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto Configuraciones de enseñanza para las carreras de formación docente de la UNVM, año 2014-2015, que nos permitió sistematizar concepciones teórico-epistemológicas que aportan los modelos y enfoques de enseñanza y aprendizaje, para educación, matemática, lengua y literatura y lengua inglesa. A partir de ello, el propósito de esta investigación-acción es la transferencia de conocimientos pedagógico didácticos a los diferentes niveles del sistema educativo.

En tal sentido, el proyecto “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión”, dirigido por la Dra. Mercedes Civarolo, tiene como propósito el diseño de configuraciones didácticas que implican la enseñanza de habilidades y rutinas de pensamiento con el objeto de favorecer procesos de comprensión. Focaliza en el diseño y aplicación de desempeños de comprensión y en la evaluación del proceso y resultados de aprendizaje a partir de instrumentos de Evaluación Diagnóstica Continua (rúbricas), junto a diferentes alternativas de realimentación formal-informal; virtual y presencial. Se basa en los siguientes marcos teóricos interpretativos: I.M. de (Gardner, 1994); Enseñanza comprensiva y Teoría de los puntos de acceso (Perkins, 1997, 2001); Configuraciones didácticas (Litwin, 1997, 2008); Enseñanza diversificada (Tomlinson, 2001); Rutinas de pensamiento (Ritchhard y otros, 2011).

El proyecto “Configuraciones de clases de Matemática: estilos, comprensión de objetos matemáticos e implicancias educativas”, dirigido por el Dr. Marcel Pochulu, es una metodología cualitativa de investigación y tiene por objetivos: (a) analizar y categorizar las prácticas docentes de matemática, (b) determinar niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes a propósito de las prácticas implementadas.

El análisis de las mismas como de la comprensión alcanzada por los estudiantes sobre los objetos matemáticos involucrados está centrado en dimensiones que surgen del proceso de investigación, en estudios previos realizados en la UNVM y en categorías que proponen algunas líneas y enfoques teóricos de Educación Matemática (Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento e Instrucción Matemática, Teoría de Situaciones Didácticas, Escuela Anglosajona de Resolución de Problemas y Educación Matemática Crítica).

El proyecto “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica”, dirigida por la Mgter. Sonia Lizarriturri, focaliza en el desarrollo e implementación de proyectos didácticos de escritura académica en el nivel superior, en diferentes soportes. En este propósito confluyen perspectivas de investigación y enseñanza sobre las funciones epistémico- comunicativa y metarepresentacional de la escritura y sus vínculos con la escritura de los géneros discursivo-textuales propios de las disciplinas académicas. Aborda el desarrollo de proyectos de escritura académica en el marco de las investigaciones de Bazerman (2008; 2012) y “Los estudios de escritura a través del Currículum” (Written across the Curriculum, Bazerman, 2006; Carlino, 2004; Russel, 2002).

Palabras clave: Educación Superior, formación docente inicial y continua, didáctica general, didáctica de la matemática, didáctica de la lengua.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las problemáticas actuales que atraviesan la enseñanza en el nivel superior, tales como: la evolución y gestión del conocimiento de los objetos disciplinares e interdisciplinares, los modos de adquisición, transmisión y difusión del conocimiento académico, el impacto de las nuevas tecnologías, entre otras; nos formulamos interrogantes que vinculan nuestros proyectos de investigación con los contextos de formación docente terciarios y universitarios.

Preguntas orientadoras de la investigación: ¿Qué tipo de configuraciones didácticas favorecen procesos de desarrollo del pensamiento y la comprensión? ¿Qué desempeños favorecen la comprensión, el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la lectoescritura académica? ¿Qué relación existe entre las configuraciones de clases que establecen los profesores con los niveles de comprensión que alcanzan los estudiantes? ¿De qué manera las matrices de evaluación ayudan a los estudiantes en sus procesos metacognitivos y a conocer el nivel de comprensión alcanzado? ¿Cómo contribuye la interiorización, el uso del lenguaje, las rutinas de pensamiento y los diferentes tipos de realimentación el camino hacia la comprensión profunda?; todas ellas iluminan el camino de la reflexión y dan sentido al anhelo de mejora de las prácticas de enseñanza.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El presente programa de investigación se funda en la investigación precedente que realizáramos los integrantes de los tres proyectos, “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM, años 2014-2015”. Los resultados de dicha investigación se presentaron en el correspondiente informe final elevado al Instituto de Investigación de la UNVM (7/3/2016), donde destacamos, entre otras, las siguientes acciones de investigación y transferencia:

-Creación del Grupo de investigaciones y desarrollos didácticos (GIDED, Disp.151/2015 I.A.P.C.H. de la UNVM), y de su sitio web www.gided.info

-Realización, de las I y II Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en La Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, años 2013 UNVM y 2015 UNLu.

-Firma del “Acuerdo de cooperación multilateral. Creación de la Red para el Desarrollo del campo Didáctico Universitario en la Educación Superior”, Res. Rectoral 006/14 Universidad Nacional de Villa María.

-Conformación de la Red Interuniversitaria TRAEES (Investigación y Transferencia de conocimientos inter-universitarios para la formación profesional en la enseñanza de nivel superior, Res. SPU 4652/14.

-Integración de la RED 8 PECES - Promoción de la enseñanza para la comprensión en educación superior- SPU, 2014.

-Integración del Programa Misiones VI Proyecto “Lecturas y escrituras en la Universidad: hacia la construcción de redes académicas” SPU, 2015-2016.

- La realización del II y III Simposio Internacional de enseñanza para la comprensión - SIEpCES, años 2012 UNVM, 2014 UNTDF, en relación con la Universidad de Harvard.

- La realización del I y II Encuentro sobre enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria, años 2014, 2015 y 2016. UNVM, UTN-FRVM, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

-Realización de la I Jornada de intercambio y debate académico: “Configuraciones de enseñanza

para la formación docente en Educación, Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Inglesa” Disp. 159/2015 I.A.P.C.H. y de la II Jornada Académica sobre configuraciones de enseñanza. “Formación didáctica y Universidad: Discusiones actuales y nuevos rumbos”. UNVM, 2016.

Estos antecedentes y el marco teórico-epistemológico que los sustentan, permitieron la reelaboración conceptual de las categorías de análisis: configuraciones didácticas, buena enseñanza, estrategias de enseñanza y formación académica en la universidad; categorías que retomamos en el presente programa con la intencionalidad de profundizar sus alcances teórico-metodológicos en el campo didáctico y de la formación docente inicial y continua. En tal sentido, articulamos propuestas de buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1997), entre las cátedras de Didáctica General y Currículum, Didáctica de la Matemática y Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la UNVM, a fin de analizar, reflexionar y sistematizar las configuraciones didácticas que prevalecen en la formación inicial, de los estudiantes de carreras de formación docente de la UNVM, y continua de docentes en ejercicio en los distintos niveles del sistema educativo. Asimismo, las categorías conceptuales y analíticas: configuraciones didácticas, configuraciones de buena enseñanza, configuraciones de clases de Matemática y configuraciones didácticas de escritura académica, comparten marcos teóricos interpretativos (Perkins, 1997, 2001; Litwin, 1997, 2008; Camilloni, 2007; Camps, 2001, entre otros) que conciben a los procesos de enseñanza y aprendizaje como reflexivos, críticos y representativos de simbolizaciones cognitivas, sociales, discursivos, culturales y políticas. Con relación a lo último, resulta insoslayable, en los contextos de formación de profesores universitarios, el desarrollo sistemático de las habilidades y estrategias que habilitan y potencian el pensamiento reflexivo, la comprensión profunda y la reflexión metalingüística y metacognitiva. En otros términos, abordamos a la enseñanza como un proceso de formación y actualización continua, en el contexto de una nueva cultura de aprendizaje caracterizada por la velocidad de los cambios conceptuales y tecnológicos.

3. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar y diseñar configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua favorecedoras de procesos de pensamiento y comprensión profunda.

4. METODOLOGÍA

Metodológicamente, planteamos el desarrollo de una investigación-acción focalizada en problemas de las prácticas de enseñanza, con el propósito de formular propuestas de “buena enseñanza” en los diferentes niveles del sistema educativo. Para ello, se utiliza el marco de Enseñanza para la Comprensión y otras teorías complementarias vinculadas a la enseñanza comprensiva, los aportes del Enfoque Ontológico y Semiótico del Conocimiento e Instrucción Matemática, Teoría de Situaciones Didácticas, Educación Matemática Crítica, los Enfoques Socio-cognitivos y discursivos acerca de la lectura, la escritura y las representaciones cognoscitivas, entre otras líneas y enfoques de la Didáctica General y las Didácticas Específicas. En otras palabras, formulamos un estudio de corte cualitativo, interpretativo, que analiza dimensiones y categorías construidas a través de las siguientes técnicas y herramientas para la recolección de datos: observación participante, filmación, grabación, registro fotográfico, entrevista y/o cuestionario individual y grupo focal a docentes y alumnos de carreras del nivel superior. Cabe destacar que en estos enfoques se articulan teorías, investigadores y técnicas coordinados por los responsables de las cátedras de: Didáctica General y Currículum y, Teorías del aprendizaje, Dra. Mercedes Civarolo; Didáctica de la lengua y la literatura, Mgter. Sonia Lizarriturri y Didáctica de la Matemática I y II, Dr. Marcel Pochulu, tras el propósito central de reflexionar y diseñar “buenas

clases” y cohesionar el equipo como grupo de investigación que aúna trayectorias investigativas individuales del campo de la didáctica general y las específicas.

5. RESULTADOS

En este apartado presentamos el estado de avance y resultados por proyectos que integran el programa:

a- Proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión”

Durante este período de la investigación se focalizó en el diseño de configuraciones didácticas con el objeto de favorecer procesos de buen pensamiento y comprensión en los estudiantes. La recolección de datos consistió en:

1-Entrevistas a los estudiantes grabadas durante los momentos de realimentación y co-evaluación posterior a la realización de determinados desempeños de síntesis (aproximadamente una entrevista por cuatrimestre).

2- Filmaciones de los momentos de interacción en comunidades de pensamiento; de los procesos de metacognición de los estudiantes sobre sus modos de estudio, y acerca de la manera en que usan las matrices de evaluación utilizadas en los desempeños de síntesis.

2- Filmación y/o grabación de los estudiantes realizando procesos de metacognición sobre sus procesos de aprendizaje vinculados a los procesos de enseñanza y al uso de matrices de evaluación.

3- Construcción de portafolios: análisis de la documentación de los portafolios de cada estudiante, y del desempeño integrador de síntesis de la cátedra que consiste en un Análisis Didáctico de una clase observada en una escuela.

4- Recolección fotográfica y posterior análisis de mapas mentales secuenciados realizados por los estudiantes en comunidades de pensamiento.

5- Recolección de reflexiones de los estudiantes al finalizar la materia, a partir de un documento individual escrito con preguntas que remiten a procesos metacognitivos y, de opinión subjetiva, sobre lo vivenciado durante el cursado anual de las materias.

Con respecto al procesamiento de los datos, al momento se han realizado todas las desgrabaciones de audios y filmaciones, sistematizado las fotografías en portafolios en línea, con acceso a todos los miembros del equipo. El análisis de los datos del documento individual completado por cada estudiante de la cátedra Didáctica General y Currículum (cohorte 2016), fue realizado en simultáneo por los docentes-investigadores para retroalimentar los procesos interpretativos, y a manera de vigilancia epistemológica, lo que permitió la sistematización de todas las respuestas. Las recurrencias encontradas a partir de los procesos de codificación posibilitaron la construcción de un cuadro con categorías construidas que se fueron infiriendo de las regularidades y diferencias encontradas, así como también se consignaron divergencias y expresiones significativas. Dicho instrumento permite cruzar variables, detectar cuántas veces aparece determinado desempeño como favorecedor de dimensiones de pensamiento o, cuántas veces se ha considerado un componente de la configuración didáctica aplicada como facilitador de la comprensión. De tal manera, el proceso de análisis permite triangular datos cualitativos y cuantitativos.

Al momento, se ha logrado la detección de categorías en torno a:

- Estrategias y recursos de enseñanza que han favorecido la comprensión.
- Elementos de las configuraciones didácticas diseñadas e implementadas que favorecieron comprensión.

- Fuerzas culturales y dimensiones de pensamiento que resultaron más relevantes para favorecer la expansión de la comprensión.
- Modos en que las matrices de evaluación propiciaron procesos metacognitivos en los estudiantes.
- Tipo y modos en que las matrices favorecieron la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje, la reconstrucción del error y ayudan a mejorar la comprensión.
- Caracterización de rasgos significativos de las configuraciones de buena enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes.

En este momento se continúa con el análisis e interpretación de datos acerca de procesos de realimentación formal.

b- Proyecto de investigación: “Configuraciones de clases de Matemática: estilos, comprensión de objetos matemáticos e implicancias educativas”

El trabajo se enmarcó en una metodología cualitativa de investigación y tuvo por objetivo analizar y categorizar las prácticas docentes de Matemática en el nivel superior. En particular, se analizaron prácticas de Matemática que se implementaron en dos universidades públicas y un instituto de educación superior de la ciudad de Villa María (Argentina). El análisis estuvo centrado en dimensiones que surgieron del propio proceso de investigación, basadas en: (a) categorías que presentan trabajos realizados sobre las prácticas de profesores de Matemática, y (b) categorías que proponen algunas líneas y enfoques teóricos de Educación Matemática.

Para ello, se videograbaron clases, se analizaron carpetas de estudiantes e instrumentos de evaluación y se realizaron entrevistas no estructuradas. Las características exclusivas y particulares halladas en las clases de cada profesor permitieron la construcción de diferentes configuraciones de clases de Matemática en el nivel superior.

Se reconocieron seis configuraciones de prácticas docentes de Matemática en el nivel superior, las cuales guardan relación con el modo en que se articulan los objetos primarios de una práctica, las estrategias privilegiadas por los profesores y el tipo de tareas que proponen. Dos configuraciones fueron tipificadas en adidácticas y cuatro en magistrales (ver Figura 1), de acuerdo a la caracterización que proponen Godino, Contreras y Font (2006) en dialógica, personal, magistral y adidáctica.

La numeración de 1 a 6 se corresponde con clases que presentan una mayor idoneidad didáctica (la 1) a una menor idoneidad didáctica (la 6), de acuerdo a la valoración realizada con los criterios que proponen Godino, Contreras y Font (2006).

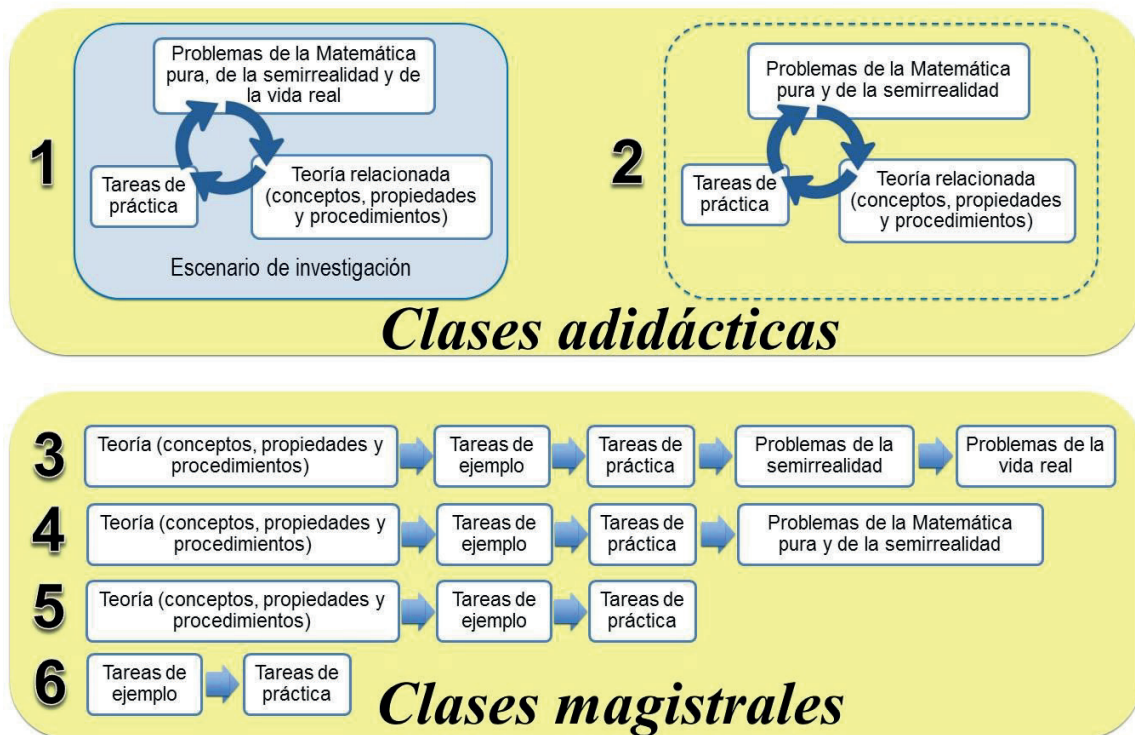


Figura 1: Configuraciones de prácticas docentes en el nivel superior

c- Proyecto de investigación: “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica”

El proyecto “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica” focaliza en el desarrollo e implementación de proyectos didácticos de escritura académica en el nivel superior, en diferentes soportes. En este propósito confluyen perspectivas de investigación y enseñanza sobre las funciones epistémico- comunicativa y metarepresentacional de la escritura y sus vínculos con la escritura de los géneros discursivo-textuales propios de las disciplinas académicas. De allí que abordamos el desarrollo de proyectos de escritura académica, para la formación docente inicial y continua, desde “Los estudios de escritura a través del Currículum” (*Written across the Curriculum*, Bazerman, 2006; Carlino, 2004; Russel, 2002), las investigaciones sobre géneros académico-disciplinares (Bazerman, 2008,2012; Ciapuscio, 2009), la Didáctica de la escritura (Lizarriturri, 2015,Dessau, 2016; Grupo Didactex, 2006), y las propuestas de escritura mediadas por las nuevas tecnologías (Magadán, 2013).

En tal sentido, la investigación contempla producciones de textos académicos escritos de manera colaborativa tanto de manera presencial-sincrónica, como mediante entornos virtuales de aprendizaje, con la intención de indagar y contrastar los procedimientos-lingüísticos, cognitivos, discursivos-específicos que se ponen en juego en ambos procesos de escritura.

En este marco, se da continuidad y se profundizan las acciones de difusión y divulgación de las producciones teóricas y de los resultados de las investigaciones desarrolladas por el equipo en el espacio web: <http://gided.unvm.edu.ar/index.php/investigacion/>

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

- Contribuir al desarrollo y consolidación científica de la didáctica general y las didácticas específicas, a través de la transferencia de resultados de investigaciones y derivaciones didácticas tendientes a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la Red Universitaria Interinstitucional para el desarrollo del campo Didáctico en la Educación Superior.
- Promover cambios y transformaciones en las prácticas de enseñanza tendientes a la buena enseñanza en educación superior.
- Diseñar desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión profunda.
- Desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través del diseño de rúbricas y modalidades de realimentación que permitan determinar y promover niveles de calidad de la comprensión.
- Determinar los conceptos, propiedades, procedimientos, técnicas, tipo de argumentaciones y uso de lenguaje que ponen en práctica los estudiantes y los profesores cuando resuelven actividades que involucran ciertos objetos matemáticos.
- Explicar los conflictos que pudieran estar produciendo en los estudiantes, por el uso de determinadas habilidades y heurísticas, y su relación con estilos de enseñanza por los que atraviesan en su formación.
- Promover la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como estrategia epistémico-cognitiva, metarepresentacional y didáctica, a través de géneros discursivos académico-disciplinares, en diferentes soportes comunicacionales.
- Elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la escritura de textos académico-disciplinares (narraciones, argumentaciones, explicaciones, ensayos, monografías, trabajos finales de grado), en diferentes soportes.
- *Reorganización del sitio web de GIDED- Grupo de Investigación y desarrollos didácticos/ www.gided.unvm.edu.ar; el canal de youtube y, del área de publicaciones de dicho grupo, a cargo de los integrantes del presente proyecto.*
- Organización de la I y II Jornada Académica sobre Configuraciones de Enseñanza “Formación didáctica y Universidad: Discusiones actuales y nuevos rumbos” en la UNVM.
- Organización del Tercer Encuentro sobre Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. 30 de Noviembre de 2016. UTN Regional Villa María. (Todos los miembros del programa participaron).
- Curso taller de 6 meses de duración *Diseño y evaluación de proyectos educativos para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria*, para profesores de Matemática, Física, Química y Biología, a cargo de los integrantes del Programa de Investigación. UTN – Regional Villa María.
- PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: LIBROS:
 - Lizarriturri, S. Civarolo, M.M., (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 1*. GIDED-UNVM. ISBN 978-987-42-0156-0 E-Book www.gided.unvm.edu.ar , Villa María, 2016.
 - Lizarriturri, S. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2 De la escritura y los géneros académicos*. ISBN 978-987-42-3668-5.
- CAPÍTULOS DE LIBROS:

-Lizarriturri, S. (2016) "Prólogo" a la edición de *Relatos de investigación y experiencias docentes 1*. GIDED-UNVM. ISBN 978-987-42-0156-0 E-Book Villa María, 2016, en www.gided.unvm.edu.ar

-Lizarriturri, S. (2016) "La importancia de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas implicadas en la escritura de textos académicos, en el ámbito de la UNVM." *En Relatos de investigación y experiencias docentes 1*. GIDED-UNVM. ISBN 978-987-42-0156-0. E-Book, págs. 39 A 61, en www.gided.unvm.edu.ar

-Civarolo, M.M. y Pérez Andrada, M. (2016). La pareja educativa I. Orientaciones didácticas para el nivel inicial y primario. En *Relatos de investigación y experiencias docentes 1*. <http://gided.info/relatos-de-investigacion-y-experiencias-docentes/>

-Civarolo, M.M. En M. Insaurralde (Comp.), *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 89-101). Luján, Argentina: Noveduc. ISBN 978-957-538-497-7. Ver: <http://www.noveduc.com//ensenanza-en-la-educacion-superior-la/1320/9789875384927>.

-Civarolo, M. M. (2016). Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión. En Pogré, P.; Giordano, M.F. y Granata, M. I. Libro Digital: Experiencias de enseñanzas en red. Avances y desafíos para la Educación Superior. San Luis: UNSL.

-Pochulu, M. (2016). Un diálogo abierto entre la Didáctica General y la Didáctica de la Matemática para la génesis de un proyecto de tesis doctoral. En M. Insaurralde (Comp.), *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 89-101). Luján, Argentina: Noveduc. ISBN 978-957-538-497-7. Ver: <http://www.noveduc.com//ensenanza-en-la-educacion-superior-la/1320/9789875384927>

-Lizarriturri, S. (2016) "La didáctica de la escritura: un desafío colaborativo", en *La enseñanza en la educación superior*, Noveduc, Colección Universidad, Buenos Aires, agosto de 2016, formato impreso, capítulo 5, Páginas 75 a 88-inclusive- . ISBN 978-987-538-429-7

-Lizarriturri, S. (2017) "Comprensión lectora y escritura: proyecciones didácticas" en Lizarriturri, S. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2*. GIDED, UNVM. ISBN 978-987-42-3668-5, publicación en proceso.

-Giammarini, G. (2016) "Escritura y géneros académicos. Experiencias de la cátedra Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, de la UNVM", en Lizarriturri, S. y Civarolo, M. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 1*. GIDED, UNVM. ISBN 978-987-42-0156-0. E-Book, págs. 22-38.

-Giammarini, G. (2017) "Escritura estratégica y aprendizaje en una cátedra universitaria", en Lizarriturri, S. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2*. GIDED, UNVM. ISBN 978-987-42-3668-5, publicación en proceso.

-Ocampo, M. (2017) "Trayectorias en investigación sobre procesos de escritura", en Lizarriturri, S. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2*. GIDED, UNVM. ISBN 978-987-42-3668-5, publicación en proceso.

-Fernández, L. (2017) "Escritura y uso lingüístico" en Lizarriturri, S. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2*. GIDED, UNVM. ISBN 978-987-42-3668-5, publicación en proceso.

-Dadone, D. (2017) "El recorrido de la escritura en una cátedra universitaria. Algunas consideraciones en torno al análisis del discurso en Argentina", en Lizarriturri, S. (Coord.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2*. GIDED, UNVM. ISBN 978-987-42-3668-5, publicación en proceso.

7. AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de Villa María, por financiar el programa de investigación , y a estudiantes y docentes que voluntariamente participan y contribuyen al campo de la enseñanza.

8. BIBLIOGRAFÍA

Blythe, T (1999). *"La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente"*. Buenos Aires. Paidós.

Civarolo, M. (2011) *"Al rescate de la actividad infantil"*. Cuadernos de Investigación. Villa María. Córdoba. Argentina. EDUVIM.

Civarolo, M. Pérez Andrada, M. y otros (2014). La cátedra de Teorías del Aprendizaje, una Experiencia de Diseño curricular desde la EpC. En Civarolo y otros (comp.), *Enseñar para comprender II*. (pp.78 -88). Villa María. Argentina. EDUVIM.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilioni, A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Mansilla, V. y H. Gardner (1997). Of kinds of disciplines and kinds of understanding, *en Phi Delta Kappan*, vol. 78, N° 5, pp. 381.

Perkins, D. (1995). *"La escuela inteligente. Del adiestramiento a la memoria"*. Barcelona. Gedisa.

Perkins, D. et. al. (1994). *"Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento"*. Buenos aires. Argentina. Aique.

Pogré, P. Y Lombardi, G. (2004). *"Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión"*. Buenos Aires. Educación Papers Editores.

Ritchhart, R. (2014). *"Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes"*. Buenos Aires. Paidós.

Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). *"La Enseñanza para la Comprensión"*. Buenos Aires. Paidós.

Tishman, S. Perkins, D. Jay, E. (1997). *"Un aula para pensar"*. Capital Federal. Aique.

Álvarez Angulo, T.; Ramírez Bravo, R. [Grupo Didactex] (2006) "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura" [en línea], en *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 18, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, págs. 29-60. Dirección URL: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>

Bazerman, Charles, Joseph Little, Teri Chavkin, Danielle Fourquette, & Janet Garufis. (2006). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. Reference Guides to Rhetoric and Composition. West Lafayette, IN: Parlor Press and The WAC Clearinghouse. Available in open-access format at http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac

Bazerman, Ch. (2012) Géneros textuales, tipificación y actividad. Universidad Autónoma de Puebla. México.

Lizarriturri, S.(2015) “La didáctica de la escritura: un desafío colaborativo”, capítulo del libro sobre los paneles de las II Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación.

Godino, J. y Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14(3), 325-355.

Godino, J. D., Contreras, A. y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26(1), 39-88.

Pochulu, M. (2007). Clases universitarias de matemática: configuraciones e implicancias educativas. *Proyecciones*, 5(2), 21-32.

Pochulu, M. y Font, V. (2011). Análisis del funcionamiento de una clase de matemáticas no significativa. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 14(3), 361-394.

Pochulu, M., Font, V. y Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia en análisis didáctico de profesores a través del diseño de tareas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(1), 71-98.

Rodríguez, M., Pochulu, M. y Ceccarini, A. (2011). Criterios para organizar la enseñanza de Matemática Superior que favorecen la comprensión. Un ejemplo sobre aproximaciones polinómicas de funciones. *Educação Matemática Pesquisa*, 13(3), 461-487.

9. NOTAS

Los autores son investigadores docentes de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, directores del Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos www.gided.unvm.edu.ar

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESTRATÉGICA UNIVERSITÁRIA: ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA MUNICIPAL DO SUL DO BRASIL

Evaluación y Acreditación Universitaria

Isabela Deschamps Bastos,¹

Renata Silva²

1 Universidad Nacional Tres Febrero – UNTREF, Brasil
isabeladeschamps@gmail.com

2 Universidad Nacional Tres Febrero – UNTREF, Brasil
renataprofadm@gmail.com

RESUMO

A autoavaliação é um processo normativo no Brasil, que pode ser interpretada como uma importante estratégia de diagnóstico e gestão universitária. O objetivo desta pesquisa foi verificar os procedimentos da última autoavaliação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública municipal do Sul do Brasil refletindo sobre seus resultados. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva, bibliográfica e documental com utilização de referencial teórico em educação superior no Brasil, avaliação e gestão universitária, e também em normativas governamentais e documentos internos da IES. A análise de dados foi qualitativa por meio do relatório final da Autoavaliação 2015. Conclui-se que a autoavaliação foi organizada

pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cinco eixos, dez dimensões e quarenta e três indicadores e possibilitou a comunidade acadêmica da IES e principalmente aos gestores, conhecer os pontos fortes e fracos da instituição. As limitações se voltaram a infraestrutura física e ações de ensino, pesquisa e extensão e assim as ações sugeridas pela CPA foram direcionadas as atividades estruturais da instituição e reformulações pedagógicas. Assim, a autoavaliação torna-se uma importante ferramenta na gestão estratégica universitária com informações fundamentais para o planejamento estratégico e tomada de decisões dos gestores.

Palavras-chave: Autoavaliação, Gestão universitária, Estratégia.

1. INTRODUÇÃO

Com a rápida expansão do ensino médio nas últimas décadas e as exigências do mercado de trabalho, os estudantes começaram a buscar uma maior qualificação. Assim, a partir dos anos 1990, houve um crescimento desordenado das Instituições de Ensino Superior (IES). Algumas instituições, preocupadas com a qualidade do ensino no Brasil iniciaram um processo de Avaliação Institucional, que foi sendo aperfeiçoado pelo Governo Federal, até que em 2004 iniciou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) utilizado atualmente para avaliar as IES.

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares, dentre eles a Autoavaliação conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) composta por membros designados pela IES. Esta avaliação é elaborada, aplicada e analisada pela instituição, que constam no roteiro comum de base nacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Assim, o SINAES propõe a avaliação em dez dimensões que permitem a IES conhecer suas fragilidades e potencialidades. O gestor pode verificar se seus objetivos estão sendo atingidos, as metas alcançadas, e auxiliam na tomada de decisão institucional em relação às finalidades educativas, bem como o uso da gestão estratégica para antecipar problemas e soluções. (BRASIL, INEP, 2017).

A gestão universitária compreende ações e estratégias organizacionais adaptadas ao cenário educacional. São esforços para criação, desenvolvimento, manutenção e consolidação de ambientes de educação superior, por meio das técnicas e métodos da administração. Assim como na gestão organizacional, é fundamental que as IES utilizem da melhor forma possível, ou seja, com eficiência e eficácia seus recursos.

Para Silva e Sarraceni (2012) a gestão estratégica pode ser entendida como um processo contínuo e adaptativo, do qual uma organização, ou seja, uma IES, define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, bem como seleciona as estratégias e meios para atingir objetivos em determinado período de tempo, por meio da constante interação com o meio ambiente externo.

2. PROBLEMÁTICA PROPOSTA E CONTEXTO

A autoavaliação pode ser constituída com a finalidade de integrar o planejamento, gerar conhecimentos fundamentais para a melhoria dos processos internos, e subsidiar a elaboração do diagnóstico institucional, através da análise do ambiente interno, que permite identificar a situação estratégica da IES. Quando compreendido em sua globalidade, o Planejamento Estratégico Institucional representa o comprometimento dos gestores com o futuro da instituição, através da reflexão de sua situação estratégica, com seus objetivos e metas alinhados à missão e visão institucional (MAZZURANA; JUNG, 2014).

Por meio da Autoavaliação as instituições obtêm diagnósticos que auxiliam na tomada de decisões, mas também expõem seus pontos fortes e suas limitações, mostrando suas intenções, através de suas atividades diárias de ensino, pesquisa e extensão. Permite uma reflexão por parte das diferentes percepções, incluindo docentes, discentes, administrativa e social. Quando é realizada de forma eficiente, representa uma ferramenta de grande importância para a gestão do ensino superior (GALDINO, 2011).

A IES estudada nesta pesquisa é uma entidade com personalidade jurídica de direito público, integrante da administração pública indireta de um município do Sul do Brasil, possuindo mantenedora uma fundação educacional vinculada a estrutura da Prefeitura Municipal. Esta IES tem em torno de 1000 discentes, 100 docentes e 30 técnico-administrativos em cursos superiores

(bacharelado, licenciatura e tecnólogo), ações de extensão universitária e atividades de iniciação científica.

Baldrigde (1983 apud SCHARMACH; DOMINGUES; CARVALHO; MACHADO, 2012, p. 254) percebe “as IES sem fins lucrativos, como instituições caracterizadas por objetivos difusos. Tem sua natureza política com base em grupos de interesses e uma estrutura complexa. Ainda as coloca como muito sensíveis às forças do ambiente externo”.

A IES em estudo, assim como as demais IES no Brasil, passa constantemente por avaliações governamentais (federal e/ou estadual) referente aos parâmetros da educação superior, bem como por prestação de contas com órgãos fiscalizados, pela mantenedora e Prefeitura Municipal, como também com a sociedade. Desta forma, a pergunta de pesquisa deste estudo é: como foi desenvolvida a última autoavaliação desta IES e quais seus resultados?

3. OBJETIVO GERAL

O objetivo deste artigo foi verificar os procedimentos da Autoavaliação 2015 de uma instituição ensino superior pública municipal do Sul do Brasil refletindo sobre seus resultados.

4. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo podem ser classificados referente a sua natureza, a abordagem do problema, aos objetivos e aos procedimentos técnicos como: básica, qualitativa, exploratório-descritiva, bibliográfica e documental.

Referente a natureza, a pesquisa é básica pois gera conhecimentos a comunidade acadêmica sobre a autoavaliação desenvolvida em uma IES. Já de acordo com a abordagem do problema pesquisa é qualitativa já que o estudo analisa eixos, dimensões e indicadores de autoavaliação da IES.

Caracteriza-se como pesquisa exploratório-descritiva referente aos objetivos do estudo pois buscou identificar fatores relevantes e normativos da autoavaliação da IES, bem como, compreensão e descrição das propostas de gestão universitária na IES. Já com relação aos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica e documental onde se utilizou referencial teórico nas áreas de educação superior no Brasil, avaliação e gestão universitária.

Assim, os dados do estudo foram coletados por meio de revisão bibliográfica em artigos, livros e estudos científicos, normativas governamentais de autoavaliação, documentos internos de autoavaliação como os procedimentos, relatórios e relatos de experiência da Comissão Própria de Avaliação - CPA da IES pesquisada. A análise de dados da pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa considerando as variáveis de estudo da autoavaliação nos seus eixos, dimensões e indicadores utilizados pela IES, considerando também as informações apresentadas pela CPA dispostas no relatório final da Autoavaliação 2015 relacionando-os com a revisão teórica especializada.

5. RESULTADOS

Este artigo apresenta inicialmente a fundamentação teórica sobre avaliação institucional, com um breve histórico no Brasil, as dimensões do SINAES. Em seguida são apresentados os resultados da pesquisa realizada em uma instituição de ensino superior situada no sul do Brasil.

5.1 Avaliação Institucional

Em abril de 2014, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Governo Federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior, expandir a sua oferta, aumentar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, e ainda a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, através da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, EXECUTIVO, 2004).

O SINAES possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avaliam todos os aspectos que estão em torno destes três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. A avaliação tem como principais objetivos melhorar o mérito e o valor das instituições, seus cursos e programas, melhorando a qualidade da educação superior. (BRASIL, INEP, 2017).

O SINAES possui também uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, como o censo e o cadastro. Com a integração destes instrumentos é possível atribuir alguns conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da educação divulga os resultados destas avaliações, que permite traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. (BRASIL, INEP, 2017).

No processo de avaliação institucional, externa e interna o SINAES considera 10 dimensões (BRASIL, INEP, 2017):

1. Missão e PDI
2. Política para ensino pesquisa, pós-graduação e extensão
3. Responsabilidade Social da IES
4. Comunicação com a sociedade
5. As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo
6. Organização de gestão da IES
7. Infraestrutura física
8. Planejamento de avaliação
9. Políticas de atendimento aos estudantes
10. Sustentabilidade financeira.

Entre os instrumentos complementares, a autoavaliação é o primeiro instrumento a fazer parte do conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. Articula um estudo reflexivo de acordo com um roteiro geral e é acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. No relatório da Autoavaliação deve constar todas as informações e elementos presentes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar todo o processo de avaliação e também identificar os meios e recursos necessários para melhorar a IES, bem como analisar os acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. (INEP, 2017).

A avaliação educativa pode ser dividida em dois grupos fundamentais de acordo com a sua finalidade: controle e melhoria. O controle possibilita ao Estado o monitoramento do desempenho das instituições, docentes e acadêmicos. Já a melhoria se apresenta como uma forma colaborativa, crítica e construtiva, contribuindo para aperfeiçoamento dos processos da IES. Na avaliação para a melhoria é necessário haver um intercâmbio de informações entre os distintos agentes, avaliadores

e membros da instituição estudada, de forma aberta, com um diálogo responsável, que forneça resultados para propor melhorias na instituição (FERNANDÉZ LAMARRA; AIELLO, 2013).

5.2 Resultados Obtidos

A IES pesquisada, de personalidade jurídica de direito público, vinculada a administração pública indireta de um município do Sul do Brasil, desenvolve suas atividades de ensino em cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, envolvendo cerca de 1000 discentes, 100 docentes e 30 técnico-administrativos. Também são executadas ações de extensão universitária e atividades de iniciação científica.

Com base no relatório institucional da IES e no relato institucional desenvolvido a partir da avaliação realizada no ano de 2015 pela instituição, foi feita uma análise preliminar de todo o material elaborado pela CPA da IES, com os eixos, dimensões e indicadores utilizados na pesquisa. Também foi analisado o plano de melhorias proposto pela CPA para a IES, com base nos resultados obtidos.

A IES em estudo seguiu todas as etapas exigidas no roteiro para elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional, seguindo a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014.

Em 2015, para desencadear o processo de Autoavaliação, a CPA contou com o apoio da equipe gestora, dos servidores e dos coordenadores de curso. Todo o processo iniciou com a elaboração do Plano de Ação onde foi descrito o trabalho desenvolvido pela CPA. Esse Plano de Ação proporcionou refletir sobre a documentação que daria suporte ao processo de Autoavaliação da Instituição e que nortearia o processo.

Os Instrumentos de Autoavaliação elaborados foram parametrizados no sistema acadêmico da instituição, usando as ferramentas disponíveis. O instrumento foi organizado em cinco eixos, que contemplam as dez dimensões estabelecidas na Lei Nº 10.861/2004 – SINAES e reorganizadas, de acordo, com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, a partir do foco definido no PDI e nos processos de avaliação institucional (interna e externa). A Tabela 1 apresenta os eixos, com as dimensões e a quantidade de indicadores utilizados em cada um dos eixos pela instituição.

Tabela 1 - Eixos, dimensões e indicadores

EIXOS	DIMENSÕES	INDICADORES
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8: Planejamento e Avaliação.	Dois indicadores.
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional. Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição.	Sete indicadores.
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade. Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes.	Quinze indicadores.
Eixo 4: Políticas de Gestão	Dimensão 5: Políticas de Pessoal. Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição. Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira.	Oito indicadores.
Eixo 5: Infraestrutura Física	Dimensão 7: Infraestrutura Física	Onze indicadores.

Fonte: Relato Institucional da CPA (2015).

No total, foram utilizados 43 indicadores e mais três questões abertas. O instrumento foi o mesmo para todos os pesquisados, mas aplicado em ambientes diferentes, o que possibilitou uma análise por segmento. De acordo com a legislação, foram convidados todos os segmentos da instituição: discentes, docentes e técnicos administrativo.

A CPA da instituição conscientizou toda a comunidade acadêmica da importância da Autoavaliação para a IES, e convidou todos a preencherem o instrumento que ficou disponível no sistema acadêmico da instituição nos meses de julho e dezembro. A Autoavaliação contou com a participação de aproximadamente 37% dos discentes, 60% dos docentes e 66% dos técnicos administrativos cadastrados no sistema. Os resultados da avaliação de cada segmento por eixo, considerando uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) foi conforme a Tabela 2:

Percebe-se que os discentes, de forma geral, demonstraram uma avaliação mais crítica dos três segmentos envolvidos na autoavaliação da IES, com a nota mais baixo (2,57). Na visão de todos, o eixo melhor avaliado foi referente ao planejamento e avaliação institucional (eixo 1) em dois indicadores: atuação da CPA no diagnóstico e encaminhamento dos problemas e divulgação, pela CPA, dos resultados do processo avaliativo para a comunidade interna e externa.

Tabela 2 - Eixos e dimensões

EIXOS	DISCENTE	DOCENTE	TÉCNICOS
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	3,14	4,00	4,00
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	2,93	3,25	3,68
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	3,01	3,29	3,70
Eixo 4: Políticas de Gestão	2,70	2,23	3,75
Eixo 5: Infraestrutura Física	2,05	2,02	3,47
TOTAL	2,57	2,61	3,72

Fonte: Relatório Autoavaliação da CPA (2015).

Já a infraestrutura física (eixo 5) teve o pior desempenho da pesquisa onde foram avaliados 11 indicadores como: espaço físico e equipamentos (administrativo, salas de aula, laboratórios, informática, biblioteca), instalações sanitárias, sistema de pesquisa da biblioteca, política de aquisição de livros, periódicos e multimeios, acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais: rampas, elevadores, banheiros, estacionamentos, e outros.

Assim, os discentes, docentes e técnicos fizeram as seguintes sugestões para 12 meses:

- a) Sensibilização Institucional para toda comunidade acadêmicas sobre CPA.
- b) Implantação da acessibilidade arquitetônicas, auditiva e visual, nota técnica 25/2015.
- c) Implantação de computadores em cada sala de aula.
- d) Sede Própria
- e) Abrir novos cursos a partir de pesquisa de mercado.
- f) Implantação de uma política de limpeza e higiene nos ambientes da IES.
- g) Compra de novas carteiras e móveis (questões anatômicas) em quantidade para os alunos.
- h) Ampliação de laboratório de informática.

As ações propostas, em sua maioria, foram vinculadas a infraestrutura física da IES que tem relação direta com as atividades de ensino, ambiente de trabalho e acesso.

5.3 Plano de Melhorias

Com os resultados obtidos na Autoavaliação, a CPA elaborou um plano de melhorias destacando metas e ações para o crescimento e o desenvolvimento da IES no período de 2015 a 2019. As metas foram desenvolvidas com base em duas dimensões diferentes da instituição: na consolidação da estrutura física definitiva e na consolidação do ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados mostraram que duas dimensões se destacaram no processo avaliativo: uma dentro do eixo três do SINAES, que envolve as Políticas Acadêmicas, possuindo como uma das dimensões as Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão (dimensão 2), e a outra no eixo 5, de

Estrutura Física, sendo a dimensão 7 a estrutura física da IES. As ações estão pautadas com ênfase nessas duas dimensões.

Com relação a estrutura física, uma das principais queixas dos entrevistados foi com relação a sede, que é compartilhada com uma escola municipal. Assim, a principal meta seria adquirir um prédio que funcione como a sede. As aulas do colégio ocorrem nos períodos matutino e vespertino, e as aulas do ensino superior ocorrem no período noturno, ou seja, compartilhando os espaços, equipamentos e outros, lembrando que em algumas situações o colégio está adequado para uso de crianças (ensino fundamental I) e não para adultos. Com uma sede própria seria possível a instalação de uma brinquedoteca e de melhores laboratórios de informática, poderão ocorrer como uma consequência pela melhoria do espaço físico. E a Biblioteca Universitária, também compartilhada, também precisa ser constantemente renovada e melhorada, pelas exigências dos cursos oferecidos.

Em relação a consolidação do ensino, pesquisa e extensão, que envolve as políticas acadêmicas, um número maior de metas e ações foram estabelecidas, principalmente pela complexidade em articular o ensino, a pesquisa e a extensão em uma instituição superior. Pelo aumento da demanda por mais oferta de cursos, busca-se uma ampliação com a criação de novos cursos de tecnologia, em nível de graduação, e também a criação de novos cursos de pós-graduação, com o objetivo de manter os alunos que se graduaram na instituição. Uma das metas ainda com relação a oferta de cursos é buscar o credenciamento para ofertar cursos na modalidade de ensino à distância.

Pensando no fortalecimento do ensino, a CPA, que analisou os relatórios, percebe a necessidade de reestruturar os projetos pedagógicos dos cursos, dando maior ênfase na formação profissional, fortalecendo também a formação docente continuada. Na plataforma Moodle, utilizada pela instituição, também é possível realizar cursos de formação continuada de docentes, e utilizar a mesma plataforma como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Com relação a pesquisa, a Autoavaliação mostrou que é importante fortalecer os grupos de pesquisa, com políticas de incentivo para a criação de grupos de estudo e criação de convênios e parcerias com outras instituições. Também é importante fortalecer a editora e as revistas da IES, como forma de divulgar os resultados das pesquisas obtidas pelos grupos.

Referente a extensão universitária, os resultados mostraram a importância de oferecer mais cursos de extensão, por meio da ampliação da carga horária dos docentes, incentivando a participação da comunidade acadêmica e local, e buscando parceria.

Todas as ações foram delineadas a partir do resultado da Autoavaliação, estabelecendo um prazo de quatro anos (2019) para se concretizar. Assim, esse processo está sendo usado pela IES como uma ferramenta de gestão, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido. É uma ferramenta imprescindível para o gestor universitário monitorar a qualidade do desempenho da instituição e auxiliar no planejamento estratégico, como base no diagnóstico sobre os pontos críticos que precisam ser melhorados.

6. CONCLUSÃO

A autoavaliação institucional é um dos instrumentos exigidos pelo SINAES que possui o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior. Este processo de avaliação pode ser compreendido como uma importante estratégia de gestão universitária e planejamento desenvolvida pelas IES. O ambiente universitário se torna então um relevante cenário para o estudo da gestão.

Assim, a avaliação educacional pode ser visualizada em dois grupos conforme sua finalidade: controle e melhoria. O controle proporciona ao Estado e órgãos fiscalizadores o monitoramento do

desempenho das instituições, docentes e acadêmicos. Já a melhoria se volta ao processo colaborativo, crítico, reflexivo e construtivo, contribuindo para aperfeiçoamento dos processos da gestão estratégica universitária da IES.

O instrumento da autoavaliação desenvolvida na IES pesquisada contempla os cinco eixos, nas dez dimensões do SINAES, conforme MEC, em consonância com seu PDI e nos processos de avaliação institucional (interna e externa) da IES.

Na instituição pesquisada, foi possível verificar que a execução da Autoavaliação 2015 permitiu o conhecimento da percepção dos segmentos envolvidos na IES (discentes, docentes e técnicos), identificando as fragilidades e conseqüentemente as potencialidades de melhorias.

Verificou-se com a análise dos resultados os principais fatores que necessitam de atenção do gestor universitário. Foi possível observar as propostas da CPA em um plano de melhorias para período 2015-2019, que por meio do estudo dos indicadores, dimensões e eixos, se voltaram a melhorias na infraestrutura (espaços administrativos e acadêmicos, biblioteca, laboratórios e outros) e políticas acadêmicas (ações, atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão).

Desta forma, entende-se que a pergunta de pesquisa deste estudo foi respondida e o objetivo deste artigo foi alcançado quando verificou os procedimentos da Autoavaliação 2015 da IES estudada refletindo sobre seus resultados.

Como sugestões de novos estudos sugere-se a análise da avaliação institucional dos cursos e a reflexão sobre os indicadores de ensino, pesquisa e extensão específicos em cada curso da IES, compreendendo o processo de gestão estratégica universitária das coordenações de curso.

Por fim, a avaliação institucional pode ser compreendida como um elemento fundamental na gestão estratégica universitária e no processo de administração geral, principalmente na esfera das IES públicas, identificando os aspectos imprescindíveis para o crescimento quantitativo e qualitativo do ensino superior no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. MEC – Ministério da Educação (2017). Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). **Educação superior**: Processo de avaliação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/processo-de-avaliacao>> Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Executivo (2004). Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.

GALDINO, Mary Neuza Dias. A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão. Fundação CESGRANRIO/ Universidade do Grande Rio. 2011. XXV Simpósio Brasileiro II Congresso IBERO-AMERICANO de Políticas e Administração da Educação. Jubileu de Ouro da ANPAE, no período de 26 a 29 de abril de 2011.

Fernández Lamarra, N y Aiello, M (2013) “Evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas”, en Almuiñas Rivero, J.L. (Compilador) y Fernández Lamarra, N. (Introducción) La Planificación Estratégica en las Instituciones de Educación Superior, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Veterinaria. Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (RED-DEES).

MAZZURANA, Josias E. Julierme; JUNG, Carlos Fernando. Um modelo aplicado à melhoria dos processos de planejamento estratégico e autoavaliação em Instituições de Ensino Superior Privadas. COLÓQUIO, v. 11, n. 1, p. 167-191, 2014. Disponível em: seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/103. Acesso em: 20 jun 2017.

SCHARMACH, Andreia L. R.; DOMINGUES, Maria José C. S.; CARVALHO, Carlos E.; MACHADO, Nelson, S (2012) Avaliação das Possibilidades de Implantação do Balanced Scorecard em Instituições de Ensino Superior. Revista Gestão Universitária da América Latina GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 250-272, jan./fev./mar./abr. 2012.

SILVA, Heloísa H. R.; SARRACENI, Jovira M (2012). Gestão Universitária: Liderança e Princípios Pedagógicos. Universitari@ - Revista Científica do Unisalesiano. Lins – SP, ano 3, n.6, jan./jun./2012.

SOARES, Thiago C.; MELO, Pedro A (2014). Avaliação de desempenho organizacional: um mapeamento em periódicos nacionais. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, Florianópolis, v.7, n.2, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/index>> Acesso em: set. 2016.

Nuevo enfoque de enseñanza: Curso de Física 1 del CENUR LN

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

José Di Laccio¹
Sofía Narbondo²
Marcelo Zorrilla³
Cecilia Pérez⁴

1. Depto. de Física del CENUR y del Ce.R.P del Litoral, Uruguay, jdilaccio@unorte.edu.uy
2. Depto. de Física del CENUR, Uruguay
3. Depto. de Física del CENUR y del Ce.R.P del Litoral, Uruguay
4. Facultad de Química. Departamento de Química del Litoral.

RESUMEN

El Departamento de Física del Litoral (DFL) del Centro Universitario de la Región Litoral Norte (CENUR LN) en su curso de Física 1 comenzó a desarrollar un método de enseñanza que busca generar espacios para que los estudiantes aprendan a aprender, se doten de herramientas para nivelarse y hagan foco no solo en la enseñanza de calidad sino también en los aprendizajes de calidad.

El método de enseñanza usado para el aprendizaje puede catalogarse como de aula invertida (flipped classroom). En este marco se proponen un conjunto de actividades de lecturas y realización de tareas fuera del aula con el recurso cuestionario de la plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Complementariamente, para fijación de conocimientos en clase, se utiliza un sistema de votadores (clickeras) y como contextualización de conceptos teóricos un conjunto de experimentos demostrativos que pueden realizarse tanto fuera como dentro del aula, aún en contexto de masividad. Los experimentos demostrativos, incorporan el teléfono inteligente y se pueden realizar con elementos de bajo costo. El hecho de

introducir un elemento experimental dentro de un curso teórico, permite que los estudiantes desde el inicio de su carrera, puedan tender un puente entre conocimientos teóricos y prácticos y poco a poco, de forma transversal, vayan adquiriendo algunas competencias del método que tiene la ciencia para validar sus conocimientos.

La propuesta metodológica se inicia en el primer semestre de 2017 y está siendo evaluada. En este trabajo se presenta parte del contenido de la propuesta metodológica implementada: enfoque de teórico, enfoque de práctico, evaluación continua, coordinación docente y evaluación de la propuesta. Algunos de los resultados preliminares fueron obtenidos en la implementación, usando los siguientes indicadores: 1) Rendimiento de los estudiantes en tareas de seguimiento presenciales y domiciliarias. 2) Rendimiento en las pruebas parciales. 3) Resultados finales del curso y 4) Incidencia del rendimiento en tareas de seguimiento en la aprobación del curso. Se espera que al compartir este tipo de iniciativa, muy diferente a la forma tradicional de plantear el curso de Física 1 en la universidad, pueda servir como fermento para una tan necesaria adecuación de enfoques de enseñanza para el aprendizaje.

Palabras clave: Metodología, Evaluación continua, Aprendizaje en Física 1.

1. INTRODUCCIÓN

Los cursos de Física 1 en el primer año de la universidad tienen principalmente dos componentes, por un lado el teórico y por otro el práctico (resolución de ejercicios). Una de las características de estos cursos es la superpoblación de los teóricos, es decir la masividad. El número de estudiantes no brinda la posibilidad de un contacto directo docente-estudiante y en muchos casos estudiante-estudiante, dificultando esto el aprender del y con el otro. Al inicio de los cursos del primer semestre, es notoria la brecha entre los conocimientos que traen los estudiantes de su etapa anterior de enseñanza media y los que la universidad espera. Frente a la masividad y disparidad de conocimientos de base, hay que buscar alternativas en los propios cursos de nivelación de conocimientos, mediante la interacción docente- estudiante y estudiante-estudiante, que garanticen la calidad de los aprendizajes y el nivel académico de los cursos (Mazur, 1997). En este trabajo, se comparte la metodología usada en el curso de Física 1 del CENUR LN, que busca atender en parte la situación transformando la enseñanza de la Física (Wieman, Perkins, 2005).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Los estudiantes que toman el curso de Física 1 en el CENUR LN, son aquellos que ingresan a las carreras del área científico-tecnológica. Al momento de ingreso, provienen de diferentes bachilleratos, no solo científico que es el recomendado, ya que esto no es requisito excluyente. En su gran mayoría, tienen nivel socio-económico desfavorable y en muchos casos son los primeros de su familia en realizar estudios terciarios. Al llegar al ámbito universitario, en el primer año, se encuentran con cursos masivos que, añadido a lo anterior, les genera pérdida de entusiasmo y desvinculación temprana. Este conjunto de peculiaridades, obliga a ser creativo a la hora de dictar los cursos.

3. OBJETIVO GENERAL

Proponer una metodología de enseñanza para el curso de Física 1 del CENUR LN, que sea inclusiva con los estudiantes que ingresan con diferentes bachilleratos, manteniendo el nivel académico del curso y que se centre en el aprendizaje activo de los estudiantes. Evaluar su implementación año a año para realizar ajustes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

El curso de Física 1, en su actual implementación, consta de 3 horas semanales de curso teórico, 2 horas semanales de curso práctico, y además se espera que el estudiante dedique aproximadamente a la asignatura unas 5 horas extra aula semanales. Su duración es de 15 semanas. En el primer semestre de 2017, se decide implementar una propuesta metodológica, que presenta algunas de las siguientes dimensiones:

Enfoque de teórico: Previo a las clases de teórico, se les plantean a los estudiantes, lecturas que corresponden a los capítulos del libro del curso, referidos al tema. Para orientarlos y jerarquizar la información, se les proponen controles de lecturas en formato de cuestionarios en la plataforma EVA. Las respuestas brindadas por los estudiantes, sirven como insumo para las clases teóricas, es decir, su análisis, muestra algunos conceptos y procedimientos que deben tratarse con mayor detenimiento que otros. El docente prepara su clase y discute con los estudiantes el tema en no más de 45

minutos. El resto del tiempo se utiliza para que los estudiantes trabajen en equipos en tareas previamente pensadas para consolidar el tema. En este marco, el docente genera espacios para que los estudiantes aprendan con sus compañeros. El rol del docente, es principalmente de mediador y consultor. Luego de que los estudiantes tienen un tiempo de trabajo en la tarea, el cierre de la clase se hace con la corrección de la misma, ya sea por parte de los estudiantes o del docente. Este formato, en general se repite, aunque varían las consignas propuestas y las asignadas a los estudiantes: pueden ser trabajos de resolución de problemas, preguntas para fundamentar, experimentos demostrativos de bajo costo que incluyen el teléfono inteligente (Calderón, Núñez, Iannelli, Di Laccio, Gil, 2015) (Gil, Di Laccio, 2017), respuestas mediadas por votadores, etc. En la figura 1, se presenta un esquema de los componentes de las actividades realizadas por los estudiantes de forma individual y grupal, que sirven como evaluación continua del curso y constituyen esta metodología basada en el trabajo activo y el aprendizaje.

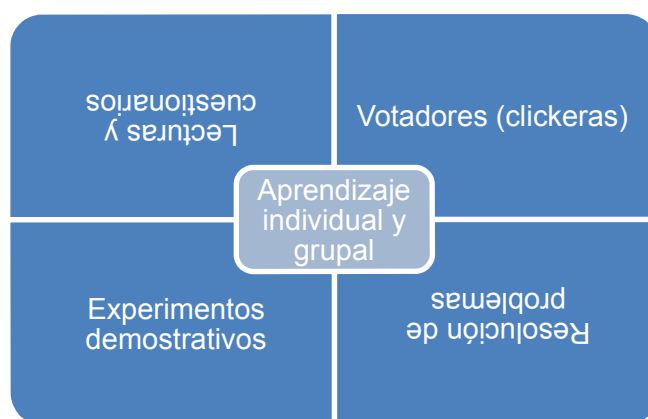


Figura 1. En la figura se presentan actividades que componen el curso. Las que se encuentran en la parte superior, tienden en mayor grado al trabajo individual y las de la inferior al grupal.

Enfoque de práctico: en el práctico se propone la resolución de cinco o seis problemas por semana. La carga horaria es de dos horas y en ese tiempo se trabajan tres de los problemas del repartido y dos/tres son para el trabajo de los estudiantes fuera del aula. En los repartidos, los docentes definen previamente cuáles serán los problemas de la semana y se los indica en el propio repartido (símbolo daga). La estrategia seguida en clase, tiene diferentes momentos: en primer lugar, se realiza una breve familiarización con los estudiantes y mediante preguntas se busca que afloren o no, los conceptos y procedimientos desarrollados en la clase de teórico (aprox. 15 min). A continuación, se plantea un problema y el docente lo resuelve en el pizarrón, explicando y desarrollando paso a paso los detalles (aprox. 35 min). Una vez realizado esto, se plantea otra situación para que los estudiantes resuelvan trabajando en pequeños grupos (3 o 4 integrantes). El docente trata de pasar desapercibido (visitando los grupos mientras discuten, evaluando los dichos y afirmaciones) y solo contesta a requerimiento o propone preguntas a los diferentes grupos que orienten la resolución. Posteriormente, un grupo lo resuelve en el pizarrón. Toda esta etapa tiene una duración aproximada de 40 min. Finalmente, se propone un tercer ejercicio y los estudiantes trabajan solos. Solamente se les ofrecen los resultados numéricos al finalizar la clase (aprox. 30 min). En la figura 2 se presenta el ciclo que realizan los estudiantes en el curso de práctico, este comienza en el número 1 y se repite clase a clase.

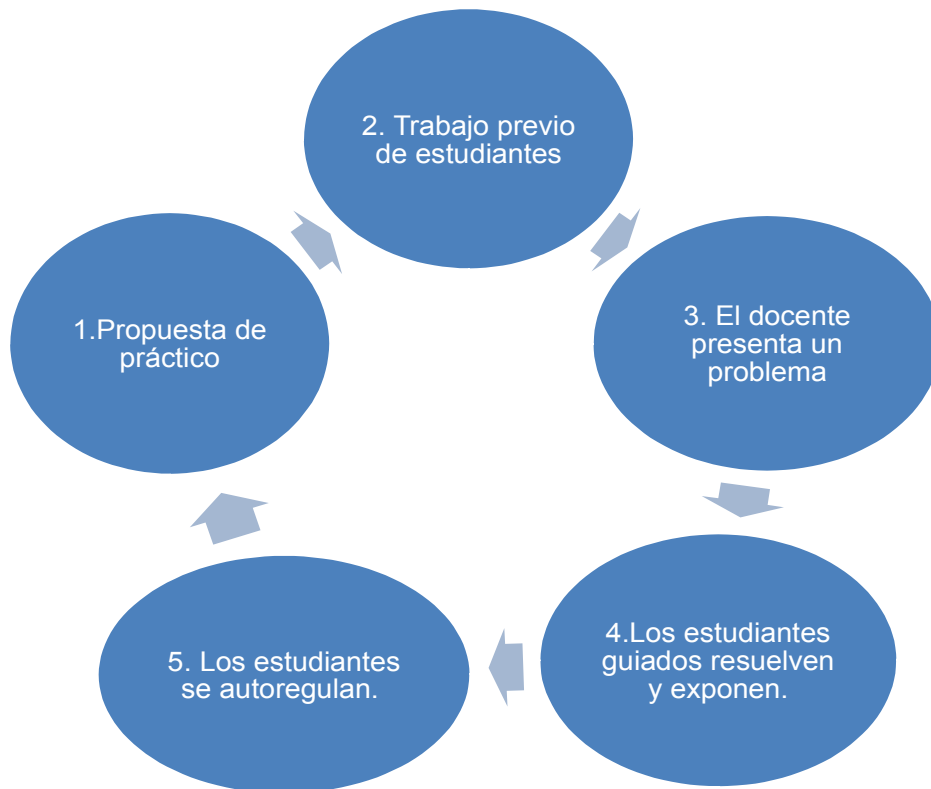


Figura 2. Ciclo de trabajo en práctico. El número 1 indica que está disponible la propuesta de práctico y el 5 el cierre de la clase, luego se repite el ciclo.

Evaluación: El total de puntos que puede lograr el estudiante del curso es de 100/100 y se distribuyen de la siguiente manera: actividades de seguimiento 20, primer parcial 40 y segundo parcial 40. Para ganar el curso se deben obtener 25/100 y para exonerar el práctico 75/100. Si las actividades de seguimiento se completan en su totalidad y suman al menos 15/20 la exoneración es total.

Continua: para poder realizar un seguimiento del proceso de cada uno de los estudiantes, se proponen diferentes actividades de seguimiento. Estas se componen de cuestionarios en línea (C) a través de la plataforma EVA y además evaluaciones presenciales con diferentes formatos: ejercicios, actividades experimentales, presentación de contenidos teóricos, etc., (E) que se realizan tanto en curso práctico como en teórico. En estos trabajos se realiza una devolución al estudiante, en la propia EVA, y si logra el 60% o más, se asigna el puntaje total o en su defecto cero.

Sumativa: parciales en las semana 7 y 15. Estos parciales se estructuran con dos problemas y dos preguntas. Los problemas requieren del uso amplio de conceptos y procedimientos de lo trabajado. Las preguntas, por lo general son situaciones que necesitan de desarrollos más breves y que pueden resolverse más bien con ingenio que matemáticamente.

Coordinación docente: un elemento imprescindible, es el trabajo en equipo y coordinado por parte de los docentes. Partir de objetivos comunes (mejora de la calidad de los aprendizajes) y tener una metodología acordada y compartida, ayuda a construir y/o ajustar la propuesta a medida que su implementación se desarrolla. Elaborar propuestas de actividades para los estudiantes, implementar guías y procesar los datos de los cuestionarios aplicados previos al teórico, implica más tiempo y dedicación que lo que lo demanda una clase tradicional. La elaboración de recursos de aula, es clave para el seguimiento y retroalimentación. De manera colateral, con esta forma de preparación, se mejoran las competencias de los docentes asignados al curso, ya que todos terminan manejando diferentes herramientas útiles para la enseñanza y el aprendizaje. Para que este

trabajo se viabilice, se realiza semanalmente una coordinación presencial de todo el equipo docente (6 docentes) que corresponden a dos sedes: Salto y Paysandú. En las coordinaciones, se definen las actividades previstas para las siguientes semanas, se delegan tareas, (esto es quien debe elaborar y aplicar cada uno de los cuestionarios y actividades), además de quien supervisa su corrección y procesamiento de resultados. En la figura 3 se presenta de forma esquemática, el trabajo de coordinación docente.

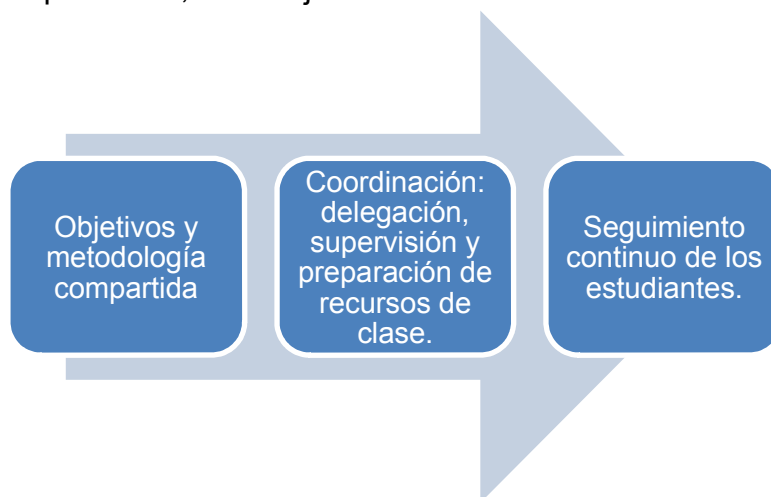


Figura 3. La coordinación cumple un papel central en el normal desarrollo de la propuesta.

Evaluación de la propuesta: para poder realizar una primera evaluación del impacto de la propuesta metodológica, se recabó la información de los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas instancias: cuestionarios, evaluaciones presenciales y parciales. La muestra elegida para el análisis de resultados, es de 77 estudiantes de los 103 inscriptos. La delimitación de la se realiza usando el criterio de que los estudiantes del curso, son aquellos que realizan el primer parcial. En general en los cursos se origina un fenómeno de desvinculación temprana (abandona antes de realizar primer parcial). En este curso la desvinculación temprana es de un 25.2 %.

5. RESULTADOS

Descripción de los resultados

Dado que la propuesta está en su primer año de implementación se presentan resultados generales de la implementación.

Tareas de seguimiento:

En los cuadros 1 al 3 se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en las tareas de seguimiento (cuestionarios en EVA y evaluaciones presenciales en diferentes formatos). En todos los casos la suficiencia de se marca con un nivel de 60% o más de acierto.

El cuadro 1 muestra el rendimiento de los estudiantes en los cuestionarios domiciliarios a través de la plataforma EVA. La suficiencia promedio es de aproximadamente un 69% con un mínimo de 59,7% y un máximo de 80,5%.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Insuficiencia	27,3%	19,5%	33,8%	28,6%	22,1%	24,7%	13,0%	2,6%
Suficiencia	72,7%	80,5%	66,2%	70,1%	74,0%	59,7%	59,7%	67,5%
No realizó	0%	0%	0%	1,3%	3,9%	15,6%	27,3%	29,9%

Cuadro 1: Resultados de los cuestionarios en EVA

Los resultados de las tareas de seguimiento presenciales se presentan en el cuadro 2.

	Votadores	Ejercicio individual	Ejercicio en grupos	Exp. demostrativos
Insuficientes	16.9%	44.2%	55.8%	0.0%
Suficientes	80.5%	55.8%	44.2%	64.9%
No realizó	2.6%	0%	0%	35.1%

Cuadro 2: Resultados de las evaluaciones presenciales.

La mayor suficiencia se obtiene cuando los estudiantes utilizan los votadores para brindar respuestas. La resolución de ejercicios presenta un menor rendimiento.

En el cuadro 3 se presenta el rendimiento general de las actividades de seguimiento. Se realizó una categorización de acuerdo a los resultados obtenidos sobre un máximo de 20 puntos:

- Entre 0 y 5 puntos obtenidos; "Deficiente nivel de tareas"
- Entre 6 y 10 puntos obtenidos; "Bajo nivel de tareas"
- Entre 11 y 15 puntos obtenidos; "Aceptable nivel de tareas"
- Entre 16 y 20 puntos obtenidos; "Alto nivel de tareas"

Rendimiento general	Total
Deficiente	20.8%
Bajo	20.8%
Aceptable	16.9%
Alto	41.5%
Total general	100.0%

Cuadro 3: Rendimiento general de los estudiantes en tareas de seguimiento.

El 58% de los estudiantes presentan un rendimiento aceptable o superior.

Resultados de los parciales:

Los parciales se tabularon con el criterio de que para alcanzar la suficiencia debería lograr un ejercicio y una pregunta bien, como se muestra en el cuadro 4. Para ello se establecieron las siguientes categorías:

- Entre 0 y 10 puntos: Desempeño Deficiente.
- Entre 11 y 20 puntos: Desempeño Bajo.
- Entre 21 y 30 puntos: Desempeño Aceptable.
- Más de 30 puntos: Desempeño Bueno.

Rendimiento	Parcial 1	Parcial 2
Alto	7.8%	7.8%
Aceptable	14.3%	14.3%
Bajo	28.5%	10.4%
Deficiente	49.4%	37.6%
No realizó	0.0%	29.9%
Total general	100.0%	100.0%

Cuadro 4: Resultados obtenidos en los parciales.

El rendimiento de los estudiantes en el primer y segundo parcial se mantiene en un 22,1%. En el segundo parcial se reducen los niveles de bajo y deficiente pero esta población se corresponde con el aumento de casi el 30% de estudiantes que no lo realizaron.

Resultados Finales del curso:

Los resultados finales del curso se muestran en el cuadro 5, los cuales dependían de las dos componentes: parciales y tareas de seguimiento. El 65 % de los estudiantes logran la ganancia del curso.

Resultado del curso	Total
A examen	64.9%
Perdió Curso	35.1%
Total general	100.0%

Cuadro 5: Resultado del curso.

Cruzamiento de datos

Para poder analizar el impacto de la nueva metodología se realiza un cruzamiento de datos entre el resultado final del curso y el puntaje obtenido en las tareas de seguimiento.

Resultados finales	Deficiente	Bajo	Aceptable	Alto	Total
A examen	25%	37.50%	69.20%	96.90%	64.90%
Perdió Curso	75%	62.50%	30.80%	3.10%	35.10%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%

En el cuadro 6 se muestra la dependencia del resultado final del curso respecto de las tareas de seguimiento.

En el gráfico 1 se puede constatar una dependencia de los resultados finales del curso con un rendimiento adecuado en las tareas de seguimiento, ya que se observa que el aumento en la cantidad de tareas realizadas adecuadamente implica una ganancia del curso.

Cuadro 6: Resultado final del curso en función de las tareas de seguimiento.

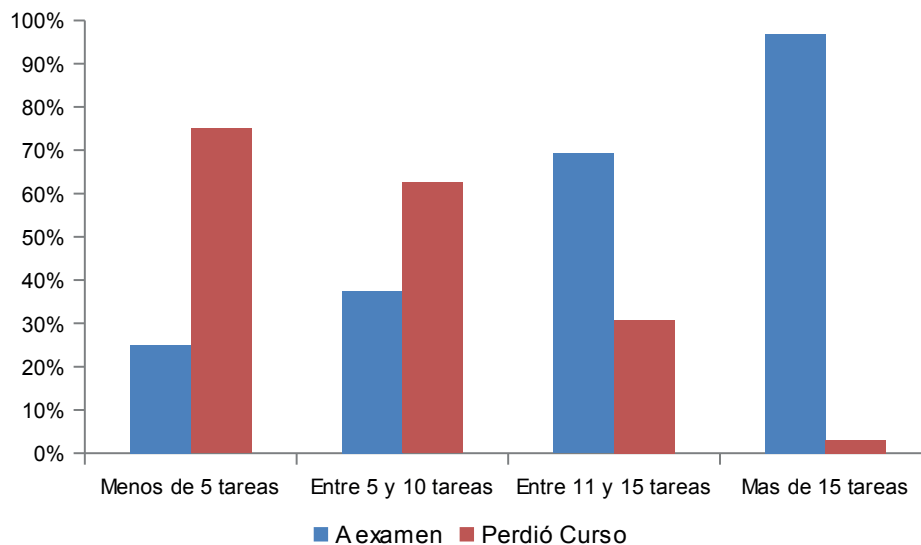


Gráfico 1: Resultados finales del curso en función de la cantidad de tareas resueltas.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Como primera aproximación a lo que son los resultados de esta propuesta se presenta una descripción objetiva, haciendo un análisis cuantitativo. Como resultado general del curso se obtuvo un nivel de aprobación de 65%, números que superan ampliamente los resultados logrados en años anteriores en la misma asignatura (40 a 45%) realizado con una metodología de clases teóricas, clases prácticas y ejercicios de entrega de los prácticos.

En términos generales el cumplimiento de las tareas de seguimiento se realizó con constancia y regularidad, el 57% de los estudiantes cumplió con estas de forma aceptable o superior. Estas tareas permiten una extensión del tiempo pedagógico del estudiante al curso y muchas de ellas permiten que se generen equipos de trabajo.

Al analizar los cruzamientos realizados es posible identificar claramente la incidencia que tuvieron las tareas de seguimiento en la metodología propuesta en los resultados finales: a mayor realización de tareas mayor posibilidad de aprobación del curso, a modo de ejemplo el 97% de los alumnos que realizaron todas las tareas aprobaron el curso.

Quedan varios elementos para un análisis más global, esta primera aproximación si bien es incompleta permite identificar nuevos elementos que podrían ser incorporados para evaluar la metodología usada. ¿Qué ocurre que un 25% de los estudiantes presentan desvinculación temprana del curso? ¿Los aprendizajes de este curso realmente serán duraderos o serán olvidados a corto plazo? ¿Cómo beneficia esta metodología que se centra no solo en la enseñanza sino en el aprendizaje a la preparación de los docentes del departamento de Física? ¿Cuál es el beneficio colateral de validar mediante experimentos demostrativos el conocimiento que el docente propone a los estudiantes?

Los resultados, aunque primarios, indican que el enfoque propuesto puede ser una herramienta útil para el curso de Física 1 y que reflexionar sobre otras de las dimensiones del curso que son necesarias para armonizar el logro de objetivos de enseñanza con los de aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a todos los estudiantes y docentes del curso de Física 1 del primer semestre de 2017 del CENUR LN que han participado de la propuesta y han permitido enriquecerla mediante sus aportes.

REFERENCIAS/BIBLIOGRAFÍA

- Calderón S., Nuñez P., Di Laccio J., Iannelli L. y Gil S. (2015). Aulas-laboratorios de bajo costo, usando TIC. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 212-226.
- Gil, S., Di Laccio J. L. (2017). "Smartphone una herramienta de laboratorio y aprendizaje: laboratorios de bajo costo para el aprendizaje de las ciencias". Lat. Am. J. Phys. Educ., 1305 (1-9)
- Wieman C., Perkins K. (2005). Transforming Physics Education. Physics Today.
- Mazur (1997), Peer Instruction: A User's Manual, Prentice Hall, Upper Saddle River

Utilidad y fiabilidad de una rúbrica en el proceso de aprendizaje

EJE TEMÁTICO: 9 EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Gabriela Fajardo ¹

Mónica Britz ²

Florencia Muniz ³

Geraldine Sena ⁴

Teresa Dornell ⁵

¹ Dpto de Nutrición Poblacional, Escuela de Nutrición, UdelaR, Uruguay, gfajardo@nutricion.edu.uy

² Dpto de Nutrición Poblacional, Escuela de Nutrición, UdelaR, Uruguay

³ Dpto de Nutrición Poblacional, Escuela de Nutrición, UdelaR, Uruguay

⁴ Dpto de Nutrición Poblacional, Escuela de Nutrición, UdelaR, Uruguay

⁵ Dpto de Nutrición Poblacional, Escuela de Nutrición, UdelaR, Uruguay

RESUMEN

La Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (UdelaR), se encuentra abocada en el proceso de implementación de un nuevo Plan de Estudios, donde la evaluación formativa cobra un papel importante ya que permite mejorar los procesos evaluados al monitorear la marcha de los aprendizajes, además de promover la formación de competencias genéricas como las habilidades para procesar y analizar información, de comunicación, capacidad de autoaprendizaje, valor del trabajo interdisciplinario, autoevaluación, actitud creativa y compromiso ético. En ella se destaca la retroalimentación con participación activa del estudiante. Los objetivos de este trabajo fueron conocer la calidad de una “rúbrica para evaluar producciones grupales”, a través de la percepción de los estudiantes del Seminario Enfoque Sistémico de la Alimentación y Nutrición, de la Licenciatura en Nutrición, durante el período octubre- noviembre de 2016, e investigar la fiabilidad de la evaluación de las

producciones grupales a través del uso de la rúbrica.

En este estudio participaron 191 estudiantes, del nivel intermedio de la Licenciatura en Nutrición. Para orientar y evaluar el trabajo en dos consignas grupales y una coevaluación, se diseñó una rúbrica, que incluyó cinco criterios a evaluar (con un peso diferenciado en la calificación) y cuatro niveles de desempeño con sus correspondientes descriptores de logro. Para recabar la percepción de los estudiantes se aplicó un formulario de encuesta. La fiabilidad de la evaluación se evaluó a través de su consistencia interna recurriendo al coeficiente Alpha de Cronbach, estadístico que permite cuantificar el grado en que los elementos de un instrumento se correlacionan. Los cálculos se realizaron con el software SPSS Statistics 23.

El 87,4% de los estudiantes utilizó la rúbrica para realizar las consignas de trabajo y 74,3% para autoevaluar su producción grupal. 16,7% de los jóvenes manifestó dificultades con el

manejo de este instrumento.

Casi la mitad de los estudiantes reconoce la utilidad de las rúbricas para orientar la realización del trabajo, 22,5% como un instrumento que facilita la evaluación mientras que 1 de cada 5 jóvenes reconoce ambas potencialidades.

En la primera consigna de trabajo, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0,848 mientras que en la segunda fue de 0,772 ($p < 0.05$).

Los coeficientes obtenidos indican que la fiabilidad fue aceptable en ambas. La correlación elemento-total corregida, es el coeficiente de homogeneidad corregido y como

en ninguno de los casos su valor fue cero o negativo, no se debe eliminar ningún elemento. El cálculo del alfa de Cronbach de manera conjunta para ambas consignas demostró una confiabilidad aceptable con un valor de 0,842 ($p < 0.05$).

Es probable que la evaluación mediante el uso de rúbricas sea más fiable, pero para ello se requiere que profesores y estudiantes, se continúen formando y profundizando en el manejo de este instrumento.

Palabras clave: Rúbrica, Utilidad, Fiabilidad

1. INTRODUCCIÓN

La producción de trabajos escritos es una de las grandes debilidades de la población universitaria según Sánchez (2007), no obstante su desarrollo es fundamental ya que buena parte de las labores de estos estudiantes consiste en plasmar por escrito sus conocimientos (como se cita en Brizuela, 2016). Un instrumento que puede ser utilizado para evaluar una competencia compleja como la producción grupal de un trabajo escrito, es la rúbrica o matriz de valoración, ya que orienta el trabajo al describir detalladamente los niveles de ejecución esperados a partir de lo cual se emiten juicios sobre la calidad de la tarea o el nivel de desempeño mostrado (Tardif, 2006; Etkina y cols, 2004). Al evaluar las producciones escritas, suelen existir ciertas discrepancias entre los docentes que es necesario minimizar, para lo cual se requiere validar y confiabilizar el instrumento que se va a utilizar (Jonsson y Svingby, 2007). Por otra parte, Brown (2009) plantea la necesidad de que los docentes sean formados en su uso, lo que permite realizar la evaluación de manera rigurosa, logrando resultados válidos al calificar de manera equitativa y basándose en los criterios fijados.

El logro de la calidad en los procesos formativos en la educación superior, implica una transformación de las prácticas docentes para cambiar el paradigma educativo “tradicionalista”, basado en la enseñanza, el enciclopedismo y la estandarización, pasando a centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes aprender por sí mismos y hacerlo a lo largo de la vida (Velázquez, Velázquez, 2014). En este sentido, la evaluación debe promover la reflexión permanente sobre los procesos formativos desde una perspectiva diagnóstica, formativa y de autogestión, que retroalimente el quehacer de los universitarios (González, 2010). Por ello se propone introducir la coevaluación como estrategia en la práctica educativa. Este tipo de evaluación, donde el principio fundamental es la participación y la interacción llevada a cabo entre pares, tiene como objetivos el estimular el respeto por el otro, el desarrollo del pensamiento crítico, la generación de consensos y disensos, así como incentivar procesos para la autorregulación y el autoaprendizaje (Borjas, 2011).

La docencia actual necesita revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas; imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días (Morán, 2004). Por ello es necesario difundir las realidades educativas para generar diálogo y comprensión, discusión y debate (Guerra, 1996).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En el año 2011, la UdelaR definió como política educativa la función formativa de la evaluación de los aprendizajes, complementando la verificación y certificación (UdelaR, 2011). De esta forma comienza un camino de creación de nuevos sistemas de evaluación para generar una participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

La evaluación a nivel universitario se ha complejizado adquiriendo un carácter crítico en las últimas décadas, como consecuencia de los avances científico-tecnológicos, el volumen de conocimientos, el crecimiento de la matrícula (que demanda estrategias para el trabajo con grupos numerosos y heterogéneos), las diferencias en las competencias necesarias para la tarea académica y las exigencias del mundo del trabajo. Los docentes enfrentan dificultades en sus prácticas de evaluación ya sea por el escaso conocimiento de sus funciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje, de las condiciones de validez, de la pertinencia y confiabilidad que posibilitan una buena evaluación, de las herramientas necesarias para asegurar la consistencia entre los enfoques pedagógicos y las prácticas de evaluación, entre otros. No obstante, muchos docentes universitarios poseen la capacidad de buscar alternativas para evaluar los aprendizajes, dando respuesta a dificultades u obstáculos específicos (Camilloni, Basabe, Feeney, 2009).

En el año 2008, como consecuencia de un proceso de autoevaluación institucional, la comunidad educativa de la Escuela de Nutrición (EN), identificó la necesidad de diseñar un Plan de Estudios más flexible, abocándose en una reforma curricular. En el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición, se parte de una concepción integral de la enseñanza, que requiere el desarrollo de procesos donde se posibilite una amplia y rica formación de los estudiantes, lo que incluye la comprensión crítica y creativa del conocimiento, de la sociedad y sus problemas. Allí la evaluación formativa tiene el propósito de mejorar los procesos evaluados, siendo de utilidad tanto para los docentes como para los estudiantes, al permitir analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados. Por otra parte, promueve la formación de competencias genéricas como las habilidades para procesar y analizar información, de comunicación, de autoaprendizaje y de trabajo interdisciplinario, entre otras (EN, 2014).

Si bien se necesita enseñar y evaluar de manera integrada, por razones organizativas se tiende a realizar en forma fragmentaria, incluso el enfoque que se adopta en la enseñanza y las formas de evaluación no siempre es coherente. En el entendido que los aprendizajes de los estudiantes dependen más del formato de evaluación que será utilizado, que de la enseñanza que han recibido del profesor, la evaluación que orienta y da información, permite mejorar el aprendizaje identificando las fortalezas y las causas de las debilidades (Camilloni, Basabe, Feeney, 2009). La formación de competencias demanda metodologías que propicien en los estudiantes la reflexión sobre lo que se hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando la capacidad de aprender a aprender con sentido crítico. Es entonces la función docente una acción de constante andamiaje y retirada.

Según los resultados de varias investigaciones, existe una relación entre el uso de rúbricas de evaluación y un mejor rendimiento académico (Martínez & Raposo, 2011), así como un mayor desarrollo del aprendizaje profundo en los estudiantes universitarios (Reddy & Andrade, 2010). Considerando que en la EN es necesario realizar investigaciones que analicen la calidad y fiabilidad de instrumentos para la evaluación formativa, fue de interés diseñar y analizar una rúbrica para orientar y evaluar la producción grupal de un trabajo escrito.

3. OBJETIVO GENERAL

Conocer la calidad de la “rúbrica para evaluar producciones grupales”, a través de la percepción de los estudiantes del Seminario Enfoque Sistémico de la Licenciatura en Nutrición, durante el período octubre- noviembre de 2016.

Investigar la fiabilidad de la evaluación de las producciones grupales a través del uso de la rúbrica.

4. METODOLOGÍA

En este trabajo se estudió la fiabilidad de una rúbrica así como la percepción de calidad de la misma, en un grupo de estudiantes del Nivel Intermedio de la Licenciatura de Nutrición de la UdelaR. Para la elaboración de la rúbrica fueron consideradas las fases propuestas por Stevens & Levi (2005). En primer lugar, contemplando los objetivos del Seminario, los docentes determinaron los aspectos cognitivos y procedimentales que los estudiantes deberían desarrollar al realizar las actividades propuestas. También se tuvieron en cuenta los obstáculos y facilitadores que estudiantes y docentes, presentaron en el proceso de aprendizaje y de enseñanza en Seminarios desarrollados anteriormente. En la segunda fase se listaron los criterios que serían evaluados, realizando una posterior jerarquización y combinación de los mismos, resultando seleccionados los siguientes: búsqueda, reflexión y síntesis de información; aplicación de los conocimientos teóricos del curso en el análisis; redacción y ortografía; formato de la entrega y análisis del trabajo. Cada uno de ellos poseían un peso diferenciado en la calificación, 35%; 40%, 15%; 5% y 5% respectivamente. Finalmente fueron definidos los 4 niveles de desempeño esperados (1 a 3; 4 a 5; 6 a 9; 10 a 12), así como los descriptores para cada uno de los criterios, considerando una redacción clara y precisa. Para la redacción de los descriptores se comenzó por los de mayor y menor desempeño culminando con los intermedios (Ilustración 1).

Calificación Aspecto	1 a 3	4 a 5	6 a 9	10 a 12
Búsqueda, reflexión y síntesis de información (35%)	No se aprecia búsqueda de información complementaria. No es capaz de sintetizarla, limitándose a recopilarla en forma casi textual.	Se aprecia búsqueda de información pertinente pero que responde en forma parcial las interrogantes. Se reflexiona y sintetiza en forma incompleta.	Se aprecia búsqueda de información pertinente que responde las interrogantes. Se realiza una correcta síntesis, mientras que la reflexión es parcial.	La información recabada responde ampliamente las interrogantes. La síntesis y reflexión son completos y correctos.
Aplicación de los conocimientos teóricos del curso en el análisis (40%)	No existe conexión con los contenidos del curso.	Introduce aspectos del curso sin la existencia de una conexión apropiada con el tema. No logra vincular el tema con el sistema de alimentación y nutrición.	Conecta el tema con los contenidos del curso en muy pocas oportunidades. Explica en forma parcial la relación del tema con el sistema de alimentación y nutrición.	Conecta el tema con los contenidos del curso en forma adecuada. Explica en forma completa la relación del tema con el sistema de alimentación y nutrición.
Redacción y ortografía (15%)	No logra expresar sus ideas con claridad. Presenta más de 10 faltas de ortografía.	Expresa sus ideas con dificultad. Presenta 5 a 10 faltas de ortografía.	Expresa sus ideas de modo organizado y estructurado. Presenta 1 a 4 faltas de ortografía.	Expresa sus ideas de modo organizado y estructurado, guardando un hilo conductor en la producción. No presenta faltas de ortografía.
Formato de la entrega (5%)	No cumple con el formato.	No cumple con el 50% de los puntos solicitados en el formato.	El formato presenta algunas dificultades.	Cumple con el formato solicitado en forma correcta.
Análisis del trabajo (5%)	No realiza un análisis de su trabajo.	Identifica algunos puntos débiles pero no propone mejoras.	Identifica en general los puntos débiles e identifica en forma vaga las mejoras necesarias.	Identifica en forma acertada los puntos débiles y propone acciones coherentes.

Ilustración 1: Rúbrica para la evaluación de la producción grupal en cada consigna

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 191 estudiantes que cursaron el Seminario Enfoque Sistémico de la Alimentación y Nutrición en octubre-noviembre de 2016. Para la ejecución de la actividad los estudiantes se organizaron en un total de 50 grupos de trabajo.

La rúbrica se utilizó para orientar y evaluar el trabajo en dos consignas grupales y en una coevaluación. La fiabilidad del instrumento se estudió a través de su consistencia interna recurriendo al coeficiente Alpha de Cronbach, estadístico que permite cuantificar el grado en que los elementos de un instrumento se correlacionan. Los cálculos se realizaron con el software SPSS Statistics 23 considerando las valoraciones otorgadas por los grupos de estudiantes a cada uno de los criterios contenidos en la rúbrica, así como la brindada por los docentes, contando finalmente con 145 casos (100 evaluaciones otorgadas por los docentes a los grupos más 45 coevaluaciones) para un total de 725 datos analizados. La calidad de la rúbrica, fue analizada a partir de las respuestas obtenidas de un formulario de encuesta que incluía preguntas relacionadas con tres aspectos: uso, comprensión de la misma y ventajas de la inclusión de este instrumento para el proceso de aprendizaje. En la realización de la investigación se tuvo en cuenta los aspectos éticos vinculados a la misma.

5. RESULTADOS

Al aplicar la encuesta sobre calidad de la rúbrica, específicamente en cuanto al uso de la misma, se identificó que el 87,4% de los estudiantes la empleó para realizar las consignas de trabajo mientras que el 74,3% para autoevaluar su producción grupal.

Para Valverde (2014), las rúbricas tienen el potencial de ayudar a los estudiantes a comprender mejor las metas del aprendizaje y los criterios de valoración sobre el grado en que las competencias han sido adquiridas, disponiendo de este modo de elementos de juicio para evaluar su propio desempeño y poder establecer las medidas de mejora que considere oportunas. En este sentido, los resultados obtenidos en este estudio respecto a las ventajas del uso del instrumento, muestran que casi la mitad de los estudiantes reconoció su potencialidad para orientar la realización de un trabajo. Esta cualidad también fue observada en el estudio realizado por Andrade (2005), donde los participantes afirmaron que utilizaban las rúbricas para apoyar su aprendizaje, dirigir la tarea, enfocar sus esfuerzos para producir con mayor calidad, obtener mejores resultados y sentirse menos ansiosos. Es de destacar que un 22,5% de los jóvenes logró identificar la rúbrica como facilitador y orientador de la evaluación, sin embargo no detectaron las posibilidades que brinda para la autoregulación de su progreso y en el desarrollo de competencias. Finalmente, sólo el 19% reconoció que este instrumento puede ser utilizado para orientar y evaluar la realización de una tarea.

Con respecto a la comprensión de la rúbrica, un 16,7% de los jóvenes presentó dificultades con su manejo, de ellos el 87,5% consideró que la mayor dificultad estaba dada por los descriptores del desempeño para el criterio de evaluación “análisis del trabajo”, seguido de un 12,5% para “redacción y ortografía”.

Con relación a la fiabilidad (consistencia interna) del instrumento, medida mediante el Alfa de Cronbach, se obtuvo para la evaluación de la primera consigna un coeficiente de 0,848 y en la segunda consigna 0,772 con un nivel de confianza de 95% ($p < 0,05$). Los coeficientes obtenidos indican que la fiabilidad de la rúbrica analizada fue aceptable ya que los valores se encuentran entre 0,7 y 0,8, considerados por la mayoría de los investigadores como suficientes (Valverde, 2014).

Para identificar si es necesario eliminar alguno de los criterios de evaluación utilizados, se empleó como referencia la correlación elemento-total corregida (que corresponde al coeficiente de

homogeneidad corregido); considerando que cuando su valor es cero o negativo debe ser eliminado. Del análisis de los resultados se desprende que no es necesario eliminar ningún criterio. Si bien el criterio de evaluación “formato de la entrega” exhibe la correlación elemento–total más débil, al ser eliminado no genera valores significativamente más elevados, ya que el valor de Alfa para la rúbrica en su conjunto aumentaría a 0,862 y 0,798 en la primera y segunda consigna respectivamente (Tabla 1 y 2).

Tabla 1 Análisis de fiabilidad de la rúbrica en la consigna 1

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
BRSI*	20,2500	61,017	0,791	0,659	0,790
ACTA*	20,1053	60,095	0,676	0,543	0,812
RO*	19,9474	56,664	0,806	0,673	0,778
FE*	17,8421	64,561	0,487	0,418	0,862
AT*	22,7500	56,830	0,596	0,544	0,840

*Búsqueda, reflexión y síntesis de información (BRSI); aplicación de los conocimientos teóricos del curso en el análisis (ACTA); redacción y ortografía (RO); formato de la entrega (FE) y análisis del trabajo (AT).

Tabla 2 Análisis de fiabilidad de la rúbrica en la consigna 2

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
BRSI*	25,1029	31,019	0,674	0,603	0,683
ACTA*	24,6912	29,530	0,739	0,626	0,658
RO*	25,0588	34,026	0,524	0,335	0,736
FE*	22,7794	42,115	0,288	0,112	0,798
AT*	27,1912	30,276	0,521	0,301	0,747

*Búsqueda, reflexión y síntesis de información (BRSI); aplicación de los conocimientos teóricos del curso en el análisis (ACTA); redacción y ortografía (RO); formato de la entrega (FE) y análisis del trabajo (AT).

Finalmente se evaluó el Alfa de Cronbach de ambas consignas obteniéndose un coeficiente de 0,842, con un nivel de confianza de 95% ($p < 0,05$). El valor de Alfa mejoraría muy ligeramente a 0,853, al eliminar el criterio “formato de entrega” cuya correlación–total fue más débil, lo que no sucede al suprimir el resto de los criterios de evaluación, demostrando la consistencia interna de la rúbrica y la fiabilidad del conjunto.

Tabla 3 Análisis de fiabilidad de la rúbrica de la suma de ambas consignas

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
BRSI*	22,5417	52,446	0,762	0,644	0,782
ACTA*	22,2708	50,632	0,725	0,604	0,788
RO*	22,3611	52,218	0,715	0,527	0,792
FE*	20,1736	59,711	0,469	0,256	0,853
AT*	24,8472	48,942	0,607	0,426	0,828

*Búsqueda, reflexión y síntesis de información (BRSI); aplicación de los conocimientos teóricos del curso en el análisis (ACTA); redacción y ortografía (RO); formato de la entrega (FE) y análisis del trabajo (AT).

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir, que la “rúbrica para evaluar producciones grupales”, es percibida por los estudiantes como útil y comprensible. Por otra parte la rúbrica posee un impacto positivo en su proceso de aprendizaje al ser utilizada para orientar su trabajo y evaluar la producción grupal. No obstante algunos estudiantes no lograron identificar y emplear todas las potencialidades de este instrumento, pudiendo influir en este aspecto las dificultades de comprensión, ya que casi la quinta parte de los jóvenes, manifestó no comprender el criterio de evaluación relacionado con el “análisis del trabajo”, lo que probablemente incidió en forma negativa

en el uso de este instrumento para la autoevaluación.

La rúbrica dispone de una consistencia interna adecuada al ser evaluada mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, cumpliendo así con una de las condiciones para ser fiable, lo que asegura la obtención de respuestas homogéneas a diferentes preguntas sobre un mismo concepto o dimensión. Si bien el criterio de evaluación "formato de la entrega" exhibió la correlación elemento-total más débil, por lo que su eliminación permitiría obtener valores ligeramente más elevados del Alfa de Cronbach, por ser considerado un aspecto importante para la producción del trabajo, se procederá a su revisión y a un nuevo análisis en Seminarios posteriores.

Durante este estudio, el equipo investigador encontró una serie de limitaciones entre las que se destacó la circunstancia de que tanto docentes como estudiantes, utilizaban por primera vez rúbricas para orientar y evaluar el trabajo, por tanto no estaban familiarizados con ellas, lo que generó algunas dificultades al momento de evaluar.

Por lo expuesto hasta el momento, se ha comprobado que elaborar una rúbrica de calidad y usarla de manera eficaz puede ser considerado sencillo pero no lo es. Dado que puntuar con una rúbrica es más fiable que puntuar sin ella, se considera oportuno continuar profundizando el proceso de análisis y utilización de instrumentos vinculados con la evaluación formativa que se ha comenzado.

Este estudio contribuye a los cambios en los objetivos y la metodología que se implementará con el nuevo Plan de Estudios en la EN, al brindar información ajustada a la realidad institucional, sobre un instrumento que permite el desarrollo de competencias, fomentando procesos de enseñanza que promueven la metacognición, el pensamiento crítico, la autorregulación y el autoaprendizaje del estudiante a lo largo de la vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los estudiantes la disponibilidad que manifestaron para la realización del estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Heidi L. and Du, Ying, (2005). "Student perspectives on rubric-referenced assessment". *Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship*. 2. http://scholarsarchive.library.albany.edu/edpsych_fac_scholar/2
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de formación de formadores. *Zona Próxima*, (15).
- Brizuela Rodríguez, Armel. (2016). "Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios." *Universitas Psychologica* 15.1.
- Brown, G. (2009). The reliability of essay scores: the necessity of rubrics and moderation. *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research*, 43-50.
- Camilloni, A., Basabe, L., & Feeney, S. (2009). Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Perspectivas de investigación y marcos de análisis. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2015). La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia. Montevideo: Udelar. CSE, (Temas de enseñanza, n.º 2) 144 p.
- Escuela de Nutrición (2014). Plan de Estudios Licenciatura en Nutrición 2014. Universidad de la República.
- Etkina, E., Van Heuvelen, A., White-Brahmia, S., Brookes, D., Gentile, M., Murthy, M., et al. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review special topics: physics education research* 2, 1554-9178.
- González, L. (Coord.) (2010). Modelo Educativo de la UNACH. México: UNACH.
- Guerra, M. A. S. (1996). Evaluación educativa. Magisterio del Río de la Plata.
- Guzmán Cedillo, Yunuen Ixchel, Rosa del Carmen Flores Macías, and Felipe Tirado Segura. (2012). "La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas." *Innovación educativa (México, DF)*12.60: 17-40.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences school of teacher education, *Educational Research Review* 2 (2), 130-144.
- Levi, D. D., & Stevens, D. D. (2005). *INTRODUCTION TO RUBRICS An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Herndon, VA: Stylus.
- March, A. F. (2005). Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.
- Martínez Figueira, M. E., & Raposo Rivas, M. (2011). La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. En *Xornada de Innovación Educativa 2011*. Vigo. Recuperado a partir de <http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf>
- Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. doi:10.1080/02602930902862859.
- Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18-39. doi:10.1016/j.asw.2010.01.003
- Stevens, D.D, Levi, A. (2005). Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Virginia, EEUU Stylus Publishing, LLC, QDS.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Universidad de la República. (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria, art.37.art.37 o pág. 12

- Valverde, J. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 49-79.
- Velázquez, L. G., & Velazquez, M. D. R. G. (2016). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 2(1), 501-508.

Requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas en la formación de grado: el caso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Vanoli, Sofía¹
Falkin, Camila²
Castrillejo, Diego³

1 Universidad de la República, Uruguay sofiavanoli77@gmail.com

2 Universidad de la República, Uruguay

3 Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

En este artículo se abordan los objetivos, diseño y resultados preliminares del relevamiento sobre requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas elaborado por el equipo de gestión de las Salas de Informática de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República; con el objetivo general de identificar las herramientas informáticas necesarias para cursar los trayectos de grado propuestos por la institución y explorar posibles desfasajes entre la exigencia de esas herramientas y su enseñanza.

El relevamiento se asentó en la realización de encuestas web autoadministradas a estudiantes de grado y a docentes.

El análisis de los datos recabados permitió catalogar a los procesadores de texto y los editores de presentaciones como herramientas transversales fundamentales para el desempeño de grado, e hizo posible

ubicar en el mapa curricular de la institución la exigencia de ciertas herramientas específicas para las Ciencias Sociales. Como complemento a este análisis descriptivo, el relevamiento permitió identificar ciertas distancias en el grado de exigencia de algunas de las herramientas utilizadas y la formación ofrecida a los estudiantes al respecto. Uno de cada dos estudiantes declaró que la enseñanza de herramientas informáticas en la facultad no es acorde a su exigencia, coincidiendo a la vez en un 87% sobre la necesidad de fortalecer la formación en herramientas informáticas en la institución. Estos se esgrimen como hallazgos exploratorios que, en un escenario de escasez de insumos para la toma de decisiones, pretenden abrir espacios de problematización sobre la incorporación de las TIC al proceso educativo.

Palabras clave: Herramientas informáticas, Enseñanza, Requerimientos, Relevamiento, Educación superior

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo desarrolla los principales resultados del relevamiento sobre requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar). El mismo fue llevado a cabo desde la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) por el equipo de gestión de las Salas de Informática de FCS.

En el trabajo cotidiano de las salas, en el que oficiamos como soporte y nexo con distintos recursos informáticos, visualizamos la existencia de un diálogo productivo entre las prácticas de enseñanza y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); sin embargo, esta incorporación de las TIC al proceso educativo se ha ido consolidando en FCS de modo fragmentado e irreflexivo. Esta fragmentación de la exigencia y la enseñanza de herramientas informáticas supone que las definiciones sobre estos aspectos se toman en cada asignatura en particular y que no ha existido hasta el momento un relevamiento y sistematización de esa información, que permita a la facultad saber qué se está requiriendo y qué enseñando a este respecto. Esta situación inhabilita la posibilidad de complementar esfuerzos y articular acciones.

Entendemos que es preciso problematizar y explicitar este diálogo entre TIC y prácticas de enseñanza en la facultad, para lograr obtener una visión holística de la formación en Ciencias Sociales, que pueda incorporar las TIC no como fin en sí mismo sino como herramientas que estén en consonancia con la propuesta pedagógica de la institución. En este sentido, compartimos con Coll, Mauri y Onrubia (2008) que:

no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la educación escolar, incluido el efecto sobre los resultados del aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2008: 80).

Este relevamiento tiene como objetivo general mapear los requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas en los tránsitos educativos de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales.

Se parte de la hipótesis de que existe un desfasaje entre las herramientas necesarias y las que son efectivamente enseñadas en las diferentes propuestas de facultad, lo que podría implicar un obstáculo para las trayectorias educativas de aquellas/os estudiantes que no cuentan con un dominio previo acorde a aquello que la facultad les exige pero no les brinda.

Como primer estudio exploratorio permite identificar aquellas situaciones y, por lo tanto, resulta un insumo esencial para elaborar alternativas que permitan que la incorporación de las TIC en la formación potencie y no obstaculice las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Por otra parte, reunir y sistematizar esta información posibilita una primera aproximación a la revisión de las percepciones de estudiantes y docentes respecto al uso de tecnologías, lo que de alguna forma permitiría instalar el tema del lugar y sentido de la tecnología no sólo en la formación de grado sino también en relación al futuro ejercicio profesional.

Las dimensiones que estructuraron el relevamiento se encuentran representadas en las siguientes preguntas guía: ¿Qué herramientas informáticas son necesarias para cursar? ¿Qué herramientas informáticas potencian o podrían potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las carreras de grado de FCS? ¿Cómo y dónde aprenden los y las estudiantes estas herramientas? ¿Se enseñan en facultad?

Los objetivos específicos que guiaron el relevamiento son los siguientes:

- Relevar aquellas herramientas informáticas necesarias para transitar y aprobar la formación de grado de FCS.
- Identificar las herramientas informáticas que, sin ser requisitos para el cursado y

aprobación de los cursos, potencian o podrían potenciar la formación que las asignaturas brindan.

- Mapear la formación que, a nivel de grado, brinda la FCS en materia de herramientas informáticas.
- Identificar cómo y dónde se forman los estudiantes de grado de FCS en las herramientas informáticas de interés.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La estrategia metodológica propuesta para este relevamiento implicó, en una primera etapa, considerar a los y las estudiantes de grado como informantes calificados/as sobre los contenidos de las asignaturas y solicitarle a una muestra de estos/as estudiantes que completen un formulario autoadministrado en línea, estructurado a partir de las preguntas guía mencionadas. Una segunda etapa del relevamiento, que se aborda aquí de modo complementario, supuso la realización de una encuesta, estructurada en función de las mismas dimensiones, realizada a docentes de la facultad, de modo de poder contrastar y complementar las respuestas con aquellas dadas por las y los estudiantes.

En la primera etapa aquí presentada, se trabajó sobre una muestra de 714 estudiantes que fueron seleccionados/as aleatoriamente de un marco muestral obtenido a partir de los registros de utilización del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) FCS en 2016.

Pese a que inicialmente se planeó trabajar sobre una muestra de 832 estudiantes, calculada en base a un 95% de confianza y un 3% de margen de error, debido a inexactitudes de la base de datos se trabajó con una cantidad menor de casos.

Considerando que la unidad de análisis de este trabajo son los contenidos y exigencias de las distintas trayectorias posibles en el grado de FCS, y teniendo en cuenta que una mayor cantidad de asignaturas supone una heterogeneidad mayor en los contenidos y requerimientos, se calculó la muestra de estudiantes considerando la cantidad total de asignaturas por año (incluyendo obligatorias, optativas y electivas). A partir de ese criterio fue calculado el porcentaje de asignaturas por año y esa proporción fue la que determinó la cantidad de estudiantes de ese año que compondrían la muestra. Esto permitió asegurar una mayor cantidad de informantes calificados/as de los trayectos con mayor heterogeneidad de contenidos y requerimientos.

En la tabla siguiente se observan los criterios de conformación de la muestra. El total de 832 casos, que era el tamaño muestral calculado, se compuso de manera de que la representación porcentual de estudiantes de cada año coincidiera con la representación porcentual de la cantidad de asignaturas que se brindan en los semestres que componen ese año.

Tabla 1: Esquema de construcción de la muestra.

Semestre	Cantidad de materias	Porcentaje de materias	Muestra
1 y 2	10	4,5%	37
3 y 4	40	18,0%	150
5 y 6	81	36,5%	304
7 y 8	91	41,0%	341
Total	222	100,0%	832

El formulario fue abierto a finales de noviembre de 2016 y cerrado a mediados de febrero de 2017, contabilizando un total de 328 formularios válidos, lo que supone una tasa de respuesta del 45,9% (calculada sobre los y las estudiantes efectivamente convocados/as).

En la segunda etapa del relevamiento, se consideró a los y las docentes como informantes calificados/as sobre los contenidos de las asignaturas y, al igual que a las y los estudiantes,

se les solicitó completaran un formulario autoadministrado en línea, estructurado a partir de las preguntas guía mencionadas.

En este caso, no se trabajó con una muestra, sino que se envió el formulario a todos/as los y las docentes que dictaron cursos de grado en Montevideo en el 2016, contactados/as a partir de una base institucional de correos electrónicos, se envió el formulario a un total de 295 docentes.

El formulario para docentes fue abierto a finales de febrero de 2017 y cerrado a finales de abril del mismo año, contabilizando un total de 69 formularios válidos, lo que supone una tasa de respuesta del 23,4%.

La baja tasa de respuesta con la que contó esta fase del relevamiento (y el importante sesgo de autoselección) exigen considerar con cautela los resultados a los que se arriba. Es por ello, que este informe está centrado fundamentalmente en la primera fase del relevamiento, complementando el análisis con datos surgidos de la segunda fase. Esta cautela en el análisis de los resultados, no anula los aportes que esta información puede brindar, en tanto permite obtener una visión exploratoria de las situaciones y concepciones docentes en torno a la incorporación de las TIC al proceso educativo.

2.1. Caracterización de la muestra de estudiantes.

De las y los estudiantes consultadas/os, el 74,1% se identificó con el género femenino, el 25,6% con el género masculino y un 0,3% con otro. Esta distribución condice con la composición de quienes ingresan a las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales, a las que en 2015 se inscribieron aproximadamente 3 mujeres por cada hombre (Udelar, 2015: 113). Los años de ingreso a FCS se concentran fundamentalmente entre el 2008 y el 2016. Asimismo, la distribución porcentual de las respuestas efectivas por grado de avance permite observar que un 15,2% se encontraba cursando el primer año, un 16,8% el segundo, un 25,6% el tercero y el restante 42,4% el cuarto. La diferencia entre esas proporciones resulta coherente con el muestreo diseñado.

Para describir la distribución por ciclo vale aclarar que el trayecto curricular de grado de la Facultad de Ciencias Sociales comprende dos ciclos: inicial y avanzado. El ciclo inicial está conformado por asignaturas comunes a todos los y las estudiantes de las diferentes carreras, que se realizan en los primeros cuatro semestres, a partir del tercero en paralelo con asignaturas del ciclo avanzado. El ciclo avanzado, a su vez, se divide en cuatro carreras: Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Desarrollo. Si se observa cómo se distribuyen quienes respondieron a este relevamiento en los diferentes ciclos curriculares propuestos se advierte que la categoría más frecuente es la de la Licenciatura en Trabajo Social, con un 42,4% de los y las consultados/as, seguida de la Licenciatura en Sociología (20,1%), la Licenciatura en Ciencia Política (17,4%), el Ciclo Inicial (11,0%) y la Licenciatura en Desarrollo (9,1%). Esta distribución refleja tanto las decisiones muestrales (el Ciclo Inicial comprende los primeros semestres) como la distribución de la matrícula por carrera (los ingresos al ciclo avanzado son mayores para la Licenciatura en Trabajo Social que para las demás propuestas de grado).

Éstas últimas dos variables introducidas (Grado de avance y Ciclo de estudio) serán las principales variables de segmentación con las que se trabajará al analizar los resultados preliminares, en el entendido de que, como se introdujo en el diseño metodológico, un grado de avance mayor supone una mayor oferta de trayectos curriculares. Es por ello que se espera mayor heterogeneidad en las herramientas informáticas utilizadas, a la vez que los diferentes ciclos prevén, por la constitución epistemológica de las disciplinas que los conforman, distinciones en las técnicas y herramientas a utilizar. Se dará cuenta en los resultados de esa distinción anticipada

3. RESULTADOS PRELIMINARES

3.1. ¿Qué herramientas informáticas se necesitan en las trayectorias de grado de la Facultad de Ciencias Sociales?

Se consultó a las y los estudiantes si tuvieron la necesidad, durante la carrera, de utilizar una serie de herramientas informáticas que, considerando las exigencias de las disciplinas a las que se dedica la facultad y la experiencia del equipo coordinando las Salas de Informática de la institución, se entendieron como de uso potencial en los trayectos curriculares previstos. Las herramientas informáticas contempladas fueron: procesadores de texto, planillas de cálculo, editores de presentaciones, paquetes estadísticos en tres versiones diferentes (PSPP-SPSS, Stata y R), software de análisis cualitativo, software de programación matemática, software de georreferenciación y editores multimedia.

En las respuestas se observa que la mayoría de los y las estudiantes consultados/as (82,6%) necesitó durante su trayecto curricular entre dos y cinco herramientas informáticas de las listadas. Esta distribución, no obstante, varía si las respuestas se segmentan según ciclo y año, como era de esperarse en función de las particularidades de los ciclos que se ofrecen en la facultad y de la heterogeneidad en los trayectos que se genera a un mayor grado de avance en la carrera.

Si en lugar de observar la cantidad de herramientas informáticas utilizadas se hace foco sobre la necesidad desagregada de cada una de las herramientas contempladas (Gráfico 1), se advierte que las más necesitadas son las que constituyen el paquete de oficina (procesadores de texto, planillas de cálculo y editores de presentaciones). Dentro de este grupo son los procesadores de texto los que obtienen un porcentaje mayor de necesidad, con casi un 100%, seguido de los editores de presentaciones (80,2%) y las planillas de cálculo (57,6%). Luego del software de oficina surgen los paquetes estadísticos, entre los cuales la categoría conjunta PSPP-SPSS declaró ser necesitada por el 42,4%. El gráfico 1 ilustra los porcentajes de necesidad de cada una de las herramientas incluidas. Los programas más específicos aparecen en porcentajes menores.

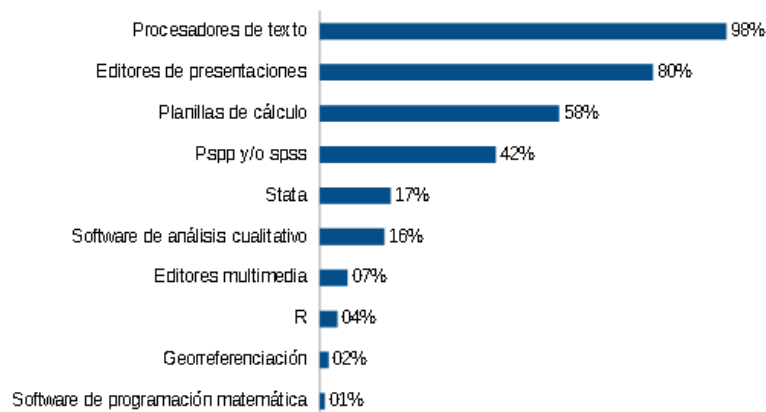


Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes que declararon haber necesitado cada una de las herramientas consultadas

Cuando esos porcentajes de necesidad se diferencian según ciclo se observa que las herramientas más utilizadas (procesadores de texto y editores de presentaciones) obtienen proporciones similares en todos los ciclos contemplados (con la excepción de una necesidad menor de editores de presentaciones entre estudiantes del Ciclo Inicial). El porcentaje de necesidad de las demás herramientas, por otro lado, enseña cierta especificidad en función del ciclo de mayor uso. Se observa así que es en la Licenciatura en Desarrollo donde se advierte el ma-

yor porcentaje de necesidad de planillas de cálculo, a la vez que es en la Licenciatura en Sociología donde se observa una necesidad preponderante tanto de software de análisis cualitativo como de software de análisis cuantitativo.

Se desagregaron también estos porcentajes de exigencia de acuerdo al grado de avance de los y las estudiantes consultados/as. Al observar esta información, se visualiza que, con la excepción de los procesadores de texto, a un mayor grado de avance en las carreras, las herramientas consultadas aumentan la frecuencia con la que son exigidas.

La exigencia generalizada de los procesadores de texto (tanto entre carreras y ciclo como entre asignaturas al interior de los ciclos), se distribuye también de modo homogéneo de acuerdo al grado de avance. Por su parte, el requerimiento de herramientas como los editores de presentaciones, las planillas de cálculo y el PSPP y/o SPSS, aumenta significativamente a medida que los y las estudiantes avanzan en sus carreras.

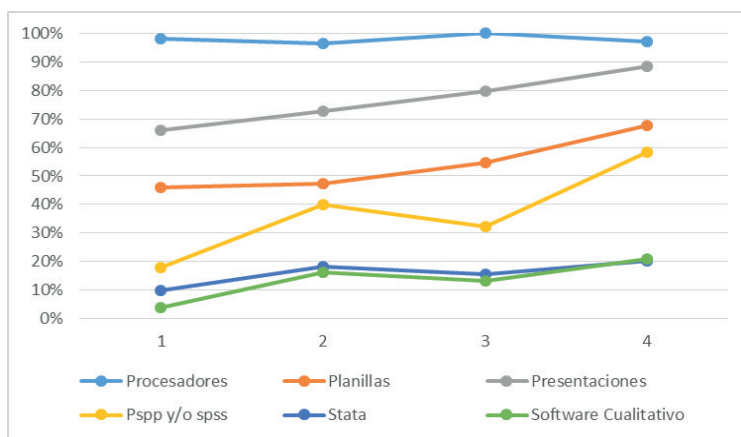


Gráfico 2: Porcentaje de necesidad por grado de avance en años

La necesidad de estas herramientas informáticas, no obstante, fue consultada de manera de poder diferenciar en las respuestas cuándo se debe a una exigencia explícita por parte de las y los docentes y asignatura/s que requirieron la herramienta y cuándo la necesidad surge de manera no explícita.

El gráfico 3 indica la distribución de la necesidad de cada una de las herramientas consideradas en función de esas dos categorías (exigencia explícita y exigencia no explícita). No se toman en consideración aquí las herramientas con una necesidad general menor al 5% (paquete estadístico R, software de programación matemática y software de georreferenciación). Se advirtió que las herramientas ofimáticas, las más declaradas como necesitadas por parte de los y las estudiantes, presentan altas proporciones de exigencia no explícita cuando se descompone esa necesidad por tipo de exigencia. Las herramientas que, por otro lado, obtienen un porcentaje mayor de exigencia explícita al descomponer sus datos son los software de análisis cuantitativo Stata y PSPP y/o SPSS, lo que indica que los y las docentes asumen la necesidad de explicitar la utilización de estas herramientas. Esto podría deberse a que existe una mayor dependencia entre los contenidos y la herramienta en la propuesta curricular. Por el contrario, el software de análisis cualitativo y los editores multimedia, son los que obtienen mayores porcentajes de exigencia no explícita y, por ende, una mayor invisibilización en lo que refiere a su necesidad.

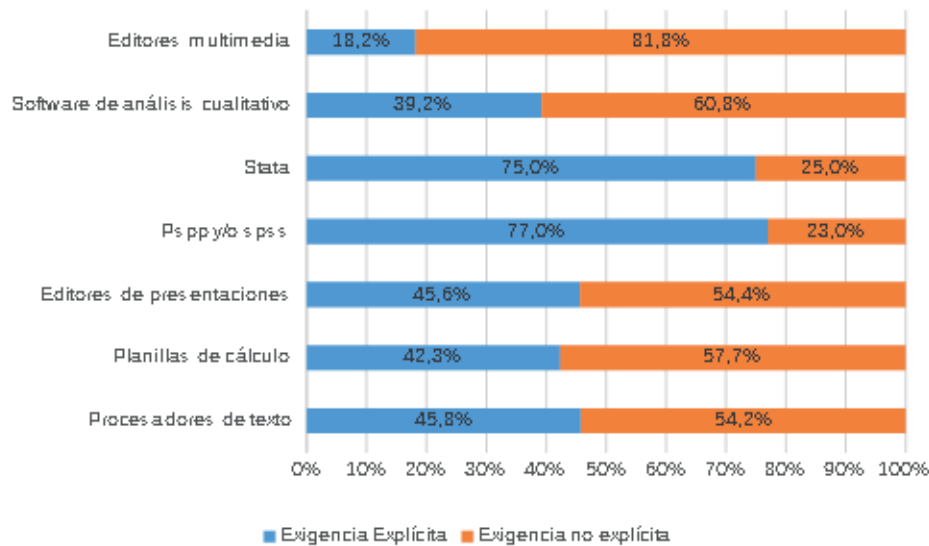


Gráfico 3: Distribución porcentual según tipo de exigencia de las herramientas necesarias

Los elevados porcentajes de necesidad, la alta proporción de esa necesidad que no es explícita y la homogeneidad al diferenciar por ciclo permiten catalogar tanto a los procesadores de texto como a los editores de presentaciones como herramientas transversales al desempeño curricular en la Facultad de Ciencias Sociales.

3.2. ¿Se enseña al nivel de lo que se exige?

Interesa centrarnos aquí en las preguntas que refieren a la enseñanza de las herramientas informáticas consideradas en este relevamiento. Se consultó a los estudiantes que respondieron haber necesitado las distintas herramientas informáticas, qué tan necesarias fueron y si les enseñaron a utilizarlas en las asignaturas de FCS donde las necesitaron. Debían responder en una escala de 1 (Nada) a 5 (Mucho).

Como se puede observar en el gráfico 4, existe un desfase entre el grado de necesidad de una herramienta y de enseñanza en la asignatura. Esto se corrobora para las herramientas que conforman el paquete de oficina (procesadores de texto, planillas de cálculo y editores de presentaciones). Estas herramientas, las más requeridas en la facultad, presentan también, como vimos, una alta proporción de exigencia no explícita.

Consideramos que el hecho de no explicitar la exigencia del uso de estas herramientas puede estar invisibilizando su necesidad, de hecho existente, y minimizando por lo tanto la importancia de su enseñanza. Un relevamiento de las características del que aquí se presenta resulta fundamental para visibilizar las exigencias tácitas que tienen las y los estudiantes que transitan por la formación que la facultad brinda, pero para las cuales no son preparadas/os, o al menos no en FCS.

Esta constatación podría ser matizada si consideramos que los y las estudiantes podrían haber aprendido a utilizar estas herramientas en instancias de formación previas u otros cursos o asignaturas de la facultad.

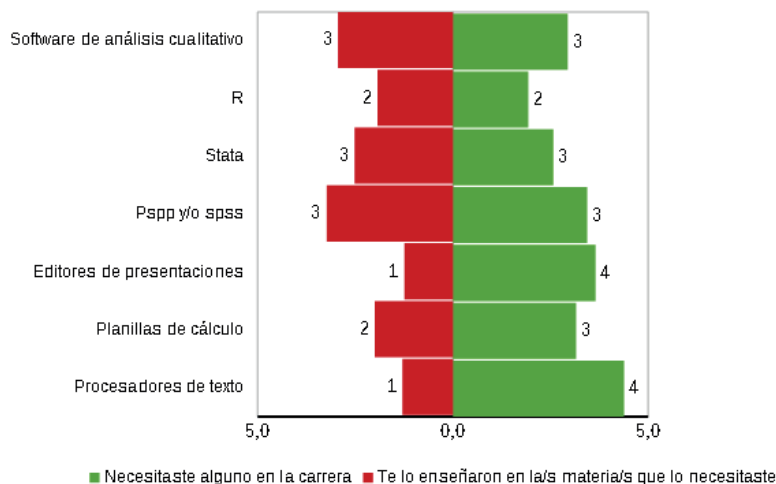


Gráfico 4: Media de nivel de necesidad y de enseñanza declarado, por herramienta considerada

Es por ello, que se consultó también a las y los estudiantes respecto a su nivel de dominio previo de la herramienta, al preguntarles si “sabías usarlo al momento de necesitarlo”, con la posibilidad de responder en una escala de 1 (Nada) a 5 (Mucho). Los valores 1 y 2 serán considerados en este análisis como dominio bajo, el valor 3 como dominio medio y los niveles más altos de la escala (4 y 5) como dominio alto.

En el caso de los procesadores de texto, el 69,2% de los y las encuestados/as indicó tener un dominio alto de la herramienta, mientras que 7,8% un bajo nivel de dominio de la misma.

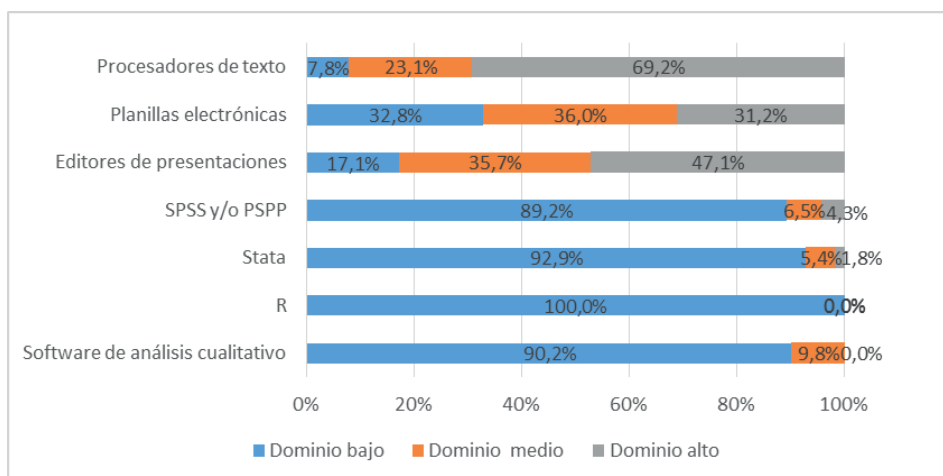


Gráfico 5: Dominio previo declarado de las herramientas

Para las planillas de cálculo la dispersión es mayor, habiendo un 32,8% de estudiantes que afirmaron que su nivel de dominio al momento de necesitar la herramienta podía representarse por los niveles más bajos de la escala. Respecto a los editores de presentaciones, el 17,1% indicó no tener ningún o casi ningún conocimiento previo de la herramienta. Se observa de este modo que, en el caso de las herramientas ofimáticas, aquellas que un mayor número de estudiantes afirmaron haber necesitado a lo largo de la carrera, la situación es disímil, existiendo en todos los casos un porcentaje significativo de estudiantes que, según señaló, tenía un manejo previo nulo o mínimo de las herramientas al momento de necesitarlas.

En el caso de las herramientas específicas de mayor necesidad (PSPP y/o SPSS; Stata y Software de análisis cualitativo), la situación es muy clara: la amplia mayoría de los y las estudiantes se posicionó en los niveles más bajos de la escala, indicando haber tenido un bajo o

nulo manejo de las herramientas al momento de necesitarlas. En lo que respecta al PSPP y/o SPSS, los valores que indican un dominio bajo constituyen el 89,2% de las respuestas; representan el 92,9% en el caso de Stata y el 90,2% de las respuestas que refieren al Software de análisis cualitativo. En cuanto al paquete de procesamiento estadístico R, fueron pocos los estudiantes que indicaron haberlo necesitado en sus carreras y el 100% de ellos indicó que su dominio previo era nulo o mínimo (1 o 2).

En el mismo sentido, se les pidió también que indicaran la instancia principal en la que les enseñaron a utilizar estas herramientas, brindándoles las siguientes opciones: “En al menos una de las materias en las que lo necesitaste”; “En otras materias de facultad”; “En otra instancia en la facultad (cursos específicos, talleres)”; “En un curso público externo a la facultad”; “En un curso privado externo a la facultad”; “En una instancia de educación formal anterior (liceo, UTU, otra facultad, etc.); “Aprendiste en el ámbito laboral”; “Aprendiste de manera autodidacta”; “Ninguna” u “Otra”.

Al analizar las respuestas a esta pregunta (Tabla 2) constatamos que el aprendizaje autodidacta ocupa un lugar central en la formación de las herramientas informáticas que la facultad requiere. Considerando las dos instancias más mencionadas por los y las estudiantes y las herramientas más requeridas por FCS, observamos que, en cuatro de los cinco casos, figura el aprendizaje autodidacta como una de las dos respuestas más frecuentes. En el caso del software de análisis cuantitativo, donde esta opción no aparece entre las más mencionadas, el 14,8% de los y las estudiantes declara que no tuvo ninguna instancia de enseñanza o aprendizaje de estas herramientas. Como podía preverse a partir de la información que se ha venido desarrollando, en el caso de las herramientas que conforman el paquete de oficina, la formación brindada por la facultad no figura entre las principales instancias de enseñanza, por lo cual la enseñanza en esta institución no se corresponde con la alta exigencia de estas herramientas que las trayectorias educativas allí suponen.

La siguiente tabla ilustra lo mencionado para las herramientas con porcentajes mayores de utilización en la facultad, señalando las dos categorías de respuesta más frecuentes a la pregunta sobre la principal instancia de formación en la herramienta:

Tabla 2: Principales instancias de formación, porcentaje de sus dos categorías más frecuentes

Procesadores de texto	Aprendiste de manera autodidacta	35,2
	En una instancia de educación formal anterior (liceo, UTU, otra facultad, etc)	29,0
Planillas electrónicas	En una instancia de educación formal anterior (liceo, UTU, otra facultad, etc)	25,9
	Aprendiste de manera autodidacta	22,2
Editores de presentaciones	Aprendiste de manera autodidacta	50,2
	En una instancia de educación formal anterior (liceo, UTU, otra facultad, etc)	23,6
Software de análisis cuantitativo	En al menos una de las materias en las que lo necesitaste	63,2
	Ninguna	14,8
Software de análisis cualitativos	En al menos una de las materias en las que lo necesitaste	45,1
	Aprendiste de manera autodidacta	27,5

3.3. Herramientas informáticas y trayectorias educativas en FCS, la perspectiva de las y los estudiantes

En un módulo de consulta general, se preguntó a las y los estudiantes sus percepciones acerca de la incidencia del dominio de herramientas informáticas en sus tránsitos educativos y la enseñanza y exigencia de estas herramientas en la facultad.

En el primer caso, las respuestas de los y las estudiantes evidencian la importancia que le otorgan a las TIC en sus trayectorias educativas, considerando las posibilidades que éstas ofrecen a estudiantes y docentes. Es así que, la mayoría de las y los encuestadas/os (65,5%), evaluaron que su manejo de herramientas informáticas ha potenciado sus tránsitos educativos.

Al consultar a las y los estudiantes su opinión respecto a los requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas en la institución, foco de este relevamiento, sus respuestas fueron contundentes, manifestando la necesidad de repensar la incorporación de las TIC en las propuestas educativas de la facultad.

Una abrumadora mayoría de los y las estudiantes encuestados/as (87%) señaló estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que debería fortalecerse la formación en herramientas informáticas en FCS, por lo que la percepción de las y los estudiantes parecería corroborar el desfase de requerimientos y enseñanza que hemos venido desarrollando en este trabajo.

En este sentido, el 51% indicó estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que la enseñanza de herramientas informáticas en FCS es acorde a su exigencia, es decir que este porcentaje de estudiantes considera que existe una brecha entre lo que se exige y lo que se enseña. Con respecto a lo que se exige, como se observa en la tercera columna del gráfico 6, un porcentaje similar de estudiantes (51%) manifestó su acuerdo con que debería aumentarse la exigencia de utilización de herramientas informáticas en FCS.

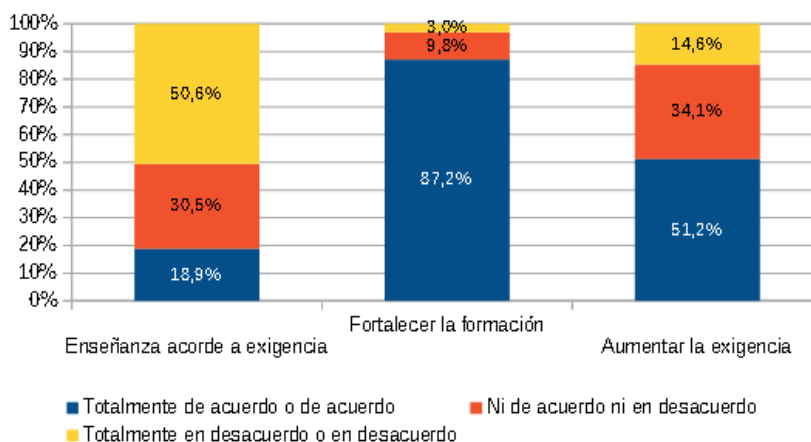


Gráfico 6: Acuerdo de los y las estudiantes según afirmaciones propuestas

3.4. Herramientas informáticas y trayectorias educativas en FCS, la perspectiva de las y los docentes

Las respuestas de los y las docentes que participaron del relevamiento evidencian algunas tendencias en relación a sus prácticas y la incorporación de herramientas informáticas al proceso educativo.

A partir de la misma serie de herramientas informáticas relevadas en la fase uno y en relación al dictado 2016 de la materia por la que respondieron, fueron consultados acerca de si fueron necesarias para los y las estudiantes y si se brindó formación específica para su utilización.

Se presentan en el siguiente gráfico los porcentajes de requerimiento (explícito y no explícito) y de formación en torno a algunas herramientas informáticas de uso extendido en las ciencias sociales.

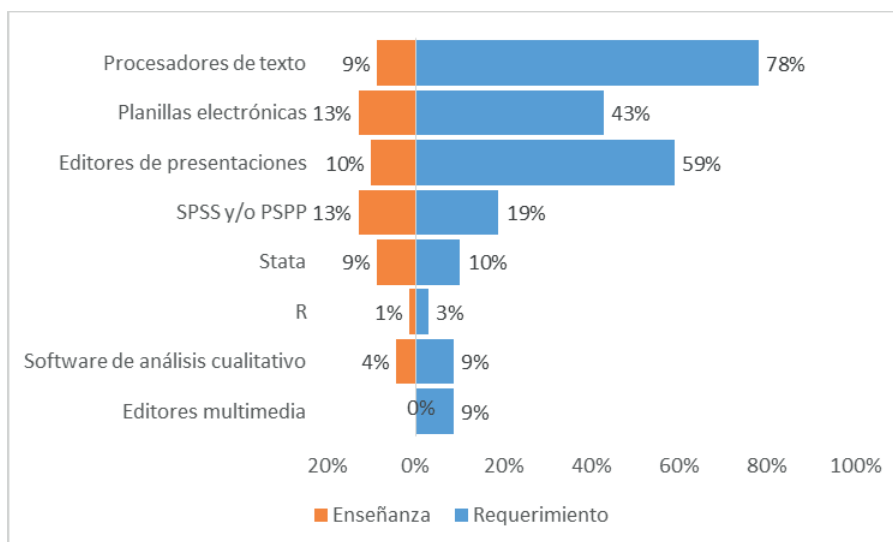


Gráfico 7: Porcentajes declarados por los y las docentes de requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas

En el caso de las herramientas ofimáticas, la más requeridas según los y las docentes en las asignaturas por las que respondieron, la exigencia es mayoritariamente no explícita: representa el 62,3% del total de la exigencia en el caso de los procesadores de texto; el 69% en las planillas electrónicas y el 55% en el caso de los editores de presentaciones, tendencia similar a la visualizada en las respuestas de los y las estudiantes. Según se observa en el gráfico, considerando la exigencia explícita y no explícita, existe un importante desfase entre el requerimiento de una herramienta informática en una asignatura y su enseñanza en la misma.

Para profundizar acerca de los motivos por los que no se enseñaron algunas herramientas requeridas se les ofrecieron cuatro motivos posibles frente a los cuales podían responder afirmativa o negativamente, además de una pregunta abierta que indagaba sobre otros argumentos no contemplados. Entre los cuatro motivos ofrecidos, aquellos que obtuvieron mayores respuestas afirmativas fueron los que refieren a que “los/las estudiantes ya conocían la herramienta a partir de otras experiencias (de forma autodidacta, en el ámbito laboral, en el ámbito familiar, etc.)” (74,5%) y que “la utilización de la herramienta no requiere formación específica” (48,9%, n = 47).

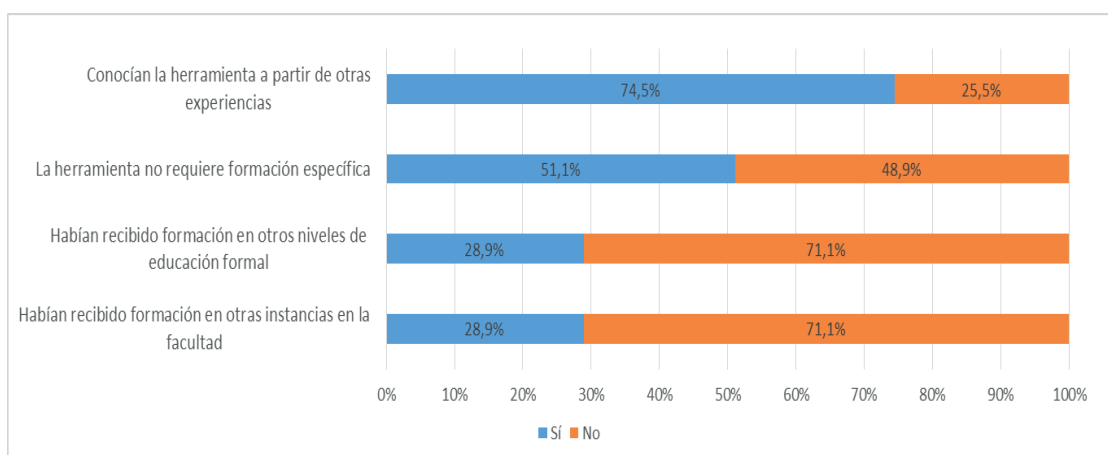


Gráfico 8: En caso de que no se haya enseñado una herramienta informática utilizada, ¿por qué motivos?

En referencia a otros motivos no planteados, se señala que el conocimiento de herramientas informáticas no es indispensable, que no eran necesarias en el curso, que los y las estudiantes no presentaban dificultades en el manejo de la herramienta solicitada y que no hay

tiempo suficiente para centrarse en el dominio de las herramientas informáticas, ya que el foco de la asignatura en cuestión son los conceptos.

Por otra parte, se les consultó acerca de la realización de un diagnóstico inicial sobre el nivel de dominio de los y las estudiantes en las herramientas que solicitan en la materia sobre la que cada docente respondió. A este respecto, el 83,9% de las y los docentes (n = 56) manifestaron no realizar ningún tipo de diagnóstico inicial y, en algún caso, afirmaron asumir que todas/os dominaban las herramientas de uso más extendido.

Es probable que quienes respondieron la encuesta sean los y las docentes que se sintieron más interpelados/as por la temática, sin embargo, aún en el caso de que se trate de docentes sensibilizados/as por el tema, observamos que un alto porcentaje asume que existe por parte de los y las estudiantes un dominio previo de las herramientas, dominio que, como vimos, no todas/os poseen o poseen a un nivel muy dispar. En los casos en los que se realiza este diagnóstico previo, el mismo consiste en general en un intercambio en las clases a partir de la consulta sobre si manejan las herramientas en cuestión.

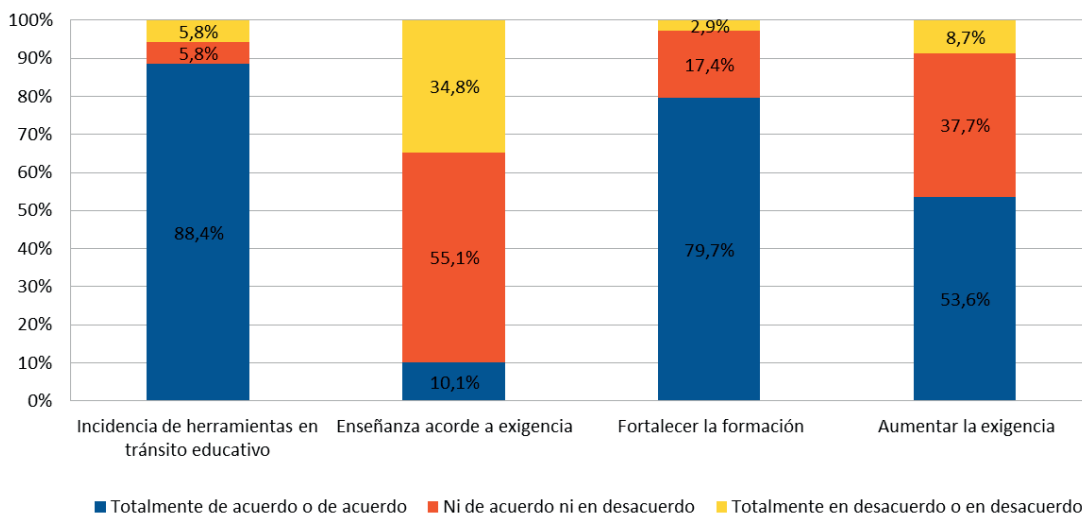
Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con los y las estudiantes, el aprendizaje autodidacta ocupa un lugar central en la formación de las herramientas informáticas que la facultad requiere. Esto resulta, al mismo tiempo, uno de los motivos por los cuales las y los docentes afirman no enseñar algunas de las herramientas que se requieren para cursar la formación de grado en FCS; de este modo, parece reforzarse una situación que deposita en los y las estudiantes la responsabilidad por el aprendizaje de algunas herramientas requeridas. Asimismo, la asunción de que ciertas herramientas informáticas no requieren formación específica, en la mayor parte de los casos sin contar con un diagnóstico previo sobre el dominio que tienen las y los estudiantes de las mismas, contrasta con la constatación de que un porcentaje significativo de estudiantes indicó tener un manejo previo nulo o mínimo de las herramientas al momento de necesitarlas.

En este mismo sentido, en la segunda fase del relevamiento, se consultó a los y las docentes si consideraban que la formación en herramientas informáticas debía estar incluida en el tránsito formativo de las y los estudiantes, frente a lo cual, el 92,8% respondió afirmativamente.

Al igual que en la fase uno, se les preguntó sus percepciones acerca de la incidencia del manejo de herramientas informáticas en los tránsitos educativos, y la enseñanza y exigencia de estas herramientas en la facultad.

Como se observa en la siguiente gráfico, la amplia mayoría de los y las docentes que participaron del relevamiento (88,4%), se manifestó de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el dominio de estas herramientas incide en los tránsitos educativos de los y las estudiantes. Esta respuesta parecería ser el motivo por el cual gran parte de los y las docentes considera que la formación en herramientas informáticas debería estar incluida en el tránsito formativo .

A su vez, otra vez con tendencias similares a las de los y las estudiantes, las respuestas inducen a la necesidad de repensar la incorporación de las TIC en las propuestas educativas de la facultad. Los y las docentes discrepan también en su amplia mayoría con que la enseñanza de herramientas informáticas en FCS sea acorde a su exigencia y manifiestan que debería fortalecerse la formación y, en menor medida, que debería exigirse más la utilización de estas herramientas. Las opiniones de estos/as docentes concuerdan con la existencia de un desfase entre los requerimientos y la enseñanza de herramientas informáticas en la facultad.



Gráficos 9: Acuerdo de los y las docentes según afirmaciones propuestas

Finalmente, se presentaron otras afirmaciones a los y las docentes, buscando profundizar acerca de las características que debería asumir la enseñanza de herramientas informáticas en FCS. Frente a la afirmación de que “FCS debería brindar formación en herramientas informáticas a través de cursos específicos”, el 73,9% se manifestó de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este porcentaje se reduce al 56,5% cuando la afirmación se refiere a integrar la formación a las materias curriculares. En ambos casos, más de la mitad de los y las docentes concuerda con que es preciso que FCS brinde, de una o ambas formas, formación en estas herramientas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo hemos desarrollado los principales resultados arrojados por el primer relevamiento de requerimientos y enseñanza de herramientas informáticas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Se pretendió relevar la situación de las herramientas informáticas necesarias para transitar y aprobar la formación de grado de FCS, identificar aquellas que potencian o podrían potenciar la formación que las asignaturas brindan, mapear la formación que, a nivel de grado, brinda FCS en esta materia e identificar cómo y dónde se forman en ellas los estudiantes de grado de la facultad.

La necesidad de utilizar herramientas informáticas para completar los distintos trayectos curriculares que la facultad ofrece se confirma en la afirmación de la amplia mayoría de estudiantes encuestados/as de haber requerido entre dos y cinco herramientas en sus trayectos. Estas herramientas son, principalmente, aquellas que integran el paquete de oficina (procesadores de texto, planillas de cálculo y editores de presentaciones) y, en segundo lugar, los paquetes estadísticos, en particular PSPP o SPSS. Esta necesidad presenta variaciones en función del ciclo cursado por los/las estudiantes.

El requerimiento de utilizar estas herramientas no siempre es explícito; los/las estudiantes necesitan hacer uso de determinadas herramientas informáticas para cumplir con las exigencias de las asignaturas, pero sin que éstas indiquen explícitamente que estas herramientas se deben utilizar. Esto ocurre con todas las herramientas consideradas en este relevamiento aunque, en menor medida, en el caso de los software de análisis cuantitativo de mayor utilización en FCS: Stata y PSPP y/o SPSS, cuya exigencia suele ser explícita en una mayor proporción.

Esta invisibilización o subestimación de las herramientas parecería basarse en ciertos supuestos sobre la pericia de los y las estudiantes en torno a ellas, lo que se comprueba al anali-

zar la formación que la facultad ofrece al respecto: identificamos un desfase entre el grado de necesidad de una herramienta y de enseñanza en la asignatura para la cual se necesita, particularmente en el caso de las herramientas de oficina.

Respecto a los espacios de formación, constatamos que el aprendizaje autodidacta ocupa un lugar central, quedando depositada la responsabilidad en los y las estudiantes que, en función de sus posibilidades, podrán o no lograr un manejo suficiente. En el caso de las herramientas que conforman el paquete de oficina, la formación brindada por la facultad no figura entre las principales instancias de enseñanza, a pesar de la alta exigencia de estas herramientas que las trayectorias educativas en FCS suponen.

En la segunda fase del relevamiento, observamos que un alto porcentaje de los y las docentes que respondieron la encuesta, asume que existe por parte de los y las estudiantes un dominio previo de las herramientas, dominio que, como vimos, no todas/os poseen o poseen a un nivel muy dispar. Esta suposición, así como la definición de no enseñar algunas de las herramientas que se requieren para cursar las materias, se asumen en la mayoría de los casos considerados, sin el sustento de algún tipo de diagnóstico previo sobre el dominio que tienen las y los estudiantes de las mismas. Al consultarles a las y los estudiantes sobre este dominio, se observa que un porcentaje significativo indicó tener un manejo previo nulo o mínimo de las herramientas al momento de necesitarlas.

Finalmente, pudimos observar que las y los estudiantes de FCS consideran que su pericia en el manejo de herramientas informáticas incide en sus tránsitos educativos. Esta observación reafirma la importancia de problematizar la incorporación de estas herramientas al proceso educativo. En este sentido reclaman fortalecer la formación en herramientas informáticas en FCS.

Los elementos aquí desarrollados parecen evidenciar que al planificar (o no) la enseñanza de estas herramientas, se realizan supuestos sobre el dominio que las y los estudiantes tienen de ellas o la accesibilidad de su aprendizaje autodidacta; estos supuestos podrían explicar la brecha entre exigencia y formación. Consideramos que es preciso explicitar y confirmar o refutar estos supuestos, de modo de garantizar a los y las estudiantes iguales oportunidades de aprender aquello que necesitarán.

En contextos cada vez más tecnologizados, y en espacios de educación superior, es necesario pensar en la enseñanza de herramientas específicas para el desarrollo y el ejercicio profesional o disciplinar, a la vez que es fundamental concebir que, antes que ello, son herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. Pensar y planificar los trayectos de formación en y con tecnologías parece ser un camino para potenciar el alcance de la formación que brinda la facultad. En el escenario actual, de escasez de insumos para la toma de decisiones sobre la formación en herramientas informáticas en la Facultad de Ciencias Sociales, estos primeros hallazgos aquí presentados pretenden abrir espacios de problematización al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-104). Madrid: Morata.
- Dirección General de Planeamiento, Udelar (2015). *Estadísticas básicas 2015 de la Universidad de la República*. Montevideo: DGPlan-Udelar.

Las Trayectorias Educativas y sus diferentes perfiles estudiantiles en el Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología Regional Norte

TRANSFORMACIONES DE LA ENSEÑANZA

Ana Lucía Fasana¹
Andreína Blanco²

1 CENUR Litoral Norte, Uruguay, analuciafasana@gmail.com

2 CENUR Litoral Norte, Uruguay

RESUMEN

En nuestro ámbito de trabajo y coordinación en el Ciclo Inicial Optativo Ciencias y tecnología Regional Norte, que funciona en el CENUR Litoral Norte/Sede Salto, contamos con una base de datos de elaboración propia que nos permite analizar e investigar las características y actividades de los estudiantes. El objetivo principal de este trabajo es aportar elementos para dar a conocer los diferentes perfiles detectados en la Universidad de la República. Es un trabajo que se viene sistematizando y apostando a ello, desde hace un par de años por parte de la coordinación del Cio CT RN. Al inicio de cada generación la aplicación de un formulario estadístico nos acerca a uno de estos perfiles, el fin es conocer a los “estudiantes que ingresan” y sus características. Finalizado el primer semestre se detecta, mediante un seguimiento específico de notas de parciales y exámenes,

aquellos estudiantes que estarían desvinculados.

Luego de detectar los mismos se aplica un formulario por medio de llamadas telefónicas y se corrobora su situación, lo que nos permite construir otro de los perfiles el de “Desvinculados” a los estudios. Por otro lado unos de los perfiles detectados es el de aquellos estudiantes que se inscriben a cursos del segundo semestre, “perfil estudiantes activos”. La conjunción de estos tres perfiles es la que nos permite reflexionar acerca de este primer año de ingreso a la Universidad específicamente a facultad de Ingeniería, Ciencias y Química, dada las características socioeconómicas-educativas de origen, bachillerato cursado o situación laboral de los estudiantes. Generando con ello conocimiento para los docentes e interesados en el tema, apostando a mejorar la educación.

Palabras claves: ingreso, desvinculados, activos.

1.INTRODUCCIÓN

Desde el año 2011 hasta la actualidad se ha recabado información sistemáticamente sobre la situación inicial de los estudiantes que ingresan al Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología Regional Norte (CIO CT): nivel socio educativo de su hogar, bachillerato de origen, situación ocupacional, entre otras, para la construcción del perfil de ingreso.

Aplicamos tres cuestionarios en tres diferentes momentos del año, el primero se le aplica a cada estudiante que ingresa al ciclo en el mes de febrero, el segundo se aplica vía telefónica a los estudiantes que por algún motivo consideramos que se están desvinculando del sistema en el mes de junio y el tercer cuestionario se aplica en julio- agosto de cada año a los estudiantes que se inscriben a las asignaturas del segundo semestre y los llamamos estudiantes activos.

Tres grande perfiles se generan con todas estas intervenciones, que nos permiten analizar las situaciones y poder ofrecer posibles soluciones. Siempre con el espíritu de mejorar nuestra educación pública.

2.MARCO CONCEPTUAL

Desde el inicio en 2011, en el CIO CT, perteneciente a la Universidad de la República (UdelaR), nos propusimos indagar sobre las características del perfil de los estudiantes que ingresan y su incidencia en su trayectoria educativa, tomando como supuestos de referencia: nivel de instrucción y socio-económico del hogar, bachillerato de origen y situación laboral, teniendo presente que es una universidad pública y gratuita.

Contextualización del Perfil Ingreso

En la actualidad prácticamente la tercera parte de la vida transcurre dentro de parámetros indicadores del “ser joven”. La estética del ser adulto, en la cultura occidental, indica cuánto se sobrevalora el ser joven; se produce lo que ha sido denominado “idolatrización de la juventud”.

Bertoni, E. (2005) nos dice

Esta percepción de que la educación genera posibilidades reales de movilidad social comienza a cuestionarse ya en la década de los 60 por algunos sectores más críticos de la sociedad quien aprecia: a) que la enseñanza primaria es una formación insuficiente para la mayoría, b) que para tener medianas posibilidades laborales se necesita como mínimo el primer ciclo de secundaria y c) la educación superior aunque gratuita, no es posible para todos

También se observa que, en los hechos, la enseñanza secundaria aparece como una formación terminal aunque no se haya pensado y planificado con ese criterio. Múltiples causas se suman a esta situación. Un alumnado proveniente en su gran mayoría de los sectores con ingresos y niveles socioculturales más bajos, un curriculum “ex pulsador” pensado

como una propuesta educativa igual para quienes (desde sus saberes previos) no son iguales, un equipo docente desprofesionalizado, carente de la formación necesaria no responde adecuadamente a las necesidades de los alumnos. Un sistema que se ha resentido y reclama profundos cambios que ayude a revertir la situación de quienes si no son expulsados. Antes de finalizar el o los ciclos previstos, en el plan egresan con carencias formativas. Déficit en las denominadas “competencias específicas” pero también en las básicas o genéricas, capacidades y conocimientos necesarios para asegurar un aprovechamiento medianamente aceptable de los estudios universitarios. (pág. 17)

Las categorías utilizadas como niveles socioeconómicos de los hogares de los estudiantes son: pobre, medio bajo, medio, medio alto y alto.

“Los estudiantes que ingresan a la Universidad provienen en su mayoría de hogar con un nivel socioeconómico medio y medio bajo” (Bremermann et al, 2017.pág 8).

Perfil de Desvinculados

Los estudiantes que al finalizar el primer semestre del año activo, solo se inscribieron a las asignaturas y concurren a pocas clases, se denominan para este trabajo “desvinculados”. Los mismos no registraron actividades curriculares como parciales o exámenes, identificados estos mediante un detallado seguimiento a cada estudiante (ver metodología) por parte de la coordinación del Ciclo.

Los estudiantes que trabajan presentan una relación trabajo-desvinculación confirmando que existe mayor riesgo de discontinuar los estudios, de igual forma una vez que se interrumpe su vida escolar contrario a lo que se puede pensar, su reinserción es posible, sin que incida el trabajo o no.

Boado y Fernández señalan *“si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente”* (3).

En los diferentes artículos vinculados al tema de la educación terciaria encontramos autores que refieren a la deserción, desafiliación o desvinculación universitaria como los conceptos que dan cuenta de la problemática de estudiantes que abandonan sus estudios por motivos varios.

El estudiante por algún motivo o serie de motivos, elige no continuar en el programa en el que se inscribió. Esta autora propone una tipología en relación al tiempo, según el momento en que se identifique el abandono dentro de la trayectoria esperada de culminación de los estudios para los que el estudiante se inscribió:

Desvinculación Pre-inicial: se trata de la situación en que el estudiante se inscribe en una carrera pero luego no asiste (la actividad se limita a inscribirse) o no registra ninguna actividad de las requeridas institucionalmente.

Desvinculación Inicial: el estudiante que abandona los estudios en los dos primeros semestres de la carrera. Nosotros usaremos esta categoría como definición de desvinculados, tomando como medida de tiempo los dos primeros meses del primer semestre, donde aplicamos nuestro formulario vía telefónica y constatamos su situación.

Nuestras comprobaciones empíricas en el CIO CT RN nos revelan que podemos adaptar una de las tipologías propuestas por Diconca en sus estudios, proponiendo la “carrera” como el primer año de estudios, (CIO CT) y marcando etapas vinculadas a

los primeros parciales y exámenes como medidores de desvinculación: *“Cada vez más se entiende el primer año como un año de apoyo al estudiante, de orientación para el aprendizaje y de confirmación de la carrera”* (Camilloni, 2010 en: Diconca (coord), 2011).

Se evidencia que la desvinculación de los estudiantes ocurre principalmente durante los primeros tres meses a partir del inicio de cursos y se relaciona con aspectos institucionales y del programa, así como con motivos personales de los estudiantes (5).

Cabe destacar que todo el primer semestre es clave para evitar la desvinculación, la adaptación a la vida universitaria y para cubrir las expectativas que traen los estudiantes.

Estudiantes Activos

Una forma de evaluar la gestión y políticas universitarias es a través del registro de las actividades académicas de los estudiantes. Teniendo en cuenta esto es que se elabora cada año una base de datos sobre la actividad académica de estos. Dentro de la misma, los que en 2016 se inscribieron a cursos del segundo semestre, son considerados estudiantes activos.

Hay jóvenes que se inscriben en más de una carrera porque no han tomado la decisión final. En muchos casos, dejan de concurrir a cursos, pero se mantienen estudiando. Nuestras comprobaciones empíricas nos demuestran constantemente que el estudiante persiste más allá de las diferentes dificultades que se le presentan (2).

En cuanto a la inscripción de los estudiantes a más de una carrera, según datos del Censo (8) de Estudiantes Universitarios de Grado realizado en el año 2012; en promedio cada estudiante estaría inscripto a 1,5 carreras.

Dentro de los estudiantes considerados activos, se encuentran aquellos que pertenecen a generaciones anteriores al 2016, debido a que es difícil terminar con todas las materias del CIO en un año. Muchos estudiantes necesitan dos o más años para culminar con este primer ciclo y aún más aquellos que son económicamente activos, ya que el CIO demanda mucho tiempo de asistencia a clase y dedicación fuera de estas horas.

Según datos del Censo (8), un estudiante universitario en promedio concurre 12 horas semanales a clase. Si consideramos aquellos estudiantes que trabajan, el promedio desciende a 9,5 horas y para aquellos que no lo hacen, el promedio asciende a 16 horas.

Otro factor que afecta la cantidad de materias aprobadas, y el promedio de estas que se cursa en un año, es la edad del estudiante. A medida que se avanza en la edad de los estudiantes, disminuye la cantidad de materias cursadas por año, debido a que a medida que aumenta la edad disminuye el tiempo para la asistencia a clase y la preparación de parciales y exámenes fuera del periodo de clase(8).

Los tres perfiles que logramos identificar (estudiante que ingresa, estudiante que se desvincula y estudiante activo) a lo largo de todo el primer año de universidad se condicionan por los niveles socio-económicos del hogar de cada estudiante, así como el bachillerato realizado por estos.

3.OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Aportar elementos para conocer los diferentes perfiles de estudiantes en la Universidad (Ingreso, Desvinculados y Activos) y si estos son determinados por las características socio-económicas y educativas del hogar, el bachillerato realizado previo al ingreso o su situación laboral.

3.2 Objetivos Específicos

- Describir el perfil de Ingreso de los estudiantes a través de la aplicación de un formulario estadístico al comienzo del año.
- Identificar los estudiantes desvinculados y describir su perfil.
- Evidenciar la actividad de los estudiantes al comienzo del segundo semestre.
- Analizar la importancia del nivel socio-económico-educativo en cada uno de los perfiles.
- Determinar las causas que llevan a la desvinculación de los estudiantes.

4.METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación dividimos en tres etapas el año lectivo de los estudiantes del Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología. En cada una de estas se diseñaron y aplicaron formularios específicos.

El primer perfil que logramos generar es el del estudiante ingresante, aquel que desea comenzar su preparación universitaria en la región.

El segundo perfil que se detecta lamentablemente es el de los estudiantes que se desvinculan de los cursos.

El tercer perfil constatado es el de estudiante activo, aquel estudiante que logró aprobar cursos y salvar exámenes que le permitieran inscribirse al segundo semestre.

La primera etapa es al comienzo del año y se realiza conjuntamente con las inscripciones a las carreras universitarias.

Personalmente a cada estudiante que ingresa en el mes de febrero se aplica un formulario para recabar datos sobre el nivel socioeconómico y educativo del hogar y la formación académica del estudiantes entre otras (ver formulario en anexos).

A partir de éste formulario se hace un seguimiento individual de los resultados que los estudiantes van obteniendo en cada asignatura, a través de parciales y exámenes; generando una base de datos.

La segunda etapa se lleva a cabo al final el primer semestre de cada año (realizada en 2015/16), en la misma se constata la no actividad del estudiante para posteriormente aplicarle otro formulario, vía telefónica para relevar si su situación es de desvinculación efectivamente (ver anexos).

La tercer etapa inicia luego de comenzado el segundo semestre con la identificación de los estudiantes activos. Para identificar los mismos se recurre a nuestra base de datos y se distinguen aquellos que registran inscripciones al segundo semestre. El formulario consta de 18 preguntas cerradas y mixtas, en el cual los estudiantes podían optar por alguna de las opciones establecidas por el encuestador o ampliar su respuesta. El mismo se realiza de forma personal o por vía telefónica.

Los datos recabados durante las tres etapas son ingresados al programa estadístico PSPP, para luego ser analizados, en nuestro trabajo puntualmente el análisis es descriptivo.

Con este análisis el intento pasa por relacionar las variables socioeconómicas y educativas de los estudiantes con los perfiles que se fueron generando.

5.RESULTADOS Y ANÁLISIS

A partir de los datos obtenidos en los tres cuestionarios, podemos observar que hay una tendencia a que el bachillerato de origen contribuya al éxito o fracaso en la aprobación de materias como las de Matemática y Física (Calculo 1y 2, Algebra 1 y 2, matemática 1 y 2 y matemática discreta, Física 1,2 y 3).

5.1.Características del perfil de ingreso

Las condiciones geográficas y poblacionales juegan su rol en las características particulares de cada CIO. Los estudiantes de diferentes puntos del país que ingresan a un CIO, pretenden realizar el máximo de la carrera elegida en su lugar de origen o cercano al mismo. Hay estudiantes que no hubieran tenido la oportunidad de ingresar a la universidad, por su pertenencia socioeconómica, si la misma no se hubiera acercado regionalmente al estudiante. Esta es una meta que la regionalización ha logrado, democratizando más el ingreso. En particular las zonas más alejadas de Montevideo, la realidad indica que algunos estudiantes prefieren realizar las carreras regionales y no trasladarse, por esas razones socioeconómicas mencionadas antes, entre otras.

Se discrimina año a año el porcentaje de alumnos que estudian y trabajan. La tendencia en general se mantiene, y un promedio de 30% está en el mercado del trabajo mientras estudia. Algunos de los estudiantes que trabajan, continúan sus estudios con mayor lentitud, pero ello no parece ser obstáculo para que sigan realizándolos.

Se cree que el trabajo es un factor determinante a la hora de estudiar pero nuestras investigaciones demuestran que no es así. Muchos estudiantes continúan su carrera sin dejar de trabajar, comprobando lo dicho por Boado y Fernández (2005).

Los estudiantes que ingresan al CIO-CT pertenecen a distintos bachilleratos. Algunos años el origen que más prevalece es el físico matemático y en otros el origen es en Ciencias Biológicas. Estos bachilleratos son los que más se relacionan con los contenidos del CIO-CT y los que brindan mayores herramientas a los estudiantes para poder aprobar las asignaturas y continuar con sus estudios. La complejidad que genera aunar conocimientos de todos estos perfiles de bachilleratos no es menor (Bremermann et al., 2015)

Los estudiantes provienen de hogares con nivel socioeconómico medio y medio-bajo y eligen estudiar en el ciclo por los costos de estudiar una carrera en Montevideo. La instrucción de la familia de estos estudiantes es educación secundaria en su mayoría, seguida por la instrucción terciaria.

5.2.Características del Perfil Desvinculados

Surge una posible vinculación entre el nivel socio-económico y el mantenimiento

del estudiante en el sistema universitario. La importancia del entorno familiar se ve reflejada, si el estudiante cuenta con alguna persona en su hogar con estudios universitarios: éstos se desvinculan menos. En cuanto al nivel socio-económico, éste aparece con los porcentajes más altos en el nivel Medio Bajo y en el Medio.

La situación de un estudiante que se desvincula o decide “dejar” hasta el próximo año sus estudios. Nuestras comprobaciones nos dicen que el estudiante no logra darse cuenta de cuál es la dificultad que lo envuelve, cabe decir, según diferentes autores tratados para este trabajo, que al estudiante que le cuesta la asignatura, vive en una adolescencia larga.

Para lograr que los estudiantes no se desvinculen y logren sus metas, según Bertoni, hay que analizar que la primaria es insuficiente, y para tener medianas posibilidades de estudio, tenemos que actuar fuertemente en acciones concretas entre los tres niveles de la educación. La educación Universitaria aunque gratuita, no es posible para todos, por los excluidos del sistema.

6.3 Características del Perfil de Estudiantes Activos

Los resultados obtenidos en la tercera etapa del año lectivo demuestran que existen estudiantes de generaciones anteriores a 2016 que cursaron materias de los dos primeros semestres. Los mismos se inscribieron por primera vez en 2015, 2014 e incluso 2013. Esto demuestra que culminar el primer año de universidad lleva más tiempo del esperando.

Los estudiantes considerados activos presentan un buen rendimiento en el primer semestre, tomando en cuenta la cantidad de asignaturas a las cuales se inscribieron y el porcentaje de estas que fue aprobada. Podemos decir que estos estudiantes presentan las herramientas necesarias para poder avanzar en la carrera, es decir cursaron el bachillerato adecuado y tiene los recursos necesarios para poder sustentarse.

En cuanto al rendimiento académico de los mismos, un porcentaje alto de estos, específicamente un 91%, afirmó haber rendido todos los parciales y exámenes en el primer semestre. En cuanto a la cantidad de asignaturas, un 62% aprobó más de la mitad a las cuales se inscribió.

En cuanto al tiempo dedicado diariamente al estudio, fuera del horario de clases, la mayoría de los estudiantes afirma dedicarle entre 2 y 4 hora al mismo. Un pequeño porcentaje, un 18%, afirma dedicar más de 4 horas de su día al estudio. Podemos observar que estos estudiantes dedican un tiempo considerable al estudio y es por ello que siguen activos en sus carreras obteniendo buenas resultados.

Un aspecto a destacar es la opinión de los estudiantes sobre la formación de bachillerato; el 44% considera que la formación pre-universitaria fue inadecuada. En contraposición, el mismo porcentaje de estudiantes cree que el bachillerato les brinda las herramientas adecuadas y necesarias para la educación universitaria.

Podemos decir que la formación preuniversitaria es fundamental para determinar el éxito o fracaso de los estudiantes ya que les brinda las herramientas y conocimientos necesarios para esta nueva etapa.

De los 45 estudiantes encuestados, un 24% de los mismos trabaja además de estudiar. Dentro de este porcentaje, la mayoría dedica más de 20 horas semanales al trabajo, lo que implica menor tiempo disponible para el estudio y por lo tanto un mayor tiempo para culminar la carrera.

7.CONCLUSIONES

La heterogeneidad de formación de los estudiantes, más las características particulares de cada generación, hacen que sea necesaria una inversión de tiempo y esfuerzo mayor en la atención a los estudiantes al inicio de los cursos, para adecuarlos al nivel de comprensión que requieren las exigencias universitarias.

El desencuentro entre los objetivos de la enseñanza secundaria en nuestro país, y los objetivos de la Universidad hacen que los estudiantes no tengan actualmente el conjunto de los temas necesarios para la comprensión de las asignaturas comunes al área. Los docentes universitarios se ven en la obligación de ofrecer un tiempo extra a intentar nivelar los conocimientos estudiantiles antes de comenzar sus programas de curso.

Las necesidades de la población regional en relación con un primer año en Ciencia y Tecnología, a nuestro entender, son satisfechas por este Ciclo Inicial Optativo, dado el apoyo y confianza de los estudiantes que ingresan dado que año a año nuestra matrícula se mantiene.

Los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos son los más vulnerables a la desvinculación y el fracaso en el ciclo. Estos estudiantes no poseen las herramientas necesarias para adecuarse y conseguir el éxito en esta nueva etapa. Otro aspecto determinante para la desvinculación es el bachillerato de origen. Si este no fue el adecuado, el estudiante padecerá una desvinculación más rápida debido a la diferencia entre ambas etapas y las exigencias de las mismas.

La culminación de este primer año universitario se logra en un tiempo mayor al esperado debido a las exigencias del mismo y a la cantidad de asignaturas. Para aquellos estudiantes que trabajan, el tiempo de culminación es mayor aún por el poco tiempo que éstos poseen para dedicarle al estudio y a la asistencia a los cursos. Estos estudiantes cursan pocas asignaturas por semestre.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de Ingreso. Montevideo, CSE- UDELAR.
- (2) Bremermann, E. Fasana, A. Hornos, S. (2015, septiembre). CIO CT RN en la Realidad Socio-económica y Geográfica del CENUR Litoral Norte. Ponencia presentada en: *XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales – UDELAR*, Montevideo, Uruguay.
- (3) Boado, M. (2010). La deserción universitaria en la UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay Conceptos, estudios y políticas, Colección Art.2*, 123-152.
- (4) Cardozo (2012) En: Pilar Rodríguez (s/f). La desvinculación en la primera generación de estudiantes del Ciclo Inicial Optativo del Centro Universitario de la Región Este.
- (5) Diconca, B. (2011). Desvinculación Estudiantil al Inicio de una Carrera Universitaria. Montevideo, CSE- UDELAR.
- (6) Fernandez, T. (Coord.)(2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas .Colección Art.2.*
- (7) Rodríguez, P. (2014). Oportunidades y Riesgos en el Acceso a la Educación Superior en el Marco del Centro Universitario de la Región Este, *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay, Colección Art.2*, 165-182.
- (8) VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado (2012). Principales Características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en el año 2012.

Tendencia de la desvinculación estudiantil en Facultad de enfermería

EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Prof. Adj., Mág. Psic. Alicia Alvarez
Asist. Lic. Enf. Ana Laura Perdomo
Ay. Darío Iriarte
Ay. Mikaela López
Ay. Schubert Focco

1 Facultad de Enfermería (Udelar), Uruguay

aalvarez@fenf.edu.uy

2 Facultad de Enfermería (Udelar), Uruguay

3 Facultad de Enfermería (Udelar), Uruguay

4. Facultad de Enfermería (Udelar), Uruguay

5. Facultad de Enfermería (Udelar), Uruguay

RESUMEN

A lo largo del tiempo se han utilizado variados términos para abordar la temática que aquí llamaremos desvinculación estudiantil. Mayoritariamente, tanto en Europa como en América Latina, se ocupa el término deserción. Consideramos que esta terminología no hace justicia del fenómeno, en tanto se centra en una decisión -voluntaria o involuntaria- del estudiante, mientras que el término desvinculación apela a la co-responsabilidad de varias partes -no sólo del estudiante- para entender el fenómeno. Atendiendo a la dimensión temporal de la desvinculación, este estudio se propone identificar las tendencias y características de la desvinculación inicial -desvinculación que ocurre durante los dos primeros semestres de la carrera- de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería de la

Universidad de la República (Udelar) -considerando los estudiantes de las generaciones 2012 a 2016-; así como identificar los motivos de la desvinculación. Asimismo, tomando la dimensión espacial se realiza un entrecruce de los diferentes niveles de desvinculación, considerando la desvinculación de la carrera pero con inscripción en otra de la misma Área, la desvinculación de la Facultad pero no de la Udelar, la desvinculación de la Udelar pero con migración a otra Universidad o instituto de Educación Terciaria, y la desvinculación sin registro en ningún otra institución del sistema educativo de enseñanza superior. Para estos fines se realiza un estudio descriptivo de la desvinculación estudiantil en las generaciones de ingreso de los últimos 5 años. La recogida de información se realiza a

través de un seguimiento de la cohorte generacional. Una vez identificados los estudiantes que se han desvinculado -lo que se hace a través de los resultados finales de los cursos-, cada uno de ellos es contactado por vía telefónica o por e-mail, indagándose las causas por las que desvinculó de los estudios. Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes desvinculados se ha mantenido a lo largo de los años alrededor del 40%, a excepción del 2014, año en que este porcentaje desciende considerablemente. En todos los años la movilidad a otras carreras, tanto de la Udelar

como de otras instituciones de Enseñanza Terciaria, ha sido mayoritariamente en el Área de la Salud. Con respecto a los motivos de la desvinculación, los estudiantes destacan principalmente dificultades con los horarios de Facultad, luego razones personales -vinculadas generalmente al trabajo y la salud-, y en diferente orden de importancia, según los años, no haber salvado la materia de 6to que tenían pendiente, que no les gustó la carrera, que optaron por otros estudios privados, y la ubicación y/o condiciones edilicias de la Facultad.

Palabras clave: Desvinculación_estudiantil, Enseñanza_Terciaria, Área_Salud

1. INTRODUCCIÓN

La motivación para este estudio surge del trabajo que viene realizando el Departamento de Educación de la Facultad de Enfermería, especialmente a partir de la creación de la Unidad Pedagógica, en el año 2007. Esta unidad tiene por cometidos una serie de intervenciones centradas, principalmente, en dos focos de atención; por un lado acciones centradas en el estudiante, de manera de promover y facilitar su desarrollo integral; por otro lado, líneas de apoyo docente que profundicen el asesoramiento pedagógico en la enseñanza de grado (Facultad de Enfermería, 2017).

Dentro de las acciones centradas en el estudiante, podemos identificar: diagnóstico educativo, estudio del rendimiento académico, inserción del estudiante, evaluación estudiantil -evaluación de cursos, de docente y del Plan de estudios- (Facultad de Enfermería, 2017).

Este estudio, se ubica, justamente, en la línea de apoyo al estudiante centrada en el estudio del rendimiento académico, a partir de la cual logramos tener acceso a la información requerida para poder sistematizar la tendencia de la desvinculación estudiantil en Facultad de Enfermería, tema central de este trabajo.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Como fuente principal, para contextualizar la problemática dentro de la Udelar, se utilizó la publicación *Desvinculación estudiantil al inicio de la carrera universitaria* elaborada por Beatriz Diconca (coord.), Soledad dos Santos y Ana Egaña en el año 2011. De la misma se desprende que un 35,2% de los estudiantes considerados en el estudio (seleccionados en función de su posible desvinculación según distintas fuentes de información - SGB, Seciu-) se desvinculó efectivamente de la institución; con respecto al Área Ciencias de la Salud, específicamente la Facultad de Enfermería se desvinculó el 35,4% (Diconca, 2011).

Respecto a los motivos de desvinculación, según Diconca (2011) son los sociopersonales los que inciden en mayor medida; y dentro de estos el de mayor peso es el trabajo, los estudiantes también se desvinculan por dificultades con los horarios de los cursos; siendo otro motivo de incidencia en la desvinculación el desagrado con la carrera que escogieron. Por otro lado, las razones familiares no aparecen entre los cinco motivos principales de desvinculación y afecta en igual medida a hombres que a mujeres.

Otro estudio de interés es el presentado por Serna (2011), en el que se busca comprender la desvinculación temprana y las dificultades para el aprendizaje de los estudiantes en los primeros años. Esta investigación ofrece datos interesantes para pensar las dificultades en el aprendizaje en la Udelar, y pensar alternativas de modalidades de enseñanza. Entre los factores sociales se constató como condicionantes la extra edad de los estudiantes y el trabajo simultáneo al estudio. Por otra parte, Serna (2011) identificó la influencia de factores educativos directamente vinculados al proceso de aprendizaje como las dificultades en las técnicas y hábitos de lectura así como la cantidad y complejidad de las lecturas obligatorias de los cursos. Además, se detectó la incidencia de factores de corte psicosocial como la preparación psicológica de los individuos frente a instancias de evaluación así como la preparación y organización para el estudio de los materiales y actividades de las asignaturas.

2.1. Marco Teórico

A lo largo del tiempo se han utilizado una variada cantidad de términos para hacer abordaje

de la temática, a la que aquí nos referiremos como, desvinculación estudiantil.

Como menciona Diconca (2011), la mayoría de referencias y antecedentes de latinoamérica y europa se refieren al fenómeno como “deserción”. La deserción se suele definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.

Coincidimos con la autora (Diconca, 2011) en la necesidad del cambio conceptual en el acercamiento al fenómeno, y en la utilización del término desvinculación, en lugar de deserción o abandono. De esta manera, se establece una distancia con las connotaciones negativas asociadas a los términos deserción y abandono, así como con la comprensión del fenómeno como un acto solamente individual, deslindando responsabilidades a las instituciones parte. Por su parte, el término desvinculación facilita la comprensión del fenómeno en su carácter relacional, ya que refieren a una relación de al menos dos componentes.

Siguiendo con el lineamiento teórico que plantea Diconca (2011), pudimos visualizar una serie de conceptos importantes que nos ayudan a comprender y agrupar las diferentes formas de desvinculación estudiantil, basándose en dos grandes categorías como lo son el tiempo y espacio.

Teniendo en cuenta al tiempo como eje, se dispone una diferenciación que hace referencia al momento en que se constata la desvinculación por parte del estudiante de la trayectoria esperada de culminación de los estudios. Se han manejado y adaptado una series de variables para aquella tipología, basándose en la propia realidad universitaria. Es así que Diconca (2011) distingue 4 estereotipos distintos de desvinculación:

1. *Desvinculación preinicial*: se trata de la situación en que el estudiante se inscribe en una carrera pero luego o bien no asiste, es decir, la actividad se limita a su primer acto: la inscripción; o bien no registra ninguna actividad de las requeridas institucionalmente.

2. *Desvinculación inicial*: el estudiante se desvincula de los estudios en los dos primeros semestres de la carrera.

3. *Desvinculación temprana*: el estudiante se desvincula de los estudios antes de la primera mitad de su carrera.

4. *Desvinculación tardía*: el estudiante se desvincula de los estudios luego de la primera mitad de su carrera.

Siguiendo el mismo lineamiento, en cuanto a la dimensión espacial, Diconca (2011) reconoce distintos ámbitos en los que puede registrarse la deserción. Para la autora

...se opera con la representación geométrica de una línea que atraviesa círculos concéntricos y se desplaza del centro a la periferia, donde el centro representa lugar donde el estudiante se inscribió (una carrera, en una facultad) por la que se avanza gradualmente hasta llegar a la periferia que representa el punto más alejado en relación al sistema educativo, es decir exterior a él. Esta gradación de la desvinculación estaría constituida de la siguiente manera: la desvinculación de una carrera pero con inscripción en otra de la misma Facultad, la desvinculación de la Facultad pero no de la Udelar, la desvinculación de la Udelar pero con migración a otra Universidad o Instituto de educación terciaria, y la desvinculación sin registro en ningún otra institución del sistema educativo de enseñanza superior. (Diconca, 2011, pp. 20-21)

3. OBJETIVO GENERAL

La finalidad principal de este estudio se centra en *identificar la tendencia y las características de la desvinculación estudiantil inicial en la Facultad de Enfermería en las generaciones 2012-2016*. Para abordar este propósito nos planteamos algunos objetivos específicos que com-

partiremos a continuación.

3.1. Objetivos Específicos

1. Observar y analizar la desvinculación inicial de los estudiantes, de las generaciones 2012 a 2016, de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Udelar.
2. Identificar los motivos de la desvinculación inicial de los estudiantes considerados en el estudio.
3. Visualizar la movilidad de los estudiantes dentro del Nivel de la Educación Superior.

4. METODOLOGÍA

Se realiza un estudio longitudinal y prospectivo de la desvinculación estudiantil en las generaciones de ingreso de los años 2012 a 2016, de la Facultad de Enfermería. El año de comienzo está marcado por la visualización de la problemática y la necesidad de su estudio, es por esto que si bien incluimos el año 2012 en el estudio, muchas veces se verá excluido por no contar con muchos de los datos que sí se recabaron en los años siguientes, fruto de cambios en la recogida de dato a raíz de la sistematización del trabajo en el 2012.

Se toma como referencia la totalidad de los inscriptos al primer año de la carrera Licenciatura de Enfermería (Plan 93) en los años 2012 a 2016, identificando, a través de las actas oficiales, los estudiantes que se encontraban en proceso o en peligro de desvinculación. Para conocer los motivos de la desvinculación se contacta con, aproximadamente, la mitad de los estudiantes posiblemente desvinculados de las generaciones contempladas. Se realiza un seguimiento durante el primer semestre analizando las escolaridades de las asignaturas independientes y las materias integradas (ESFUNO), en ellas no se controla asistencia, pero la no presentación a los exámenes puede indicarnos que el estudiante no ha proseguido sus estudios. Esta presunción se confirma con la información de las asignaturas obligatorias. Una vez identificados los estudiantes que posiblemente no han continuado sus estudios, cada uno de ellos es contactado, y se indaga cuáles fueron las causas de su posible desvinculación. Se explora si el estudiante continúa cursando en la Facultad de Enfermería, y en caso de que la respuesta sea negativa se preguntan los motivos de tal situación.

Las dimensiones de análisis y variables sopesadas en este estudio se pueden agrupar, en función de las metas del mismo. De esta manera, y en primer lugar, utilizaremos dos dimensiones para categorizar la desvinculación, estas son:

1. Total desvinculados FEnf (TDFE): número total de estudiantes que en el seguimiento respondieron que se estaban desvinculando de la Facultad de Enfermería pero continuaban sus estudios en la Udelar.

2. Total desvinculados Udelar (TDU): número total de estudiantes que en el seguimiento respondieron que se estaban desvinculando tanto la Facultad de Enfermería como de cualquier actividad académica en la Udelar.

En segundo lugar, encontramos los motivos de desvinculación, los que se agruparon en 3 dimensiones, siguiendo los planteos de Diconca (2011):

a) Social y personal, en esta dimensión se encuentran agrupados los motivos que vinculan al estudiante desde el punto de vista familiar y socioeconómico. Se destacan entre ellos la capacidad de traslado, que la opción elegida no sea de su agrado, dificultad con los horarios, entre otros.

b) Estratégica, en esta dimensión se agrupa lo estrictamente relacionado con el trans-

curso curricular, así como también los objetivos o logros académicos que se plantea alcanzar. Dentro de esta clasificación encontramos motivos como: ingresar a la carrera porque presenta algún tipo de beneficio, no es su primera opción académica, no quieren quedar fuera del sistema universitario, salvar las materias previas de educación secundaria, posibilidad de cursar materias que revalidan en su opción de origen.

c) Institucional, esta dimensión abarca temas relacionados con la enseñanza universitaria y el ambiente institucional. Los datos que se toman de referencia para esta categoría son todos aquellos relativos a aspectos relacionados con la institución que influyen directamente en la decisión de desvincularse, aspectos como masividad, logística, infraestructura, superposición de turnos, nivel de exigencia, son algunos de ellos.

5. RESULTADOS

Organizaremos la exposición de los resultados centrándonos en los objetivos específicos de este estudio.

5.1. Objetivo Específico 1

El objetivo específico 1 se propone *observar y analizar la desvinculación inicial de los estudiantes, de las generaciones 2012 a 2016, de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Udelar*. Comenzaremos compartiendo la *Ilustración 1*, en la que se puede observar la progresión del número de ingresos, TDFE y TDU, en el período considerado para el estudio.

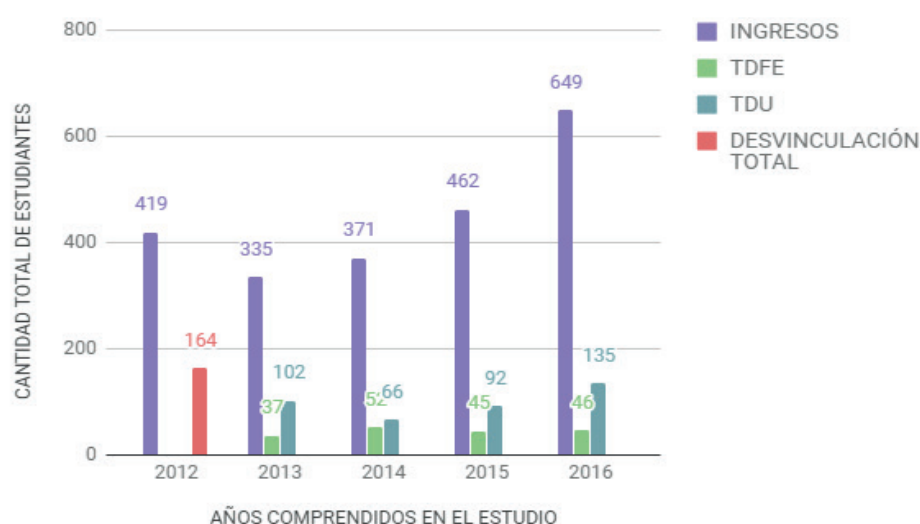


Ilustración 1: Gráfico de progresión en los ingresos y la desvinculación

Como se puede observar en la *Ilustración 1*, entre los años 2013 y 2016 los ingresos a la Facultad de Enfermería han ido progresivamente en aumento, llegando casi a doblarse en número entre el 2013 y el último año del período estudiado, y; mientras que la tendencia en desvinculación de la misma ha sido relativamente estable en número, y porcentualmente en marcado descenso (*ver Ilustración 2*); la desvinculación total de la Udelar se ha incrementado sostenidamente en el período comprendido entre 2014 y 2016.

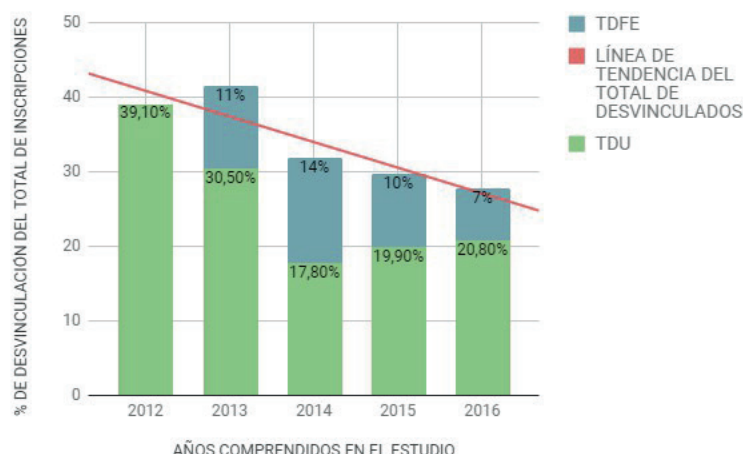


Ilustración 2: Variación porcentual de la desvinculación en Facultad de Enfermería y a la Udelar

Finalmente, a través de la línea de tendencia en la *Ilustración 2* también podemos observar cómo la tendencia a la desvinculación total (la suma del TDFE y del TDU) ha ido disminuyendo a lo largo de los años comprendidos en este estudio.

5.2. Objetivo Específico 2

Respecto al objetivo específico 2, en el que nos proponíamos *identificar los motivos de la desvinculación inicial de los estudiantes considerados en el estudio*, en primer lugar presentaremos la *Tabla 1*, en la que describimos detalladamente la predominancia de los distintos motivos de desvinculación inicial entre los años 2013 y 2016.

Tabla 1 Motivos de la desvinculación inicial en Facultad de Enfermería

MOTIVOS	2013	2014	2015	2016	20	Dimensiones
Dificultad de horario	7 5,0%	2 8,8%	2 3,9%	38 ,5%		Social y personal
Razones personales (trabajo salud)	1 0,0%	1 9,7%	6 3,0%	35 ,6%		Social y personal
No salvan materia pendiente	5, 5%	2 8,8%	2, 2%	17 ,0%		Estratégica
No les gusto	5, 5%	9, 1%	4, 3%	5, 9%		Social y personal
Estudios privados	-	-	-	0, 7%		Estratégica
Ubicación	-	-	-	2, 2%		Institucional
Motivos familiares	-	9, 1%	-	-		Social y personal
Situación Edilicia	-	1, 5%	-	-		Institucional
Sin datos	-	3, 0%	-	-		Institucional
Maternidad	3, 0%	-	-	-		Social y personal
Enfermedad	1, 0%	-	-	-		Social y personal

Otros estudios	-	-	5%	6,	-	Estratégica
Total de estudiantes	1	1	1	10	0,0%	
	00,0%	00,0%	00,0%	0,0%		

Como se aprecia en la *Tabla 1*, hemos decidido resaltar los primeros cuatro motivos, y centrarnos en estos, en tanto son los que se presentaron en todos los años y, por tanto, consideramos resultan más significativos para nuestro estudio. Esta distinción no afecta la preponderancia de la dimensión *Social y personal*, frente a la *Estratégica* y la *Institucional*, ya que la primera destaca tanto cuando tomamos sólo los primeros cuatro motivos, como si tomamos la totalidad de motivos de desvinculación observados.

Continuando con los cuatro motivos de desvinculación inicial en los que nos centraremos, en la *Ilustración 3* se puede apreciar un marcado descenso en la incidencia del motivo identificado como *Dificultades de horario*, entre los años 2013 y 2014.

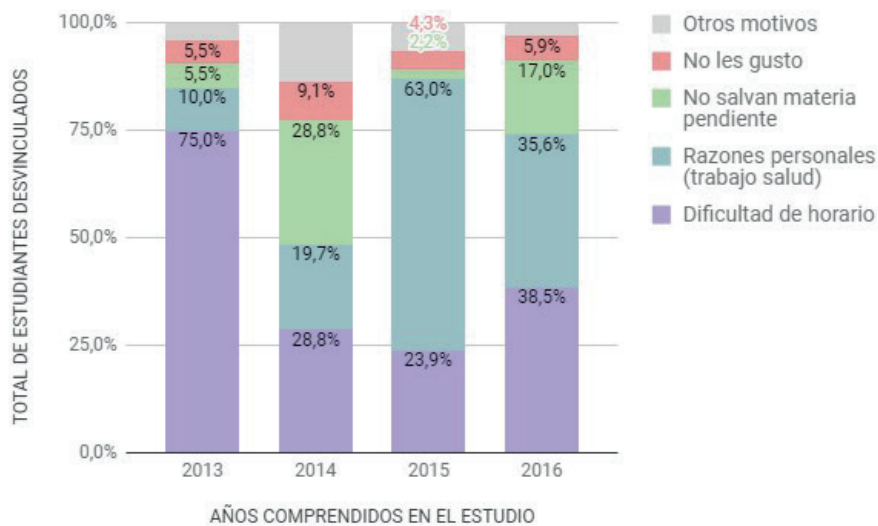


Ilustración 3: Presencia en porcentaje, presentada gráficamente, de los 4 motivos principales de desvinculación inicial

Observando la *Ilustración 3* notamos una enorme variabilidad tanto de los motivos de desvinculación *Razones personales*, en los que encontramos motivos relativos al trabajo o problemas de salud; como en *No salvan materia previa*; mientras que el motivo *No les gustó*, que hace referencia al desagrado o displicencia respecto a la carrera, se mantiene relativamente estable a lo largo de los años, y en considerable menor proporción que el resto de los motivos.

5.3. Objetivo Específico 3

En este apartado compartiremos las evidencias encontradas en la información recabada respecto a la *visualización de la movilidad de los estudiantes dentro del Nivel de la Educación Superior así como hacia otros contextos*.

Como se puede observar en la *Ilustración 4* la mayor movilidad desde Facultad de Enfermería se genera hacia la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (EUTM), en todos los años estudiados y siempre en más de un 50%, llegando a alcanzar más de un 70% el año de mayor movilidad en este sentido.

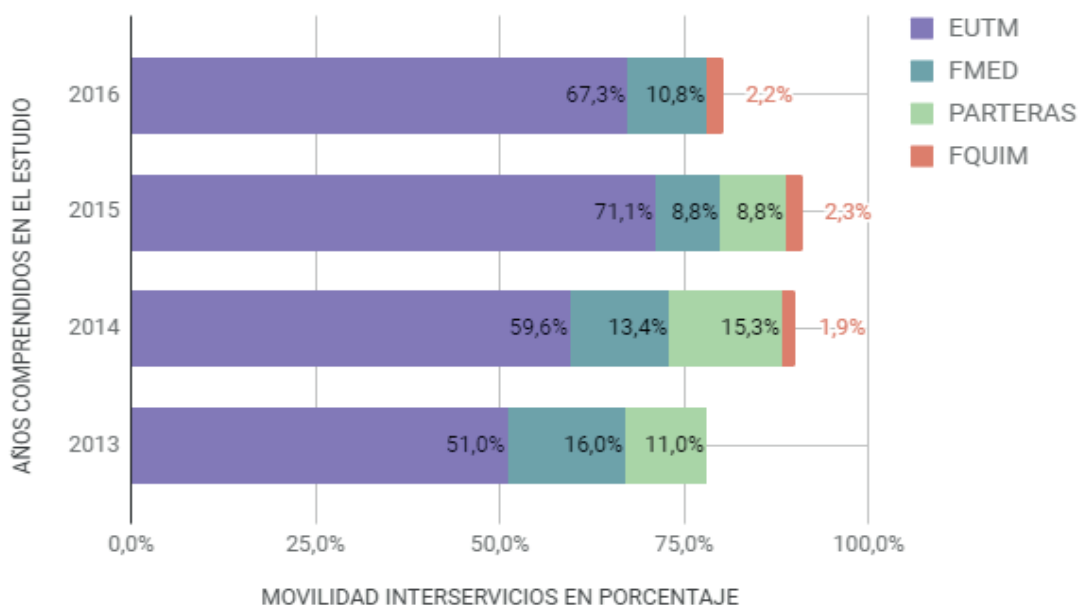


Ilustración 4: Gráfica sobre la movilidad interservicios de los estudiantes desafiados de FEnf

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Consideramos que este estudio nos permite observar el impacto en la Facultad de Enfermería de las políticas de generalización de la enseñanza avanzada, que han sido una prioridad en los últimos años para la Udelar. En este sentido, se evidencia un incremento exponencial de los ingresos, lo que, según los resultados del estudio, la Facultad de Enfermería ha logrado acompañar, a través de distintas estrategias institucionales, con un detenimiento de la desvinculación en términos numéricos y, lo más gratificante, un descenso de la desvinculación en términos porcentuales. Esto nos lleva a reafirmar la convicción de la importancia de acompañar los esfuerzos de universalización del acceso a la Universidad, con políticas y estrategias de apoyo a estudiantes y docentes, como también de flexibilización de las condiciones institucionales de cursada, de manera que se puedan multiplicar las experiencias exitosas de egreso de la Udelar, garantizando la equidad en las condiciones de estudio para la diversidad de estudiantes.

En la línea de este planteo, y considerando los motivos que llevan a la desvinculación, encontramos que algunos de ellos se repiten en todas las generaciones pero en diferente proporción, como ser las dificultades en los horarios, y los motivos laborales, también encontramos entre los motivos, la displicencia con la carrera y que no aprobaron la materia pendiente, lo que coincide, en general, con los planteos realizados por Diconca (2011); y que refuerza la convicción de que las transformaciones a nivel del Plan de Estudios y de la antes mencionada flexibilización son esenciales. Igualmente, si bien el motivo dificultades de horario, se ha mantenido durante todos los años, entre los años 2013 y 2014, presenta un marcado descenso que se mantiene en 2015 y que en 2016 asciende levemente, lo cual refuerza la idea de los beneficios y la necesidad de una política de flexibilización curricular que acompañe el incremento en la matrícula de la Udelar, así como la heterogeneidad en los contextos de origen y competencias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes.

Por otro lado, el predominio de los motivos relacionados con la dimensión Social y Personal hacen pensar que los esfuerzos por integrar de manera exitosa a la diversidad de estudiantes que ingresan actualmente a la Universidad no pueden ser sostenidos únicamente por esta institución,

son necesarias políticas públicas de flexibilización en los horarios y jornadas laborales, políticas de orientación vocacional con continuidad entre los distintos niveles del Sistema Educativo, de apoyo a los estudiantes en la transición entre los distintos niveles educativos, entre otras.

Finalmente, en relación a la movilidad dentro de la Udelar, suponemos el notorio flujo de estudiantes de Facultad de Enfermería a la EUTM se debe a una alternativa de continuidad de los estudios ante el intento frustrado de estudiar su primera opción por la limitación de cupos, otra clara razón y justificación para la afirmación de la necesidad en el incremento y profundización de las políticas de flexibilización de la enseñanza avanzada.

BIBLIOGRAFÍA

Diconca, B. (coord.). (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una nueva carrera universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Facultad de Enfermería (2017). Introducción. Funciones. En *Unidad Pedagógica*. Recuperado el 12/7/2017 de <http://www.fenf.edu.uy/index.php/unidad-pedagogica/117-introduccion-funciones>

Serna, M. (Coord.) (2011). El rezago y abandono temprano estudiantil en la Facultad de Ciencias Sociales. Compartiendo resultados de una investigación aplicada en dos materias de primero y segundo año. Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 13-14 de setiembre de 2011.

Formación de historiadores en la era digital

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Ana Frega¹

Inés Cuadro²

Nicolás Duffau³

1 FHCE-Udelar, Uruguay, anafrega@fhuce.edu.uy

2 FHCE-Udelar, Uruguay

3 FHCE-Udelar, Uruguay

RESUMEN

Las nuevas tecnologías de la información han impactado en la práctica historiográfica y en la enseñanza de la Historia. El póster da cuenta en forma sistematizada del desarrollo de una propuesta educativa implementada en la Licenciatura en Historia (Montevideo) y la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (Paysandú y Tacuarembó) desde 2016, de generación y aplicación de materiales educativos que integran a los estudiantes de grado en las nuevas formas de hacer historia, promueven la reflexión sobre la formación de grado y potencian el uso de plataformas web en la educación y en la difusión del conocimiento científico. La generación y aplicación de materiales didácticos apunta a sustituir una formación meramente memorística y centrada en la información, por el desarrollo del autoaprendizaje basado en la investigación, la comprensión y la aplicación de un método de trabajo. Las innovaciones tecnológicas posibilitan también hacer frente a poblaciones estudiantiles con distintas situaciones económicas y sociales. Elisa

Lucarelli sostiene que permiten un mejoramiento deliberado de su situación de base y a su vez, constituyen una instancia para entablar un tipo de formación creativa y dinámica que modifique el sistema, impidiendo la mera repetición de prácticas habituales (Lucarelli 1992:130 y 2004). La disponibilidad de bibliografía y fuentes digitales, la realización desde las etapas iniciales de la carrera de actividades prácticas orientadas a la incorporación de las pautas de trabajo del historiador y la participación en instancias de discusión y trabajo colaborativo constituyen firmes apoyos para la construcción de su propio saber. Además, se promueve una mejor articulación entre los saberes teóricos, la formación práctica y la actividad profesional. La incorporación de estos materiales educativos en un sitio web contribuye también a disminuir la brecha entre investigación y difusión, posibilitando el acceso a docentes y estudiantes de diversos niveles educativos y público interesado en el país y en el exterior.

Palabras clave: innovación educativa, enseñanza de la Historia, formación integral

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información han impactado en la práctica historiográfica y en la enseñanza de la Historia. Por ello se implementó una propuesta educativa en la Licenciatura en Historia (Montevideo) y la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (Paysandú y Tacuarembó) desde 2016, que consistió en la generación y aplicación de materiales educativos que exponen e integran a los estudiantes de grado en las nuevas formas de hacer historia, promueven la reflexión sobre la formación de grado y potencian el uso de plataformas web en la educación y en la difusión del conocimiento científico. Dicha propuesta cuenta con apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.

Las carreras involucradas cuentan con materias obligatorias, optativas y electivas, pero no siempre se ha concebido el pasaje de los estudiantes por la carrera de grado como un espacio en el que puedan incorporar distintos aspectos del método de trabajo del futuro profesional. Los estudiantes cursan distintas materias que versan sobre temáticas o períodos diversos, pero no consideran a las mismas como los ámbitos en los que pueden adquirir las herramientas para el desarrollo profesional. La propuesta presentada busca contribuir a que desde el primer semestre, en forma paulatina, el estudiante abandone esa concepción de las asignaturas como algo aislado y pueda transitar por un tipo de formación de grado que apuesta a brindar herramientas para un método de trabajo y no solo conocimientos fácticos o teóricos. De ahí también la necesidad de construir esos aprendizajes en forma colaborativa y a través de la práctica.

Los responsables de esta propuesta han desarrollado experiencias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, cuyos resultados se aplican hasta el presente y cuentan con experiencia en divulgación histórica por diversos canales como artículos, charlas y cursos de actualización para profesores de enseñanza secundaria en distintas partes del país o la realización de guiones interactivos y de audiovisuales para televisión y museos y centros de interpretación. Forman parte del grupo de investigación I+D "Crisis revolucionaria y procesos de construcción estatal en el Río de la Plata", programa *Claves del siglo XIX en el Río de la Plata* (en adelante *Claves...*), financiado por CSIC, convocatoria 2014, cuyo sitio web sirve de plataforma para la más amplia difusión de los resultados.

La presente ponencia da cuenta de la implementación de ese proyecto de innovación educativa y los resultados alcanzados hasta el presente.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

2.1. Nuevos planes de estudio

Desde el año 2014 la licenciatura en Historia de la FHCE cuenta con un nuevo plan de estudios que ha replanteado la función docente y el vínculo con los estudiantes. Entre las transformaciones más relevantes se cuenta una mayor importancia de las actividades prácticas a desarrollar por el estudiante -acompañado por el docente en el proceso de construcción de aprendizajes- que demanda la búsqueda e implementación de nuevas modalidades educativas. Además, el nuevo plan de estudios incorpora la realización de actividades que integren enseñanza, investigación y extensión. El perfil del egresado también ha cambiado, pasando de una formación abocada en forma casi exclusiva a la investigación para la producción de textos académicos (artículos, libros, ponencias, entre otros) o el ingreso a la carrera docente en la universidad, a un tipo de formación que habilita al egresado de la Licenciatura en Historia, además de lo anterior, a trabajar profesionalmente en forma autónoma o vinculado a

instituciones públicas o privadas en asesorías, promoción cultural, actividades de extensión, edición, preparación de guiones, entre otras, “concurriendo a la difusión del conocimiento histórico sólidamente construido y adecuadamente expuesto en ámbitos académicos y sociales amplios.”(Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, 2014).

En forma paralela, el proceso de descentralización universitaria ha generado nuevas carreras en el interior del país, como la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (Tubicu), desarrollada por la FHCE en Paysandú (CUP) y Tacuarembó (CUT) en forma semi presencial a lo largo de cinco semestres, que contempla dos menciones: en Historia Regional y Local y en Patrimonio. La mención en Historia regional y local se orienta a formar técnicos que actúen en registro y documentación de testimonios, objetos y documentos históricos, elaboración de materiales de divulgación, y participen en “la formulación, aplicación y gestión de planes, proyectos, programas y políticas para la investigación y difusión de la historia regional de la cuenca platense y de historia local”. (Plan de Estudios de la Tubicu, 2014). En tanto se trata de una carrera nueva en la universidad, donde la falta de masa crítica en las sedes obliga al dictado de los cursos fundamentalmente con “docentes viajeros”, es imprescindible desarrollar materiales educativos y modalidades de enseñanza a distancia que faciliten el acceso a bibliografía y fuentes de distinto tipo y promuevan la participación estudiantil y los vínculos, no solamente entre estudiantes y docentes, sino también entre los estudiantes de las dos sedes entre sí.

2.2. La historia en la era digital

El desarrollo de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha posibilitado cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también ha removido las bases de la tarea del historiador como investigador y docente. Se cuenta con una gran accesibilidad en Internet o por la digitalización en bibliotecas y repositorios documentales, a fuentes bibliográficas e históricas que hasta hace poco tiempo eran inaccesibles. Este fenómeno positivo, sin embargo, ha desplazado las tareas de búsqueda bibliográfica y documental a los márgenes de la labor del historiador. Ello encierra dos problemas. El primero, deriva del hecho de que la posibilidad de acceso a recursos casi infinitos no está debidamente acompañada en la formación de grado en Historia del desarrollo de herramientas y condiciones para que los estudiantes puedan sopesar su calidad y valor en cada caso. El segundo, se vincula al rol del historiador con el archivo y sus fuentes. La existencia de nuevas tecnologías -la posibilidad de digitalizar- plantea nuevos desafíos. Este “giro digital”, si bien contribuye a remediar problemas de conservación y accesibilidad, ha roto el concepto tradicional de archivo -habilitó la acumulación de miles de imágenes sin antes haber resuelto muy bien qué hacer con ellas- y exige una renovación en los métodos de trabajo del historiador y en la formación de los futuros investigadores en historia.

Por otro lado, existe un escaso reconocimiento social de la labor del historiador como científico profesional que requiere una formación de grado específica. La renovación historiográfica en teorías, métodos y objetos de estudio continúa en gran parte reducida a los círculos académicos, mientras en la formación escolar o la difusión del conocimiento histórico en los medios de comunicación persisten los viejos paradigmas o se difunden relatos o contenidos alejados de los requisitos mínimos de rigurosidad.

2.3. Características del estudiantado

De acuerdo al VII Censo de estudiantes de grado realizado en 2012 el 60% de los estudiantes trabaja y de ese número, el 60% tiene una carga horaria de más de 30 horas semanales. Los informes de la bedelía de grado y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la FHCE, así como las informaciones recabadas sobre los matriculados en la Tubicu indican que

los estudiantes acompañan la tendencia que podríamos llamar de “trabajadores que estudian”. Esta situación demanda generar propuestas educativas que sean motivadoras, promuevan la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes y posibiliten complementar y potenciar el trabajo en el aula, mejorando los niveles de aprovechamiento y aprobación de las asignaturas. Además, los horarios laborales o la residencia fuera de Montevideo (allí se ha centralizado la mayor parte de la documentación) dificultan el trabajo con fuentes de archivo y el conocimiento de los repositorios documentales.

Anualmente ingresan a la licenciatura de Historia unos 90-110 estudiantes y a la Tubicu, unos 15-20 entre las dos sedes. A ello se suman los de otras carreras que eligen estas asignaturas como unidades curriculares optativas o electivas de sus respectivos planes de estudio. Los distintos rangos etarios y los variados trayectos formativos previos de los estudiantes –bachillerato, no siempre humanístico, interrupción y retorno a los estudios luego de varios años, estudio o egreso de otras carreras, en algunos casos afines como profesorado de historia, etc.- requieren la implementación de recursos educativos que puedan acercar materiales bibliográficos y documentales y habiliten distintos niveles de lectura y profundización en el tratamiento de los temas.

2.4. La distancia entre los campos de la investigación y la enseñanza

La reflexión pedagógica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación docente, específicamente el desarrollo de la didáctica especial, han puesto en cuestión las formas tradicionales de enseñanza de la historia en la escuela primaria y la enseñanza media (Maestro, 1993 y 1997). Hace casi un cuarto de siglo que Gonzalo de Amézola y Ana Barletta (1992) llamaban la atención en Argentina sobre el contraste que vivían los estudiantes que ingresaban a la carrera de Historia en la universidad respecto a su formación anterior (escuela y liceo) en esa disciplina, así como las dificultades que se les presentaban cuando se transformaban en docentes de secundaria.

Aun cuando es una condición necesaria el saber “mucho” sobre historia o los contenidos del programa, no es una condición suficiente para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de alta calidad. En sus reflexiones sobre la didáctica especial de la historia, Pilar Maestro critica que la investigación histórica y el campo de la educación y el aprendizaje se hayan desarrollado en espacios parcelados, “que no han buscado en la conexión entre todos ellos la solución a los problemas que la práctica de la enseñanza de la Historia ha ido planteando a lo largo de estos últimos dos siglos.” (Maestro, 1997:10)

Los cambios apuntan a una ruptura con la formación meramente memorística (muy fuerte en Historia) y al desarrollo del autoaprendizaje, es decir, la sustitución de una enseñanza centrada solo en la información, a una cuya base sea la investigación, la comprensión y la aplicación de un método de trabajo. Supone el aprendizaje histórico –y las distintas definiciones de teoría de la Historia- como una construcción, como parte de un conocimiento que el historiador concibe en relación con un campo científico y el medio social en el que está inserto. Desde esa perspectiva –y al plantear la necesidad de vincular la historia investigada y enseñada- buscamos generar mecanismos que permitan configurar distintos procesos epistemológicos que favorezcan la enseñanza de la Historia de forma crítica y racional, en el sentido de “pedagogía crítica” que promueve Giroux (1990:104-111).

Las innovaciones tecnológicas posibilitan también hacer frente a poblaciones estudiantiles heterogéneas, con distintas situaciones económicas y sociales. Elisa Lucarelli ha planteado la importancia de esas innovaciones que permiten a los estudiantes un mejoramiento deliberado de la situación de base, y a su vez, constituyen una instancia para entablar un tipo de formación creativa, dinámica que modifique el sistema, impidiendo la mera repetición de prácticas

habituales.

La era digital ha permitido desarrollar proyectos innovadores en la búsqueda de soluciones. Entre ellas se destaca el Proyecto Zorzal (<http://proyectozorzal.org/>), basado en el trabajo colaborativo de docentes e investigadores del Mercosur, tiene el propósito de “incidir en la formación inicial y continua de profesores así como en la práctica docente en el nivel superior a través de la difusión de contenidos y materiales de historia latinoamericana contemporánea.” En Argentina también destaca la revista electrónica y en papel Clío & asociados (www.clio.fahce.unlp.edu.ar), que desde hace casi dos décadas publica artículos sobre distintos problemas relativos a la didáctica de la Historia, el vínculo de los jóvenes con su pasado y los desafíos que genera el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

En suma, en el momento actual del desarrollo de la disciplina historiográfica, considerando las oportunidades y límites de la aplicación de las nuevas tecnologías y los requerimientos del estudiantado, esa necesaria “conexión” entre investigación disciplinar y enseñanza conlleva la elaboración de propuestas educativas innovadoras que combinen los contenidos de los cursos con otros de carácter metodológico, que permitan a los estudiantes trabajar de un modo activo en el análisis cruzado de investigaciones y fuentes y que promuevan acciones concretas tendientes a una mayor equidad en el acceso a la educación superior y al cumplimiento de los fines básicos de la enseñanza universitaria pública.

3. OBJETIVOS GENERALES

- a) desarrollar prácticas educativas que impulsen la construcción de aprendizajes y el trabajo autónomo del estudiante, mediante una mejor articulación entre los saberes teóricos, la formación práctica y la actividad profesional.
- b) contribuir a disminuir la brecha entre la “historia investigada” y la “historia enseñada”, generando y divulgando materiales educativos que expongan las nuevas formas de hacer historia y la renovación del conocimiento histórico sobre la historia del Uruguay en clave regional.
- c) promover la reflexión sobre la formación de grado y potenciar el uso de plataformas web en la educación y en la divulgación del conocimiento científico.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Desde una concepción que sostiene que la enseñanza de la Historia es una construcción procesual, esta propuesta apunta a la generación de materiales educativos en formato de guías, módulos audiovisuales, actividades interactivas, ejercicios y tareas que contribuyan a cambiar el papel del aula como un espacio casi exclusivo de exposiciones sobre aspectos teóricos o historiográficos por parte de los docentes. Asimismo, contempla la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, acompañada de la reflexión sobre las implicancias de su uso.

El equipo de trabajo se integró con los responsables de esta propuesta y los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Historia Guido Quintela, Carolina Luongo, Lucía Mariño y Laura Irigoyen.

El plan de trabajo se ha organizado en torno a tres líneas principales: a) elaboración de materiales por parte del equipo de trabajo, b) trabajo colaborativo estudiantes-estudiantes y

docentes-estudiantes, c) divulgación a través del sitio web.

La primera línea incluye la elaboración de guías didácticas y materiales audiovisuales sobre aspectos teóricos y metodológicos de la ciencia histórica. En esta primera etapa se seleccionaron tres temas: concepto de tiempo histórico; el espacio y sus representaciones y movilizaciones sociales.

Las actividades colaborativas entre estudiantes y entre docentes y estudiantes contemplan el trabajo con las guías didácticas y la generación de módulos audiovisuales y folletos de divulgación asociados a la producción de conocimiento histórico y al abordaje de la historia del Uruguay en clave regional. Las temáticas se definen a partir de los aportes de los estudiantes en los cursos, el manejo de los materiales educativos y como un producto de su desempeño académico.

Desarrollo en el sitio web del grupo *Claves del siglo XIX en el Río de la Plata* (Grupo I+D CSIC "Crisis revolucionaria y procesos de construcción estatal") de una sección de recursos didácticos para la difusión de los materiales generados por integrantes del equipo de trabajo y como fruto de las estrategias colaborativas entre docentes y alumnos, que incluya también una biblioteca y una mediateca digitales que cuenten con autorización para su divulgación con fines educativos.

Para desarrollar el plan de trabajo contamos con la asesoría de especialistas, quienes participaron de dos seminarios de formación. En marzo de 2017 realizamos una actividad con María Paula González, historiadora argentina y responsable del Proyecto Zorzal; y en junio de 2017 con Gabriel Di Meglio, historiador argentino, director del Museo del Museo del Cabildo de Buenos Aires quien ha participado en la elaboración de guiones audiovisuales para el canal Encuentro del Ministerio de Cultura argentino.

5. RESULTADOS

5.1. Elaboración de materiales educativos sobre nuevas formas de hacer historia y renovación del conocimiento histórico sobre la historia del Uruguay en clave regional.

Entre las modalidades de materiales educativos desarrollados se cuentan:

a) elaboración de guías didácticas de contenido temático para distintas unidades transversales a los cursos. Cada uno de esos materiales cuenta con una introducción, una selección de textos con distintas sugerencias de hipervínculos para que el estudiante pueda integrar otros niveles de información y propuestas de actividades.

b) desarrollo de tres módulos audiovisuales con demostraciones sobre el trabajo del historiador en su práctica de investigación. Para la elaboración de los audiovisuales fue necesario elaborar un guión (que incluye entrevistas, esquemas animados, fuentes históricas) e incorporar el uso de diversas técnicas de sonido y edición y la realización de un producto final, actividades que no forman parte de las prácticas habituales de los historiadores.



Ilustración 1: Fragmento del audiovisual sobre el concepto de tiempo histórico. Guión y realización a cargo de Laura Irigoyen

5.2. Trabajo colaborativo para la construcción de aprendizajes y formación de profesionales críticos

Se plantearon actividades de carácter individual y grupal que incorporaron a los estudiantes en la realización de trabajos prácticos. Entre ellos hay que destacar la generación de módulos audiovisuales sobre temáticas que surgieron de los aportes de los estudiantes en los cursos, en el manejo de los materiales educativos y como un producto de su desempeño académico.

Entre otras actividades se destacan la realización de una bitácora de trabajo en archivo para la asignatura Técnicas de la Investigación Histórica y de audiovisuales de divulgación para la asignatura de Historia del Uruguay I, cursos del primer y tercer semestre de la Licenciatura en Historia. Los estudiantes de Historia regional I, asignatura del primer semestre de la Tecnicatura en Bienes Culturales, realizaron propuestas de folletos informativos destinados a exposiciones sobre el mundo rural rioplatense.



Ilustración 2: Estudiantes de Historia del Uruguay I presentando su audiovisual, julio 2017.

A los efectos de la evaluación y seguimiento de la experiencia se aplicó una encuesta a los estudiantes de Historia del Uruguay I. A continuación, se presenta un extracto de las respuestas a las preguntas en torno a las dificultades y los aportes de la realización de los audiovisuales.

Tabla 1 Fragmentos de la encuesta a estudiantes de Historia del Uruguay I, julio 2017

QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES...
<i>Aprendemos a trabajar en grupo e interactuar con públicos diversos.</i>
<i>Permite pensar nuestro futuro profesional de forma más amplia que como un investigador que trabaja en archivos y escribe libros.</i>
<i>Nos enfrentó al problema de sintetizar la información para que sea entendible y coherente.</i>
<i>Es una forma de difundir el trabajo y llegar a un público más amplio. Acortar la brecha entre el historiador y la sociedad.</i>
<i>Permitió poner en práctica distintas actividades que realiza un historiador: búsqueda en archivo, bibliográfica, selección y justificación de un tema, difusión de los resultados.</i>

5.3. Divulgación a través de la web

En el sitio web del grupo *Claves del siglo XIX en el Río de la Plata* se incorporó la sección “Recursos Didácticos”. Si bien está todavía en construcción, en ella se han incorporado materiales generados por integrantes del equipo de trabajo y por los estudiantes que participaron en esta experiencia en 2017. A su vez, se están gestionando permisos y subiendo materiales para la biblioteca y la mediateca digitales.



Ilustración 3: Captura de pantalla del sitio web del grupo Claves del Siglo XIX en el Río de la Plata (Grupo I+D CSIC Crisis revolucionaria y proyectos de construcción estatal). Acceso: <http://clavesdelsigloxix.uy/>

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El desarrollo de materiales educativos y su aplicación en los cursos de grado mencionados ha impactado de variadas formas en los docentes y los estudiantes involucrados. Como se vio en la tabla 1, los estudiantes valoraron positivamente la experiencia. La disponibilidad de bibliografía y fuentes, especialmente para aquellos que trabajan; la realización desde las etapas iniciales de la carrera de actividades prácticas orientadas a la incorporación, en forma paulatina, de las pautas de trabajo del historiador; la participación en instancias de discusión y trabajo colaborativo constituyen firmes apoyos para el desarrollo de la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes y de construcción de su propio saber.

Para los docentes y los estudiantes que conforman el equipo de trabajo, la experiencia supuso una motivación para apartarse de la “comodidad” de la repetición de prácticas rutinarias y un avance en el camino de la renovación de su rol en la formación de grado.

En conjunto, los materiales educativos desarrollados en el proyecto constituyen la base de un manual universitario, concebido no como un texto acabado, sino abierto, interactivo y que contemple el dinamismo del saber científico y que se vaya enriqueciendo con la participación año a año de nuevas generaciones de estudiantes.

La innovación propuesta permite avanzar en el proceso de mejoramiento de la enseñanza de grado en Montevideo y otros puntos del país, aportando al proceso de descentralización y mayor equidad en el acceso a la educación universitaria. También acorta las distancias entre la investigación y la difusión, contribuyendo de ese modo a una mayor articulación entre la docencia, la investigación y la extensión.

La difusión en la web del grupo *Claves del siglo XIX en el Río de la Plata* de los materiales educativos y la biblioteca y mediateca digitales posibilita el acceso a aquellos que lo requieran: profesores, maestros, estudiantes universitarios y de formación docente, alumnos de otros niveles educativos y público interesado en todo el país y en el exterior.

La implementación de este proyecto seguirá enriqueciéndose año tras año con la elaboración de nuevas guías y módulos audiovisuales y la experiencia podrá extenderse a otras unidades curriculares de ambas carreras.

AGRADECIMIENTOS

A la Comisión Sectorial de Enseñanza que apoyó el proyecto, al Archivo General de la Nación, a la Biblioteca Nacional, al Museo Histórico Nacional, al Centro de Fotografía de Montevideo, a la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a los estudiantes de la Licenciatura en Historia y la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales de la Universidad de la República.

BIBLIOGRAFÍA

- AMÉZOLA, G. de & BARLETTA, A. M. (1992). Ezquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta al secundario. *Revista Entrepasados*, (2), pp. 89-102.
- AMÉZOLA, G. de & CERRI, L. F. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (24), pp. 3-23.
- AROSTEGUI, Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica.
- BLOCH, Marc (1952). *Introducción a la Historia*, Ciudad de México: FCE.
- BROQUETAS, Magdalena y FREGA, Ana (2008). El asalto de la memoria. Experiencias sobre su abordaje histórico dentro y fuera del aula. *Clio & asociados*, (12), pp. 56-72.

- BOHOSLAVSKY, E. & GONZÁLEZ, M.P. (2016). Proyecto Zorzal: un sitio web para la enseñanza de historia latinoamericana. *Claves. Revista de Historia*, 2 (2), pp. 297-301. Recuperado de: <http://www.revistaclaves.fhuce.edu.uy/index.php/Claves-FHCE/article/view/71>
- BURKE, P. (1997). *Historia y teoría social*, Ciudad de México: Instituto Mora.
- CERNADAS, J. & Lvovich, D. (comp.) (2010). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo.
- DI MEGLIO, G. (2011). Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica. *Nuevo Topo* (8), pp. 107-120.
- DE CERTAU, M. (1993). *La escritura de la historia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- LE GOFF, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LUCARELLI, E. (1992). Innovaciones en el contexto de la relación universidad sociedad. En M. Morosini & D. Leite (org.), *Universidade e integração no cone sul*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação* 54 (3), pp. 503-524.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer* (12), pp. 135-181.
- (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clio & asociados* (2), pp. 9-34.
- MORADIELLOS, E. (1999). *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI.
- VILAR, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

Transformación de la enseñanza en un curso de Matemática de primer año para estudiantes de Arquitectura (2013-2016)

Transformación de la enseñanza

Omar Gil ¹

Ana Laura Nuin ²

1 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República, Uruguay.

omargil@fadu.edu.uy

2 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República, Uruguay.

RESUMEN

Presentaremos una estrategia de transformación de la enseñanza aplicada entre 2013 y 2016, en el curso de Matemática de la carrera de Arquitectura en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República, articulada en torno a los siguientes ejes: organización del aula en equipos de trabajo y enseñanza activa; aplicación de un sistema de evaluación con instancias individuales, grupales, autoevaluación y evaluación por pares, que ofrece oportunidades de revisión del trabajo; contextualización de la Matemática en la formación del estudiante; atención a los aspectos afectivos y de vínculo en clase; sistematización de la gestión y organización de los cursos; diversificación de la oferta de actividades; retroalimentación de la toma de decisiones a partir del seguimiento de los cursos, el análisis de las características de la población estudiantil y la evaluación de las políticas implementadas.

Se constató una importante mejora del rendimiento de los estudiantes, evidenciada en la reducción del tiempo empleado en aprobar el curso de Matemática. Por otra parte, en las entrevistas realizadas, los estudiantes expresan satisfacción con los dispositivos grupales y por la

mejor vinculación de los temas del curso con otros contenidos de su formación.

Entre los problemas que persisten, destacamos el escaso rendimiento comparativo de la estrategia de volver a cursar cuando la aprobación no se logra en el primer intento. Algunas indagaciones exploratorias sugieren que este fenómeno podría relacionarse con creencias y estrategias de aprendizaje inadecuadas, basadas en concebir la matemática como una actividad reproductora, en la que el estudiante es instruido en técnicas para la resolución de ejercicios. Por otra parte, experiencias iniciales de orientación de estudiantes realizadas con ingresantes en 2013 y 2015, sugieren que constituyen una población abierta a explorar otros itinerarios de formación, circunstancia que abre un interesante horizonte de posibilidades a explorar.

En este proceso, la Cátedra buscó un equilibrio entre la aplicación contextualizada de estrategias de enseñanza bien establecidas en la literatura (Ambrose et al, 2010; Bain, 2004) y la identificación de problemas que ameriten el desarrollo de líneas de investigación propias (Nuin, 2015).

Palabras clave: matemática, enseñanza activa.

1. INTRODUCCIÓN

Presentaremos un conjunto de transformaciones implementadas entre 2013 y 2016 en la enseñanza de un curso de Matemática de la carrera de Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de la República, a cargo de su Cátedra de Matemática. Se aplicaron paulatina y sostenidamente una serie de reformas informadas por principios bien establecidos en la literatura sobre enseñanza y aprendizaje en ambientes universitarios, por la contextualización de grandes ideas de la disciplina en la formación de futuros arquitectos y por la retroalimentación del proceso a través del seguimiento de los cursos y el análisis de la actividad de los estudiantes. En paralelo, en el contexto de masividad moderada de este curso, se atendió a sus aspectos organizativos apuntando a hacer un uso eficiente de los recursos disponibles y a establecer canales claros y fluidos de comunicación con los estudiantes.

El aula se organizó recurriendo a estrategias de enseñanza activa e instrucción entre pares, apuntando especialmente a fortalecer los vínculos que los estudiantes establecen entre sí, con los docentes y con el conocimiento. Se modificó el sistema de evaluación, explicitando tanto su rol formativo como de certificación e incluyendo instancias individuales y grupales que brindarían a los estudiantes oportunidades de revisión y perfeccionamiento de su trabajo. También se avanzó en la documentación del curso, produciendo un libro de texto, registrando en video muchas de las secciones y enriqueciendo la oferta de actividades a través de la plataforma de Moodle de la FADU.

Al tiempo que se desarrollaba este programa, la Cátedra ha ido identificando problemas que justifiquen el desarrollo de programas de investigación y oportunidades para propuestas de extensión. Sin embargo, no fue esta la principal prioridad durante el período analizado, ya que la Cátedra se centró en reformar de su oferta de actividades de enseñanza.

Estas iniciativas han tenido impactos observables sobre el desempeño de los estudiantes en los cursos de Matemática, que se reportan en la sección 5.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Hasta el año lectivo de 2016 la carrera de Arquitectura estuvo organizada por un plan de estudios del año 2002, que preveía un curso de Matemática de 11 créditos (165 horas totales de trabajo, incluyendo el tiempo de clase y el de estudio y tareas domiciliarias), obligatorio, ubicado en el primer semestre de la carrera. El curso abordaba una introducción al cálculo diferencial e integral de una y dos variables y a la geometría del espacio con técnicas vectoriales. Aproximadamente la mitad del tiempo de trabajo era presencial y la otra mitad domiciliario. El curso tiene dos modalidades de aprobación, un curso controlado de duración semestral, que se dictaba en los dos semestres lectivos de cada año, y un curso libre, que se reduce a la aprobación de un examen. En este trabajo nos referiremos a esta dos modalidades como “curso” y “examen” respectivamente. El curso y el examen son instancias completamente independientes entre sí.

En el primer semestre de cada año el curso recibía a la generación de ingreso, de unos 600 estudiantes, y el segundo semestre se dedicaba mayoritariamente a estudiantes de generaciones anteriores, típicamente recursantes. A partir de 2014, a esta oferta se ha agregado la de un curso intensivo de verano, con prácticamente todas sus horas de trabajo presenciales. La demanda total para el curso de Matemática cada año es del orden de las mil plazas.

Hacia el año 2010 diversos estudios de la Facultad coincidían en diagnosticar que el curso tenía problemas en la definición de sus objetivos, en la integración de sus contenidos con el resto de la carrera y en el rendimiento de los estudiantes (Gil, Pantaleón, Patiño, Perchman, Seijo y Zino, 2006). La estrategia desplegada a partir de 2012, fundamentalmente entre 2013 y 2016, apuntó a corregir estos problemas. También se debió atender la masividad moderada que implican la relación entre el

número de estudiantes que la Cátedra debe atender y los recursos docentes disponibles. A comienzos de 2013 el equipo docente de la Cátedra estaba conformado por un profesor titular con dedicación exclusiva, siete asistentes y seis ayudantes con cargos de doce horas semanales de dedicación. A fines de 2016 el equipo de la Cátedra está integrado por el mismo profesor titular titular y seis asistentes y tres ayudantes y está abierto el llamado a un cargo de profesor de alta dedicación. El profesor titular es doctorado en Matemática. Los asistentes tienen títulos de grado, tres de ellos en Arquitectura (en uno de los casos todavía no se ha alcanzado la titulación, pero los estudios están casi completados), uno en Ingeniería, uno en Matemática y uno como Profesor de Matemática. Estos dos últimos están cursando posgrados. Los ayudantes son estudiantes de Matemática, de Profesorado en Matemática y de Ingeniería en Computación. Los miembros del equipo tienen formación en educación o especial sensibilidad hacia el tema, una característica compartida también por otros docentes que integraron la Cátedra en el período 2013-2016. Estos rasgos hicieron posible promover y sostener innovaciones importantes en las propuestas de enseñanza, sobre un esquema de organización coordinado centralmente, que buscó ser respetuoso de los niveles de responsabilidad y dedicación que correspondía esperar de cada miembro del equipo, pero al mismo tiempo requirió de todos ellos un alto nivel de compromiso para poder aplicarse.

3. OBJETIVO GENERAL

Este texto apunta a comunicar la experiencia de un proceso de transformación de la enseñanza realizado entre 2013 y 2016 en la Cátedra de Matemática de la FADU. En esta sección explicitaremos los objetivos generales y específicos que orientaron este proceso.

El objetivo general es contribuir a un proceso de mejora continua de los aprendizajes en cursos de Matemática de nivel universitario. Los objetivos específicos que nos planteamos son:

- agregar valor a la formación de estudiantes de Arquitectura promoviendo aprendizajes de Matemática contextualizados y en tiempos acordes con los establecidos por los planes de estudio;
- desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas a contextos de masividad;
- desarrollar estrategias docentes que apoyen el tránsito de los estudiantes entre las etapas secundaria y terciaria de sus estudios;
- crear un equipo docente interdisciplinario capaz de promover y sostener procesos de transformación en la propuesta de enseñanza;
- sostener un proceso continuo de la mejora de la enseñanza, informado por el estado del arte en Ciencias de la Educación e identificar líneas de investigación;
- generar propuestas transferibles, con la adecuada contextualización, a otros equipos docentes y servicios universitarios.

4. METODOLOGÍA

La Cátedra ha desarrollado una línea de trabajo orientada por los principios de la investigación-acción, en el sentido de *una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones que en estas tienen lugar* (Kemmis y McTaggart, 1988), con un fuerte énfasis hacia la acción orientada por el conocimiento disponible y la experiencia acumulada.

La Cátedra articuló sus intervenciones en una serie de ejes temáticos, que atendían a factores que, a partir del análisis teórico de la situación o de los diagnósticos efectuados, identificamos como importantes para potenciar los aprendizajes en nuestro contexto. En paralelo, se aplicaron mecanismos de seguimiento con un foco relativamente amplio, orientados en primera instancia a captar emer-

gentes que guiaran la toma de decisiones, para ir refinando luego gradualmente la atención y convergiendo hacia núcleos de problemas que ameritaran el desarrollo de programas de investigación.

4.1. Organización del aula en equipos de trabajo y estrategias de enseñanza activa.

La teoría y la evidencia indican que la enseñanza activa y la instrucción entre pares promueven el aprendizaje (Vigotsky, 1978; Crouch y Mazur, 2001; Turn to your neighbour). A partir de 2013 comenzó un proceso de reorganización del aula que facilitara la aplicación de estas estrategias y fuera compatible con las condiciones de moderada masividad existentes. Se adoptó una modalidad de trabajo en grupos de carácter teórico-práctico, de entre 90 y 126 estudiantes, a cargo de uno o dos docentes acompañados de colaboradores honorarios, en los que los estudiantes son asignados por los docentes a equipos de trabajo integrados por entre cinco y siete estudiantes, que se mantienen a lo largo de todo el curso.

Con esta estructuración del aula, la actividad va pasando por diversas modalidades de trabajo: exposición del docente, resolución de ejercicios, proposición de una situación problemática, abordaje de un problema a través de un juego, etcétera, que a su vez pueden alternar momentos de trabajo individual, en equipo y con la totalidad del grupo.

4.2. Atención a los vínculos de los estudiantes con el conocimiento, con sus pares y con los docentes.

Aunque el programa del curso no se modificó, la presentación fue evolucionando hacia una mayor contextualización en la formación de los estudiantes, organizando los contenidos alrededor de problemas relevantes para los estudios de Arquitectura y la práctica profesional de los arquitectos. En paralelo, se buscó explicitar el rol de la Matemática como modo abstracto de representación, capaz de apoyar un proceso de diseño generando variabilidad y ayudando a tomar decisiones sobre objetos aún no existentes.

Existe abundante evidencia acerca de que el clima de clase afecta los aprendizajes. Ver, por ejemplo, el capítulo 6 de (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman, 2010) y sus referencias. La Cátedra desarrolla sistemáticamente acciones para personalizar la relación de los docentes con sus estudiantes y atenuar, o directamente eliminar, en nuestras aulas la despersonalización asociada a la masividad. En particular, se han desarrollado estrategias para que los docentes sean capaces de identificar a todos sus estudiantes por sus nombres. Cada grupo tiene asociado un grupo en la red social Facebook como ámbito de interacción complementario y se estimula además a los docentes a promover otras instancias de socialización que enriquezcan el clima de clase y los aprendizajes. Una política activa de captación de colaboradores honorarios, permite contar en el aula y el trabajo a través de las redes sociales con pares que actúan, en todos los aspectos, como dinamizadores del trabajo de los estudiantes, los equipos y los grupos.

Se apunta así a la conformación de una comunidad de aprendizaje, que contribuyan al desarrollo de la responsabilidad individual y habilidades de cooperación y comunicación, valiosas no solo para el curso de Matemática sino para la formación integral del estudiante.

4.3. Aplicación de un sistema de evaluación con instancias individuales, grupales, autoevaluación y evaluación por pares.

La práctica orientada por objetivos y evaluada con instrumentos que brinden al estudiante devoluciones oportunas promueven el aprendizaje. Ver, por ejemplo el capítulo 5 de (Ambrose et al., 2010) y sus referencias. El sistema de evaluación para la acreditación del curso tiene tres componentes: exámenes parciales, pruebas cortas en clase y evaluación entre pares y autoevaluación. Las pruebas en clase brindan a los estudiantes puntos de apoyo intermedio en su proceso. Combinan instancias individuales y grupales y comienzan a aplicarse tempranamente en el curso, típicamente en su segunda semana. Habitualmente se toman seis de estas pruebas y tienen el 36% del peso de la calificación final. En algunas oportunidades se han sustituido pruebas por trabajos en equipo. Los parciales son la componente de mayor peso en la evaluación, un 60% de la nota final. Cada uno de ellos está acompañado de una prueba de recuperación, a la que los estudiantes pueden acceder solo después de realizar una autocorrección de su trabajo, mediada por su

equipo, que incluye la resolución correcta por los equipos de la prueba original. Este mecanismo apunta a capitalizar en aprendizajes el importante esfuerzo que los estudiantes hacen en las pruebas que tienen peso para la certificación del curso, trabajando en un espacio en que, en interacción con sus pares, puedan prestar atención a sus procesos, construir autonomía para su trabajo y valoración de las instancias de evaluación como un recurso para su crecimiento intelectual. La autoevaluación y la evaluación por pares tienen un menor peso relativo para la acreditación, el 4%, pero permiten explicitar en base a rubricas las actitudes de responsabilidad individual y frente a los compañeros que entendemos adecuadas para el aprendizaje. Se espera que además potencie el trabajo grupal y se refleje, por lo tanto, en todas las otras instancias de evaluación.

El trabajo en equipo realimenta el trabajo de cada estudiante con información sobre sus progresos, pero además en el aula se promueven otras formas de socializar respuestas, siguiendo los modelos de instrucción por pares (Crouch et al., 2001) o de intercambio a partir de resultados de equipos (Michaelson, Bauman Knight y Dee Fink, 2002). Fuera del aula, la Cátedra ha implementado cuestionarios con realimentación a través de la plataforma Moodle de la FADU.

En todos estas acciones se pone especial atención al manejo de los aspectos afectivos y vinculares, explicitando que todas las respuestas y todos los aportes son valiosos y contribuyen a la construcción de aprendizajes.

Todos los instrumentos de evaluación ofrecen devoluciones en tiempos adecuados: la actividad de clases produce una realimentación instantánea y las pruebas se diseñan para tener una corrección rápida, que permite informar a los estudiantes sobre sus resultados en cuanto se agota el tiempo que se les concede para la revisión en equipo de sus procesos.

Se espera también que los estudiantes puedan apreciar el potencial de las instancias de evaluación como apoyo en su proceso de aprendizaje y la intención del equipo docente de que este proceso sea exitoso, al tiempo que se les brinda chances de mostrar y certificar sus progresos, lo que contribuye a mantener la motivación y la dedicación a los cursos.

4.4. Sistematización de la gestión y organización de los cursos.

Se ha desarrollado un libro para el curso, la documentación en videos de muchos contenidos y el enriquecimiento del espacio de trabajo en la plataforma Moodle de la FADU. En particular, se han creado bancos de preguntas que facilitan el trabajo de los docentes al preparar evaluaciones y permiten construir cuestionarios que los estudiantes pueden usar para medir sus progresos, procesos que están en etapa de automatización (Gil, Motz y Sánchez, 2017).

En materia de gestión, la Cátedra ha adoptado una modalidad de organización y comunicación centralizada, que busca tanto crear una infraestructura adecuada para los cursos como comunicar de manera organizada a los estudiantes toda la información sobre ellos, con modos y tonos que aporten a la construcción del vínculo entre estudiantes y docentes.

4.5. Diversificación de la oferta de actividades.

En 2013 se ofreció un recorrido especial, anual, para el curso. Esta experiencia tuvo resultados muy pobres (ver la tabla 1), por lo que no se reiteró. Al cierre del año lectivo de 2013 la Cátedra ofreció durante el receso veraniego una versión intensiva del curso de Matemática, con un formato íntegramente presencial. Esta experiencia tuvo resultados muy positivos, reflejados tanto en los números de aprobación como en las devoluciones de los estudiantes y la percepción de los equipos docentes, y se repitió en los veranos de 2015 y 2016. No se reiteró en el tramo final del año lectivo de 2016 porque la FADU estaba inmersa en la instrumentación del nuevo plan de estudios 2015.

La Cátedra ha tomado también algunas iniciativas de orientación de los estudiantes, buscando mejorar el tránsito por el primer semestre de sus estudios universitarios y el aprovechamiento de sus recursos. En 2013 y 2015 se habilitaron períodos especiales de desistimiento, luego del primer parcial y su recuperación. Las conclusiones preliminares sugieren que estos mecanismos tienen potencial para ordenar mejor los esfuerzos. Se han implementado también acciones para apoyar en distintos momentos a los estudiantes en materia de requisitos previos para los cursos.

4.6. Seguimiento de los cursos.

La Cátedra reservó parte de sus recursos para el seguimiento de sus cursos, por medio de observaciones de clase y entrevistas a grupos de estudiantes (Ruiz, 2016). Entre 2013 y 2014 las entrevistas se acompañaron de observaciones participantes (Kawulich, 2005). Ambas acciones se orientaron fundamentalmente a relevar el clima de clase y la calidad de la actividad de los estudiantes en sus equipos de trabajo. En 2015 y 2016 se aplicaron entrevistas para indagar acerca de los recursos de los estudiantes para abordar el curso de Matemática y sobre sus creencias acerca del aprendizaje de esta disciplina. Estos dispositivos complementaron los sistemas de encuestas que la FADU aplica y el análisis de los datos numéricos, lo que ofreció la oportunidad de enriquecer la mirada del mismo fenómeno educativo a través de diferentes instrumentos (Aguilar y Barroso, 2015). Los resultados se socializaron fundamentalmente a través de las reuniones periódicas del equipo docente.

4.7. Desarrollo del equipo de trabajo.

Se ha cuidado la conformación de un equipo de trabajo con personas de diferentes formaciones y el mantenimiento de reuniones periódicas que combinan características de coordinación y de seminario. También se ha promovido la asistencia colectiva a cursos, jornadas de perfeccionamiento y congresos, y la posterior socialización de la experiencia. Los procesos seguidos al interior del colectivo docente están orientados por los mismos principios que pretendemos aplicar para estimular el crecimiento intelectual de nuestros estudiantes, en un entorno que tiene en consideración los aspectos afectivos y de vínculo. Ver las conclusiones finales de (Ambrose et al., 2010).

5. RESULTADOS

Los resultados de estas intervenciones se han reflejado en los índices de aprobación de los cursos y aparecen en las entrevistas en forma de expresiones de satisfacción con la organización grupal, la contextualización de la actividad matemática y el apoyo que ofrecen los equipos docentes, tanto a través de la aplicación de un sistema de evaluación que ofrece contención como del cuidado de los aspectos afectivos y vinculares. Los datos de inscripciones y aprobaciones entre 2008 y 2016 se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes inscriptos y aprobados por semestre, entre 2008 y 2016

AÑO	Semestre 1			Semestre 2			Curso anual			Verano			Totales	
	Ins.	Apr.	%	Ins.	Apr.	%	Ins.	Apr.	%	Ins.	Apr.	%	Ins.	Apr.
2008	368	89	24	208	115	55							576	204
2009	387	134	35	185	68	37							572	202
2010	370	142	38	190	53	28							560	195
2011	398	131	33	188	69	37							586	200
2012	389	149	38	208	100	48							597	249
2013	403	230	57	416	152	37	81	10	12	112	63	56	1012	455
2014	552	280	51	245	60	24				144	123	85	941	463
2015	398	231	58	198	87	44				189	120	63	785	438
2016	579	251	43	215	72	33							794	232

Los primeros semestres se distinguen de los segundos, ya que las poblaciones de ingresantes y recursantes no son comparables. En el año 2013 se incluyen también los datos del curso anual y entre 2013 y 2015 los de los cursos de verano. La primera columna de cada categoría recoge el número de estudiantes inscriptos al curso que rindieron el primer parcial. La segunda, el número de estudiantes que aprobaron. La tercera el porcentaje que estos últimos representan sobre los primeros. La inscripción inicial en cada curso es algo superior al dato que aparece en

la tabla. La deserción entre el inicio de los cursos y el primer parcial explica esta diferencia, que sitúa el número anual de plazas solicitadas en el orden de las mil.

A partir de 2012 se observa una mejora en los resultados de los cursos de primer semestre. Los mecanismos de desistimiento aplicados en 2013 y 2015 llevaron las tasas de aprobación a niveles próximos al 60%¹. También los cursos de verano muestran muy buenos rendimientos. Estas iniciativas diferentes, de algún modo complementarias, impactaron en el rendimiento de los cursos. Los datos muestran un incremento del número de aprobaciones entre 2013 y 2015, para volver luego en 2016 a valores similares a los de 2012. Este comportamiento puede explicarse en términos de la reducción de los tiempos que los estudiantes requieren para aprobar Matemática. Entre 2013 y 2015 se aprecia la transición entre estas dos situaciones, que la figura 1 ilustra. La abcisa de cada punto de la figura 1 representa, para las generaciones 2003, 2004, 2005, 2013, 2014 y 2015, el porcentaje de estudiantes de la generación que aprobó Matemática hasta un determinado momento. En la ordenada se representa el tiempo medio de aprobación para ese conjunto de estudiantes, medido en años. El gráfico se ha completado con trazos continuos.

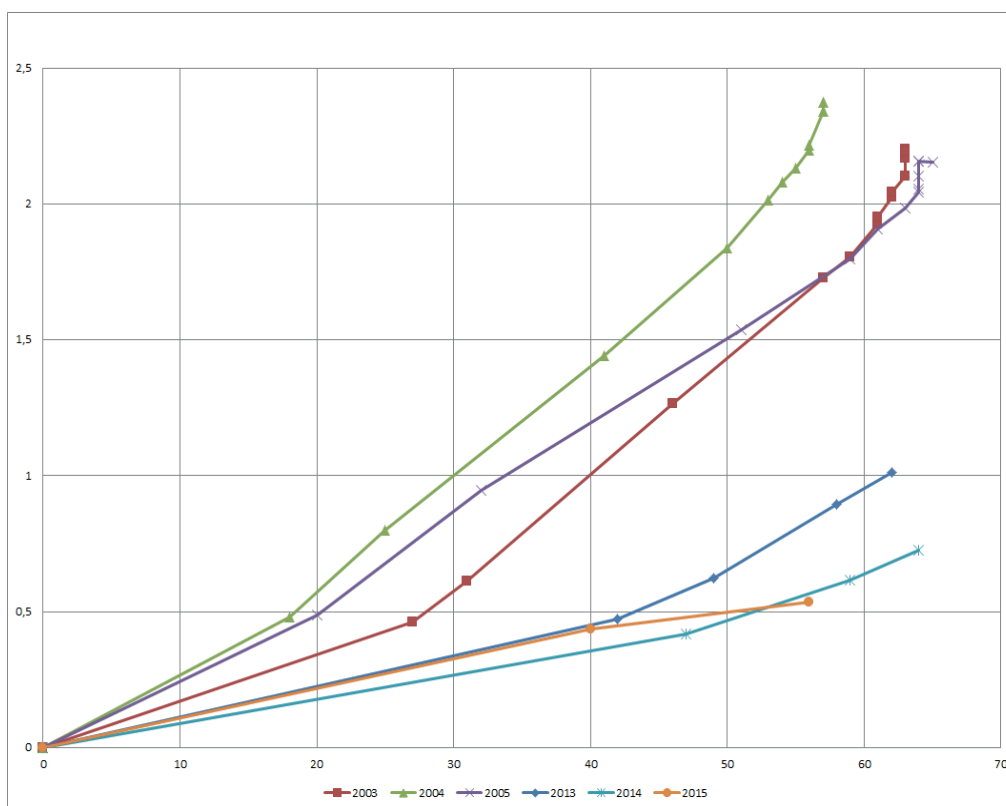


Figura 1: tiempos medios de aprobación en función del porcentaje de aprobados.

Los rendimientos promedio han mejorado, pero las instancias posteriores de cursado continúan mostrándose ineficientes. Una hipótesis explicativa posible es que la población recursante está mayoritariamente integrada por estudiantes regidos por un sistema de creencias que no favorece el aprendizaje y que fue detectado y descrito en (Nuin, 2015), por lo que es de presumir que requiera acciones diferentes a las desplegadas hasta el momento. La validez de esta hipótesis y el diseño de estrategias adecuadas para estudiantes que no alcanzan en su primer intento la aprobación del curso, será el objeto de futuros trabajos.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

¹ Si se computa el porcentaje de estudiantes aprobados respecto al total de los que rindieron el primer parcial, los números caen a 44% para el 2013 y 42% para el 2015, pero son difíciles de comparar con el resto de las cifras, porque incluyen estudiantes que por decisión propia no completaron el curso.

Es posible conseguir mejoras en los resultados de un curso masivo de Matemática ubicado al inicio de los estudios universitarios, aplicando de manera coherente y sistemática una batería de acciones orientada por principios bien establecidos por las Ciencias de la Educación. Para ello se ha requerido reorientar parcialmente los recursos disponibles, tendiendo a integrar un equipo interdisciplinario, pero no fue necesario un aumento de recursos. La experiencia sugiere también que es posible incursionar en el terreno de la orientación de estudiantes ingresantes, en la medida que se establezcan marcos de confianza entre los estudiantes y los equipos docentes y se habiliten alternativas genuinas que brinden a los estudiantes oportunidades de avance en la carrera (Cátedra de Matemática, 2015).

Al mismo tiempo, muestra que es posible identificar y avanzar en líneas de investigación sobre los aprendizajes con impacto sobre las prácticas desde estadios tempranos de desarrollo.

AGRADECIMIENTOS

Federico Giménez elaboró los datos y los gráficos que se incluyen en tablas y figuras.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa, *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación* 47 73-88.

Ambrose, S., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., Norman, M.K. (2010). How learning works. Seven research-based principles for smart teaching. San Francisco, John Wiley & Sons.

Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Londres, Harvard University Press.

Cátedra de Matemática (2015). Informe de desistimiento de Matemática. Montevideo.

Crouch, C.H., Mazur, E. (2001) Peer Instruction: Ten years of experience and results, *American Journal of Physics* 69 (9) 970-977;

Gil, O., Motz, R., Sánchez, E. (2017) Exercise specification for collaboration, reusing and automatically generating evaluations, presentado a LACLO 2017.

Gil, O., Pantaleón, C., Patiño, L., Perchman, M., Seijo, R., Zino, L. (2006). Una propuesta para la Cátedra de Matemática de la Facultad de Arquitectura. Montevideo.

Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6 (2), Art. 43, recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Kemmis, S. y R. McTaggart (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, Alertes.

Michaelsen, L.K., Bauman Knight, A., Dee Fink, L. (editores) (2002). Team Based Learning. A transformative use of small groups. Westport, Praeger Publishers.

Nuin, A.L., (2015, julio). Las creencias en relación al aprendizaje de la matemática: un estudio realizado con estudiantes de arquitectura de la Universidad de la República en Uruguay. Comunicación presentada en el XXII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, Madrid, España.

Ruiz, J., (2016, julio). Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. Comunicación presentada en el XXII Congreso Español de Sociología, Gijón, España.

Turn to your neighbour. The official peer instruction blog (n.d) Recuperado de <https://blog.peerinstruction.net/>

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press

Habilidades comunicacionales en medicina: perspectiva estudiantil en la evaluación de objetivos

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Gómez, Gracy¹

1 Facultad de Medicina. Dpto. de Psicología Médica, Uruguay, ggomez@fmed.edu.uy

RESUMEN

Son muchos los temas que podrían ser investigados en el ámbito de la educación. Entre otros, el funcionamiento de determinado curso, en atención al cumplimiento de los objetivos pedagógicos del mismo, desde la perspectiva de los propios estudiantes. Este tipo de estudio se enmarca dentro de la evaluación educativa; dado que tiene el propósito de determinar la eficacia de un programa, práctica, procedimiento o política.

El curso de Habilidades Comunicacionales (HHCC) del Ciclo Introductorio a las Ciencias de la Salud (CICS) forma parte de la carrera de Doctor en Medicina y Obstetra-Partera (primer semestre del primer año) y fue instaurado con el "Nuevo Plan de Estudios" en el año 2009. Tiene por objetivos contribuir a promover la adquisición por parte del estudiante de las habilidades necesarias para el desarrollo de buenas prácticas profesionales, en los aspectos técnicos; humanos; comunicacionales y éticos de acuerdo con el perfil del egresado. Combina el uso del aula presencial y del aula virtual, lo que se ha dado en llamar "Aprendizaje Combinado" o "Modelo Híbrido". Su meta

es introducir los conceptos básicos de la teoría de la comunicación humana, aplicados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la técnica de entrevista. Se estructura en torno a cinco talleres de 3 horas de duración. Cada taller, consta de una instancia de trabajo con el docente (1 1/2 horas) y otra instancia de trabajo del grupo en forma autogestionada (*Tarea Autogestionada con Monitor Estudiantil*). Las actividades varían en contenidos e incluyen dinámicas de carácter grupal como: role playing, discusiones temáticas, elaboración de material audiovisual. Al finalizar el curso, se solicita a los estudiantes completar una encuesta online, a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (E.V.A). La misma recoge la perspectiva de los estudiantes en cuanto al grado de cumplimiento de los objetivos buscados a través de la instrumentación de los diferentes componentes del curso (tareas, talleres presenciales, foros) y de aspectos como rol docente, contenido temático, utilidad para la formación profesional. La aplicación de cuestionarios de evaluación de curso y autoevaluación del propio desempeño, parte del supuesto de que los estudiantes están en

condiciones de determinar si los contenidos y metodologías brindados por un curso resultan efectivos para la consecución de los objetivos propuestos. Constituye un feed back de los estudiantes respecto del curso y de su desempeño que resulta un insumo altamente valorado por los docentes dado que ayuda a optimizar la consecución de objetivos y adaptación de los mismos a las exigencias de las

nuevas generaciones. Un curso, no se estructura “de una vez y para siempre”, sino que es perfectible en el tiempo a través del enriquecimiento aportado por los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes generaciones. Se presentan los resultados de un análisis secundario de datos cuantitativos, longitudinal (2010-2015), retrospectivo, con una media de 765 encuestas completadas por año.

Palabras clave: Habilidades Comunicacionales_1, Perspectiva Estudiantil_2, Evaluación de Objetivos_3

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los temas que podrían ser investigados en el ámbito de la educación. Entre otros, el funcionamiento de determinado curso, en atención al cumplimiento de los objetivos pedagógicos del mismo, desde la perspectiva de los propios estudiantes. Este tipo de estudio se enmarca dentro de la evaluación educativa; dado que tiene el propósito de determinar la eficacia de un programa, práctica, procedimiento o política (1).

El curso de Habilidades Comunicacionales (HHCC) del Ciclo Introductorio a las Ciencias de la Salud (CICS), primer semestre del primer año de la Carrera de Doctor en Medicina de la UdelaR, nace con el “Nuevo Plan de Estudios” instaurado en el año 2009. Tiene por objetivos contribuir a promover la adquisición por parte del estudiante de las habilidades necesarias para el desarrollo de buenas prácticas profesionales, en los aspectos técnicos; humanos; comunicacionales y éticos; de acuerdo con el perfil del egresado médico (2) y de obstetra-partera. Combina el uso del aula presencial y del aula virtual, lo que se ha dado en llamar “*Aprendizaje Combinado*” o “*Modelo Híbrido*” (3). Su meta es introducir los conceptos básicos de la teoría de la comunicación humana, aplicados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la técnica de entrevista. Se estructura en torno a cinco talleres de 3 horas de duración. Cada taller, consta de una instancia de trabajo con el docente (1 1/2 horas) y otra instancia de trabajo del grupo en forma autogestionada (1 1/2 horas). La “*Tarea Autogestionada con Monitor Estudiantil*”, constituye un espacio curricular que tiene como objetivo, facilitar el aprendizaje entre pares y la autorregulación. Las diferentes actividades varían en contenidos e incluyen dinámicas de carácter grupal como role playing, discusiones temáticas, elaboración de material audiovisual.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Un curso no se construye de “una y para siempre”. Requiere ir ajustándolo a los requerimientos de las nuevas generaciones, los avances tecnológicos, los cambios del contexto. El curso de HHCC ha ido cambiando, transformándose a lo largo del tiempo. Por un lado, como forma de optimizar los recursos. En este sentido, siendo el curso de HHCC dirigido a todos los estudiantes que ingresan cada año, el aumento progresivo de la matrícula en la universidad (“fenómeno de la masificación”), no nos ha sido ajeno. Con un ingreso de 965 estudiantes en el año 2010, hemos alcanzado una matrícula de 2017 estudiantes en el año 2017. Por otro lado, el curso se ha ido adaptando en la búsqueda de una mayor consonancia con los lineamientos pedagógicos del nuevo plan. Esto implica la articulación entre un “*saber*” (adquisición de contenidos teóricos), un “*saber hacer*” (desarrollo de habilidades y destrezas) y un “*saber ser*” (construcción de una identidad

profesional). El rol docente apunta a la acción tutorial, favoreciendo la autogestión, motivando a la autoobservación y autorreflexión, la integración de experiencias previas, el desarrollo de la creatividad y el trabajo en equipo (4).

Partiendo del supuesto de que los estudiantes están en condiciones de determinar si los contenidos y metodologías brindados por un curso resultan efectivos para la consecución de los objetivos propuestos (5), cada año se solicita a los mismos completar un cuestionario on-line (6); de evaluación de curso y autoevaluación de desempeño. Dichas encuestas están conformadas por una serie de preguntas cerradas tipo Escala Likert (1: nada 2: poco 3: bastante 4: mucho 5: muchísimo y 0="ningún logro del aprendizaje" a 10="aprendizaje totalmente logrado") referidas a diferentes aspectos del curso: actividad presencial, rol docente, foros, tareas de aprobación del curso, bibliografía, entre otras. Complementan dicha evaluación una serie de preguntas abiertas. Este feed back de los estudiantes resulta un insumo altamente valorado por los docentes dado que ayuda a optimizar la consecución de objetivos así como a favorecer el desarrollo de la autoevaluación por parte de los estudiantes. No obstante lo manifestado, hasta el momento no se ha realizado un estudio sistemático de las respuestas obtenidas, a no ser por un estudio cuanti-cualitativo (7) (8), retrospectivo (años 2010-2014) realizado a partir de las respuestas de los estudiantes a la pregunta abierta: "Cómo te resultó el trabajo en Taller con Actor". Técnica de simulación basada en el método de paciente estandarizado y utilizada como estrategia didáctica (9).

3. OBJETIVO GENERAL

Se apunta a explorar los datos recabados por las preguntas cerradas de la evaluación de curso y autoevaluación de desempeño completadas por los estudiantes que cursaron HHCC del CICS durante los años 2010-2015. Orienta la exploración una serie de preguntas: a) ¿Qué aspectos fueron indagados a través de las preguntas cerradas completadas por los estudiantes? b) ¿Es posible identificar regularidades y relacionamientos estadísticamente significativos entre los datos aportados? c) ¿Qué conocimiento brindan los datos recabados?.

4. METODOLOGÍA

En un primer momento fueron solicitadas a las coordinadoras del curso, las encuestas de "Evaluación de curso y autoevaluación de desempeño" de los estudiantes que cursaron HHCC en el CICS durante el período 2010-2015. En la tabla 1, se puede observar el número de estudiantes inscriptos en cada generación, el total de encuestas completadas y el nivel de respuesta.

Tabla 1: Número de inscriptos y total de encuestas completadas

Año	Número de inscriptos	Evaluaciones completadas	Nivel de respuesta
2010	965	707	73,26
2011	1093	835	76,39
2012	1066	844	79,17
2013	1359	839	61,73
2014	1406	465	33,07
2015	1446	905	62,58

En un segundo momento, se procedió a estudiar las bases. Se identificaron diferencias en cuanto a: número de preguntas realizadas, aspectos indagados y redacción de la misma pregunta en los diferentes años. Por tal motivo se procedió a depurar las fases, homogeneizándolas en un prototipo común a los diferentes años evaluados. En un tercer momento, habiéndose identificado los datos aportados por las encuestas, se realizó un

análisis preliminar de los mismos. Se busco identificar resultados que permitieran en una primera aproximación, acercarse a aquellos aspectos más destacables de la información brindada por las respuestas y que habilitaran una perspectiva global acerca del funcionamiento del curso y del desempeño de los estudiantes a partir de su propia autoevaluación. Para eso se realizaron diferentes acciones: a) recodificación y segmentación de variables b) aplicación de estadísticos de asociación (χ^2 de Pearson y V de Cramer) c) estimación del cumplimiento de objetivos en los diferentes componentes del curso a través de un análisis descriptivo focalizado en el cálculo de media, moda y porcentajes d) calculo de medias para una serie de respuestas seleccionadas al azar y a lo largo de los primeros cuatro años.

5. RESULTADOS

El prototipo común a los diferentes años, cuenta con preguntas simples y preguntas multirespuesta, que contienen desde tres a siete ítems cada una, puntuables en una escala tipo Likert (1: nada 2: poco 3: bastante 4: mucho 5: muchísimo). El análisis de datos se estructuró atendiendo a aspectos generales del curso (grado de participación en las encuestas, de experiencia previa en cursos virtuales, rol docente) y al cumplimiento de objetivos.

5.1. Aspectos generales

Atendiendo a la Tabla 2, se puede destacar que en el período 2010-15 el porcentaje del estudiantado femenino que participó de las encuestas, supera ampliamente al masculino, con un porcentaje mínimo de 68,6% en el año 2012 y un máximo de 74% en el año 2014. En el caso del estudiantado masculino los valores se sitúan en un mínimo de 26% (2014) y un máximo de 31,3% (2012). Hecho que refleja la tendencia que se viene dando en las ultimas décadas, de una superioridad numérica de las mujeres sobre los hombres a nivel de las instancias de educación formal. En tanto en relación al grado de experiencia previa en cursos virtuales, y habiéndose recodificado la variable “experiencia previa en cursos virtuales” en una variable dicotómica (ausencia: valor 1 /presencia: valores 2,3,4 y 5 de la escala Likert); se pueden realizar las siguientes apreciaciones: a) los valores de las categorías “presencia” y “ausencia” de la variable experiencia previa en cursos virtuales se han ido modificando en el correr de los años b) se observan oscilaciones no obstante se puede identificar una tendencia al alza en la categoría “presencia” de experiencia en cursos virtuales c) se observan oscilaciones no obstante se puede identificar una tendencia a una disminución en la categoría “ausencia” de experiencia en cursos virtuales

En cuanto a la relación sexo del estudiante y grado de experiencia previa (presencia/ausencia) en cursos virtuales en los diferentes años, mediante el uso del estadístico χ^2 de Pearson y V de Cramer, en los años 2010, 2013, 2014 y 2015 no se evidencia asociación entre ambas variables. Se comportan como variables independientes. En los años 2011 y 2012 se evidencia asociación, no obstante, su carácter es muy débil. Esta misma carencia o debilidad de asociación puede ser constatada en relación a todas las demás variables que componen la base de datos, al ser relacionadas con el sexo de los estudiantes. No se cuenta con otras categorías sociodemográficas para establecer comparaciones. Prosiguiendo con la Tabla 3, en lo que respecta a la pertinencia para la formación y la realización del curso en el ciclo (CICS), alcanzan un valor de la media de 3.91 y 3.84 respectivamente y ambos con una moda de 4. Los mayores porcentajes de respuesta se ubican entre el valor 3 (bastante),4 (mucho) y 5 (muchísimo) de la escala Likert. Deteniéndonos en el perfil del docente de HHCC, todos los aspectos indagados presentan una moda de 4 (mucho), oscilando sus medias entre un mínimo de 3,97 (“facilitó la reflexión grupal”) y un máximo de 4,24 (“desarrolló su escucha activa”). Del mismo modo, la satisfacción de los estudiantes con el grado de compromiso personal alcanzado en el curso

(evaluado a través de la satisfacción con el grado de compromiso personal alcanzado y la forma en que trabajó el estudiante) se ubica en un nivel de “mucho”, con una media de 4,03 y 4 respectivamente y una moda de 4. Por último, el grado de compromiso grupal alcanzado (evaluado a través de la satisfacción con el trabajo de los compañeros) igualmente muestra un nivel de “mucho”, con una media de 4,07 y una moda de 4; al igual que el resto de las respuestas consignas en la tabla. Se observa en la tabla 4, un cálculo de medias de ciertas respuestas seleccionadas al azar y a través del eje temporal, que ponen en evidencia su similitud con las medias consideradas para el período 2010-15 y muestran (con oscilaciones) una tendencia al alza leve, de los valores.

Tabla 2: Grado de participación y experiencia previa

Grado de participación de los estudiantes en las encuestas						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Femenino	70,4	69,1	68,6	70,6	74	72
Masculino	29,6	30,8	31,3	29,4	26	27,8
Ausencia/Presencia de experiencia previa en cursos virtuales						
No	58,2	45,1	58,4	36,7	25,2	32
Si	41,8	54,9	41,6	63,3	74,8	68
Relación sexo del estudiante y grado de experiencia previa en cursos virtuales						
Chi ² / P valor	0,019	0,248	0,667	0,806	0,107	0,012
Asociación	si	no	no	no	no	si
V de Cramer	0,019	-----	-----	-----	-----	0,012
Fuerza asociación	débil	-----	-----	-----	-----	débil

Tabla 3: Pertinencia, rol docente y satisfacción con el curso

Preguntas	Media	Moda	Porcentajes		Escala Likert		
			1	2	3	4	5
El contenido temático resultó útil a la formación	3,91	4	0,8	5,5	21,8	45,8	24,3
Me resultó pertinente realizar esta curso en este ciclo	3,84	4	2,6	5,5	21,8	45,8	24,3
El docente tiene habilidades comunicacionales	4,19	4	0,2	1,5	10,7	54,10	33,5
El docente fue dinamizador del grupo	3,99	4	0,6	2,7	21,1	48,2	27,4
El docente realizó observaciones adecuadas y oportunas	4,07	4	0,3	2,3	16,1	52,5	28,9
El docente facilitó la reflexión grupal	3,97	4	0,4	3,4	20,2	50,6	25,4
El docente cumplió con los objetivos del taller	4,19	4	0,2	1,4	11	54,4	33
El docente permitió planteamiento de dudas e inquietudes	4,15	4	0,4	2,3	14,1	48,5	34,7
El docente desarrolló su escucha activa	4,24	4	0,3	1,5	11,6	47,1	39,5
El docente estuvo comprometido con la tarea	4,02	4	1,1	3,8	17,7	47,2	30,2
Estoy satisfecho con mi grado de compromiso	4,03	4	0,3	1,9	15	59,6	23,2
Estoy satisfecho con la forma en que trabajé	4	4	0,3	2	16,9	59,2	21,6
Estoy satisfecho con el trabajo de mis compañeros	4,07	4	0,7	3,2	15	50,8	30,3

Tabla 4: Medias a través del eje temporal

Medias rol docente	2010	2011	2012	2013
Tiene habilidades comunicacionales	4,1	4.2	4,3	4.2
Fue dinamizador del grupo	3,7	3.8	4,1	3.9
Realizó observaciones adecuadas y oportunas	4	4.1	4,2	4.1
Facilitó la reflexión grupal	3,8	3.9	4,1	4.0

5.2. Cumplimiento de objetivos

En lo que respecta al cumplimiento de objetivos del curso, como puede observarse en la tabla 5, los mismos fueron indagados en relación a: actividad presencial (talleres con el docente), tarea autogestionada con monitor estudiantil, entorno virtual, diseño web, foro, tareas de aprobación del curso, bibliografía, metodología y contenidos. Como se puede observar los porcentajes de la mayoría de las respuestas en los diferentes componentes del curso, se ubican entre 3 (bastante) y 5 (muchísimo). En lo que respecta a la moda se ubica en 4 (mucho) en la mayoría de las repuestas. Las excepciones, ubicándose en una moda de 3 (bastante), las constituyen dos respuestas referidas al entorno virtual, una en relación al diseño web, una al foro y una a la bibliografía. Al igual que con las respuestas de aspectos generales, se observa en la tabla 6, como la media de las respuestas seleccionadas muestran similitud con la medias generales del período 2010-15 así como evidencian fluctuaciones al alza. Se podría inferir que sucedería lo mismo de calcular las medias de todas las respuestas a lo largo de los años 2010-2015. O sea, mostrarían una “contundencia” a través de los años así como una tendencia al alza de sus valores. En algunos de los casos, leves; en otras más pronunciado.

Tabla 5: Cumplimiento de Objetivos

Objetivos	Media	Moda	Porcentajes					Escala Likert				
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conocer mis habilidades comunicacionales	3,87	4	0,5	3,4	23,5	54,2	18,5					
Identificar mis dificultades comunicacionales	4,02	4	0,4	3,4	18,9	48,6	28,7					
Mejorar habilidades de comunicación	3,86	4	1,1	4,5	24,3	47,6	22,5					
Incorporar estas habilidades a otras situaciones	3,98	4	0,7	3,1	19,8	49,8	26,6					
Comprender su importancia para la formación profesional	4,38	4	0,3	1,1	8,3	41,1	49,2					
Desarrollar la escucha activa	4,02	4	0,7	2,4	17,7	52,4	26,8					
Tarea autogestionada favoreció el aprendizaje grupal	3,50	4	3,3	11	32,6	39,1	14					
Tarea autogestionada surgen aspectos diferentes que en talleres	3,58	4	2	7,8	33,9	42,6	13,7					
Tarea autogestionada hizo surgir el trabajo en equipo	3,75	4	2,5	8,1	23,5	43,6	22,3					
Tarea autogestionada permitió diferenciación de roles en torno a la organización de la tarea.	3,65	4	2,2	7,1	30,1	44,9	15,7					
Tarea autogestionada favoreció trabajar en forma más autónoma.	3,81	4	1,2	4,6	26	48,9	19,3					

Tarea autogestionada permitió aceptación diferentes puntos de vista	4,03	4	0,9	4,7	16,6	45,8	32
Tarea autogestionada fue un ámbito de expresión más libre	4,03	4	1,1	3,8	17,8	45,1	32,1
Entorno virtual útil	3,70	4	2,2	8,5	26,2	43,4	19,7
Entorno virtual complementario	3,64	4	1,4	7,2	30,9	47,1	13,4
Entorno virtual interesante	3,49	4	3,8	10,8	32,8	37,9	14,7
Entorno virtual entretenido	2,94	3	9,6	22,6	39,4	21,5	6,9
Entorno virtual amigable	3,18	3	6,2	15,7	40,3	29,6	8,3
Diseño Web estéticamente agradable	3,44	4	3,2	9,4	36,3	41,8	9,2
Diseño Web amigable	3,29	3	3,8	11,8	42,4	35	6,9
Diseño Web de rápida descarga	3,69	4	2,2	8,6	25,4	46,4	17,5
Diseño Web de fácil visualización	3,66	4	3	9,6	24,9	43,6	18,9
Diseño Web claro	3,71	4	1,8	7,7	26,6	45,4	18,5
Foro útil para evacuar dudas	3,42	4	7	12,8	28,9	33,6	17,6
Foro ayudó a integrarse	2,62	3	17,6	26,8	35,9	15,4	4,3
Foro docentes respondían inquietudes	3,56	4	6,1	9,1	26	40,5	18,4
Foro buen canal de comunicación	3,35	4	6,6	13,2	31,5	36,3	12,4
Tareas adecuadas objetivos del curso	3,70	4	1,3	6,6	26,9	51,4	13,8
Tareas favorecen autoaprendizaje	3,82	4	1,5	4,9	22,5	52,6	18,5
Tareas estimulan aprendizaje entre pares	3,91	4	1,4	5	19,7	49,2	24,7
Tareas permiten consolidar conocimientos	3,88	4	1,3	4,5	21,6	50,1	22,5
Tareas motivan buscar bibliografía	3,62	4	2,9	7,8	29,8	43,8	15,7
Tareas permiten desarrollar habilidades de comunicación escrita	3,78	4	2,3	6,6	24	45,1	22,1
Tareas permiten integración compañeros	4,02	4	1,7	4,4	17	44	32,8
Bibliografía aporta conocimiento aplicable	3,88	4	0,9	3,2	22,5	53,5	20
Bibliografía aporta información suficiente	3,58	4	1,1	8,4	33,5	45,7	11,4
Bibliografía motiva a buscar mas material	3,22	3	5,6	15,1	40,3	29,8	9,2
Metodología utilizada facilitó reflexión sobre temas abordados	3,80	4	1,4	5,2	23,4	51,6	18,4
Es posible integrar los contenidos con los aportes de otras disciplinas	4,08	4	0,7	2,7	15,6	49,7	31,3

Tabla 6: Medias a través del eje temporal

Medias actividad presencial	2010	2011	2012	2013
Identificar mis dificultades comunicacionales	3,7	3.9	4,1	4.2
Incorporar estas habilidades a otras situaciones	3,7	3.9	4,1	4.1
Comprender su importancia para la formación profesional	4,3	4.3	4,5	4.5
Desarrollar la escucha activa	3,9	3.9	4,1	4.1
Medias tarea autogestionada con monitor estudiantil	2010	2011	2012	2013
Surgen aspectos diferentes que en los talleres presenciales	3,4	3.6	3,6	3.6
Hizo surgir el trabajo en equipo	3,7	3.8	3,8	3.8
Favoreció trabajar en forma autónoma.	3,8	3.8	3,9	3.9
Permitió aceptación diferentes puntos de vista	4,1	4.1	4,1	4.0

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Como se ha podido constatar a través del estudio exploratorio de datos realizado, las evaluaciones de curso y autoevaluaciones de desempeño realizadas por los estudiantes; nos brindan un inmenso cúmulo de datos. Esto determina la utilidad de las encuestas on-line instrumentadas a través de la plataforma Moodle, permitiendo acceder a la opinión de un número muy importante de estudiantes en cada generación; en una forma que representa una muy buena relación costo-beneficio.

Podemos afirmar que: los estudiantes han llegado en el correr del período indagado con una mayor experiencia en cursos virtuales, que no se evidencia asociación entre las respuestas consignadas en las diferentes variables indagadas y el sexo del estudiante, que los estudiantes valoran en forma elevada la pertinencia del curso de HHCC para la formación así como la conveniencia de su realización en el ciclo (CICS), que el docente de HHCC es valorado cumpliendo en forma muy adecuada con aquellos aspectos que hacen a su rol de tutor y facilitador del aprendizaje, que los estudiantes muestran un grado de satisfacción elevado con el compromiso personal y grupal (pares) alcanzado y reportan que el curso ha logrado un nivel elevado de cumplimiento de sus objetivos. Por último, se podría sostener que existe una homogeneidad en los niveles de calificación de las respuestas de los estudiantes a lo largo de las generaciones así como una tendencia al alza de los valores.

En síntesis y por todo lo expuesto, cabe consignar que los estudiantes a lo largo de las generaciones, valoran el curso de HHCC del CICS en forma positiva; habiendo logrado un adecuado nivel de compromiso con el mismo y que los docentes cumplieron en forma satisfactoria con los objetivos planificados en el diseño del curso. No obstante lo manifestado, se evidencian fallas en el diseño de los formularios de las evaluaciones. Se hace necesario ajustar el formulario integrando otras categorías sociodemográficas para establecer comparaciones y elaborar nuevas preguntas que permitan realizar análisis más profundos de la población en estudio (análisis bivariados, operacionalización de variables cualitativas, construcción de índices e indicadores, diseño de modelos para evaluar el impacto al introducir nuevos contenidos y metodologías de enseñanza y aprendizaje). Sin lugar a dudas, todo eso requiere convocar a la constitución de un equipo de investigación interdisciplinario.

AGRADECIMIENTOS

A las Profesora Agregada Berta Varela y a la Profesora Adjunta Mercedes Viera (coordinadoras del curso de HHCC del CICS, Departamento de Psicología Médica, Facultad de Medicina, UdelaR) por los materiales que sirvieron de insumo a este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

(1) Hungler, B.P. & Polit D. (2000). Investigación científica en ciencias de la salud (Tipos adicionales de investigación) (Quinta edición). México: MacGraw-Hill. Interamericana.

(2) Grupo Misión y Perfil por Competencias. (2014). Perfil de formación y competencias del Egresado de la Carrera de Medicina. Facultad de Medicina. Montevideo. Recuperado de: http://www.google.com.uy/url?q=http://www.fmed.edu.uy/institucional/perfil-del-medico&sa=U&ei=qQoKVOKHBMTG8QHGWlHgCQ&ved=0CBIQFjAA&sig2=aQHhBC6z5OAoVxLr_nJROw&usq=AFQjCNFFkjbXyaSY4oIjXtj79INoIJLdHA

(3) Young, J. F. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. (The Chronicle of Higher Education) E.E.U.U: Library of Congress Cataloging. Recuperado de: http://books.google.com.uy/books?id=sFFX9OIkF2IC&pg=PA789&lpg=PA789&dq=art%C3%ADculo+Young,+J.+F.+chronicle+of+higher+education&source=bl&ots=AG4NdnhPVH&sig=HcJD4Kqx_Ft4O

miaPJogzFLwdZ4&hl=es-419&sa=X&ei=9A0KVJmBlTs8QGtj4Fo&ved=0CCwQ6AEwBA#v=onepage&q=art%C3%ADculo%20Young%2C%20J.%20F.%20chronicle%20of%20higher%20education&f=false

(4) Gómez, G., Porras, I., Sapiro., M. & Varela, B. (2010). Un nuevo rol docente: la figura de tutor y la calidad de la supervisión. 1er.congreso latinoamericano aprendizaje y conocimiento a través del discurso, las nuevas tecnologías y la escritura. Facultad de Psicología. Montevideo.

(5) Covarrubias Papahiu, P., & Martínez Estrada, C. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Perfiles educativos. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100004

(6) Morán Salas, M., Ruvalcaba Barrera S., & Ley Fuentes M. (2012): La plataforma Moodle como herramienta de evaluación docente. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/94/91>

(7) Gómez, G. (2015). Perspectiva Estudiantil y Métodos Mixtos: Las encuestas on-line. Cuarto congreso iberoamericano en investigación cualitativa. Universidad de Tiradentes. Aracaju. Disponible en: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/archive>

(8) Gómez, G. (2015). Evaluación de estrategias pedagógicas de simulación a través de encuestas online, en el pre-grado de la formación médica en Uruguay. Revista Internet Latent Corpus Journal, Vol. 5 (1), Disponible en: <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/3622/3341>

(9) Barrows, H.S. (1971). Simulated Patients. Springfield.IL. USA: C.C. Thomas.

Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas?

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Silvana López Cabral¹

Julia Leymonie²

¹Instituto Universitario CLAEH. Uruguay. sillopez1965@gmail.com

²Instituto Universitario CLAEH. Uruguay.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es dar a conocer los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en el Instituto de Profesores Artigas, en la cual se aborda el análisis de planificaciones. Estas se presentan en forma de guion conjetural y son realizadas por estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas que cursan cuarto año de la carrera. Las narrativas representan hoy en día un dispositivo de impacto importante en los procesos de enseñanza y formación. Desde este enfoque se propone la escritura de “guiones conjeturales” como relatos de anticipación del aula.

Desde nuestra experiencia como formadoras de formadores hemos observado que las planificaciones se presentan habitualmente en formatos preestablecidos, muchas veces en forma mecánica, con escasa reflexión, dando cuenta de una gran distancia entre lo presentado en el papel y lo que sucede realmente en las aulas. Es así que en esta investigación se busca indagar sobre la función epistémica de la planificación, tarea central a la cual los docentes dedicamos varias horas de nuestra labor profesional. Estos textos narrativos posibilitan el acercamiento a la producción de

saberes acerca de la práctica docente, habilitando la potencialidad de transformar las prácticas de enseñanza y sus rituales.

En el momento actual se ha realizado la primera fase de análisis de las informaciones recogidas a partir de

categorías emergentes desde un enfoque de análisis basado en la teoría fundamentada, lo cual nos ha permitido sistematizar algunos hallazgos en relación a los elementos identificados en estas narrativas.

Palabras clave: Narrativa, Planificación, Función epistémica

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la relación entre práctica docente y escritura conforman una relación que ha ido cobrando fuerza en trabajos de investigación e impactando en los procesos de enseñanza y formación. El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados de una investigación relacionada con una experiencia en formación de profesorado en el área de las Ciencias Biológicas que dan cuenta de la utilización de un dispositivo como lo es “el guion conjetural”.

Consideramos que los mismos pueden officiar como configuradoras de los procesos de construcción y de reflexión de la práctica de la enseñanza. En este marco se sostiene que existe la posibilidad de tender puentes entre los procesos de escritura, y la forma en que se configura la propia práctica y la reflexión sobre ella. Precisamente, esta investigación se ha propuesto indagar sobre un género posible, denominado por Bombini “guion conjetural” como una nueva herramienta que permita incorporar la función epistémica en las planificaciones de aula llevadas adelante por los estudiantes de Formación Docente en nuestro país. Estos durante su proceso de formación desde la asignatura Didáctica producen textos denominados “planificaciones de clase” que orientan las acciones a llevar adelante cuando se encuentran a cargo de la enseñanza de determinados contenidos.

Existen diferentes miradas sobre los dispositivos utilizados para llevar adelante estas prácticas de enseñanza que van desde modelos tradicionales a modelos alternativos. En los modelos tradicionales las planificaciones de aula remiten muchas veces a presentar meros listados de tomas de decisiones poniendo el foco en la enseñanza y alejándose de los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula. Esto supone carencias a la hora de pensar las propuestas de aula, las cuales se distancian de las necesidades de los alumnos.

Es por ello que surge la necesidad de buscar alternativas, variantes, donde el eje fundamental se encuentre en la reflexión como orientadora de acciones que nos permitan transformar nuestras acciones en el aula. En los guiones, espacio donde la narración y el planteo de hipótesis son centrales se proponen actividades y, fundamentalmente se predice acerca del impacto posible de esas tareas en el aula, dando cuenta de los propósitos, justificando ciertas decisiones, describiendo los

sujetos, la institución y la escena donde ocurrirá la enseñanza (Bombini, 2006; Bombini & Labeur, 2013).

Esta propuesta didáctica y pedagógica constituye una alternativa en el campo de la Didáctica del nivel inicial en formación del profesorado. La cual da cuenta de un modo de planificar que permite que se despliegue:

- La representación e imaginación de cierto modo de actuar.
- El acto de escritura desde el “yo”.
- La función epistémica de la planificación.
- La construcción de una “secuencia narrativa”.
- El análisis entre lo “programando y lo sucedido”.

• En el relato de lo que anticipamos para la enseñanza es posible una narrativa desde un “pensamiento apasionado” (Litwin 2008) que incluye el deseo y la imaginación para proyectar la enseñanza. Escribir la planificación con formato de guion es una alternativa donde se pueden recoger la intencionalidad de quien escribe el guion pero permite incorporar otros elementos como lo son la imaginación, la creatividad y la reflexión, lo cual difícilmente se puede ver en formatos más tradicionales a la hora de programar la enseñanza. Estos elementos son fundamentales en la construcción de un conocimiento profesional que si bien se conforma como proceso y es el resultado de la integración de diferentes saberes es un tipo de conocimiento que distingue a la profesión docente. En palabras de Porlán et al “es un conocimiento sobre la integración y transformación de saberes en la perspectiva de formular determinado conocimiento escolar y sobre los procesos que facilitan su construcción” (1997: 161). Este conocimiento con fuerte énfasis en lo práctico, donde la diversidad está presente, es invaluable en la construcción de saberes profesionales que surgen en los contextos donde se generan.

•

• **2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO**

•

• La planificación de las acciones a desarrollar en el aula es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje, a través de la misma se organiza y jerarquiza qué y cómo se enseña y por lo tanto involucra al conjunto de decisiones y acciones que se toman a lo largo de todo un curso. Como ya mencionamos, planificar se relaciona con decidir qué se aprenderá, para qué y cómo; y en ello va implícita la forma como utiliza el tiempo y el espacio, los recursos a utilizar entre otros insumos. Es la programación que se hace para presentar los contenidos curriculares de forma tal de facilitar la construcción de conocimientos, por lo menos sería deseable que los profesores orientáramos nuestras acciones en este sentido.

• Sin embargo a lo largo de nuestro ejercicio profesional en la docencia en didáctica vemos que generalmente las planificaciones se utilizan como simples requisitos a presentar al inicio de la clase donde aspectos relacionados con la búsqueda de en sentido crítico de nuestras acciones no se hace visible. Hemos

encontrado evidencias empíricas las cuales sustentan que los estudiantes de formación docente vivencian a los actos de planificación como meras repeticiones mecánicas que no aportan demasiados elementos de análisis.

- Esto preocupa si consideramos que estos procesos de escritura deberían aportar a la construcción del conocimiento didáctico del contenido como saber profesional que identifica la docencia. Es por ello que la investigación se realiza con estudiantes de profesorado en Ciencias Biológicas cursando la última didáctica. En este momento de su formación se encuentran escribiendo sus planificaciones en un formato diferente al tradicional para obtener evidencias que nos permitan interpretar si las mismas aportan o no a la construcción de saberes profesionales inherentes a las prácticas de enseñanza.

- **3. OBJETIVO GENERAL**

- A lo largo de la investigación se propone como propósito fundamental indagar sobre la utilización de guiones conjeturales como dispositivo metacognitivo de planificación de aula. Se busca encontrar evidencias que permitan sustentar la utilización de los mismos como herramientas transformadoras de la enseñanza, desarrollando la función epistémica en una práctica de escritura profesional docente. Conocer lo que ellos nos expresan no permite avanzar además en la comprensión de cómo los estudiantes de profesorado comienzan a construir el conocimiento profesional.

- **4. METODOLOGÍA**

- La muestra de narrativas fue seleccionada de manera intencional a partir de las producciones de los estudiantes de una de las investigadoras, que se encuentran cursando el último año de la carrera de profesorado en Ciencias Biológicas.

- Se utiliza un diseño cualitativo con un enfoque de análisis basado en la teoría fundamentada ya que las categorías surgen de los datos obtenidos a través de los guiones, a los cuales se suponen capaces de explicar el fenómeno estudiado (Soneira en Vasilachis, 2009) En este momento de la investigación se describe objetiva y sistemáticamente la información obtenida en 20 guiones. A partir del análisis de contenido de los mismos es posible establecer indicadores, describir situaciones de investigación y hacer inferencias relacionadas con el objetivo de la investigación., los cuales nos permiten identificar algunos hallazgos. Según Pérez-Serrano (1994), existen dos tipos de análisis de contenido: el manifiesto (lo que el sujeto dice sin que se suponga nada) y el latente (el investigador trata de inferir el significado de la respuesta). En esta fase de la investigación nos hemos centrado en analizar solamente el contenido manifiesto presente en los guiones.

- Para ello la información obtenida a partir de las narraciones de los estudiantes, es codificada en unidades de análisis y clasificada considerando los categorías elaboradas.

- Las categorías de análisis han sido construidas agrupando los elementos identificados en las narrativas de acuerdo a los marcos teóricos de referencia y se espera en una segunda fase elaborar subcategorías dentro de las mismas que nos permitan seguir avanzando en esta línea de investigación.

- Categoría A: Conocimientos biológicos a enseñar.

- Categoría B: Estrategias de Enseñanza
- Categoría C: Gestión de la clase
- Categoría D: Recursos Didácticos
- Categoría E. Vínculos entre estudiantes y docente. Ambiente de aprendizaje
- Categoría F: Evaluación de los aprendizajes
- Categoría G: Identificación de enfoque de enseñanza predominante.
- Categoría H Presencia de relaciones entre el conocimiento biológico, didáctico y del contexto. Aspectos metacognitivos.
- Categoría I: Aspectos emocionales en el aula.

• Los relatos de los estudiantes de Formación Docente representan una herramienta metodológica, la cual desde la perspectiva subjetiva del narrador da cuenta de la secuencia didáctica que está imaginando. Tal como lo señala Revenga Ortega (2001:1) cada una de estas narraciones “es un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural”

-
-

• 5. RESULTADOS

•

• Los resultados han sido importantes y complejos al momento de comenzar a establecer claves para comenzar a interpretar los mismos. Cada guion ha sido clasificado a partir de una primera lectura con el siguiente código (Gc) para cada uno de ellos seguido de un número que identifica al mismo.

• Todas las narraciones de la muestra, describen por lo menos tres de las categorías establecidas para el análisis de las mismas. Al indagar en los relatos que los practicantes produjeron al ponerse en contacto con la situación de programar situaciones didácticas vemos que en todas ellas se encuentran referencias al conocimiento biológico a enseñar, las estrategias propuestas para este fin y a los recursos didácticos a utilizar.

• La principal fuente del conocimiento biológico relatado está dada por los contenidos de cursos explicitados en el diseño curricular de educación media en nuestro país, si bien se encuentran propuestas que buscan contextualizar los mismos a la singularidad de las situaciones de enseñanza. En solamente tres casos encontramos evidencias que permiten incorporar en los futuros profesores el reconocimiento de posibles factores externos que inciden en las instituciones educativas. Esto demanda situaciones y estrategias “artesanales” sin que este término se utilice para disminuir el valor que las mismas tienen desde el punto de vista de la construcción de un saber profesional. Por el contrario las mismas determinan un cambio de estrategias didácticas durante las clases en relación a indicios percibidos en ese contexto. Estos relatos plantean la decisión de cambiar de estrategias o modos de gestión de la clase frente a las respuestas obtenidas.

• En uno de los casos analizados se evidencia además la inclusión de aspectos emocionales

•

• “Esto me da esperanza al ver cómo a través del juego los estudiantes se motivaron con la propuesta de clase” (Gc16)

• Surgen claras preocupaciones por buscar estrategias que sean motivadoras de los estudiantes y que contribuyan a lograr un clima de clase propicio para el aprendizaje. Esto se expresa con claridad en algunas narrativas donde se señala:

•

• “La propuesta fue pensada para trabajar en duplas, teniendo en cuenta que este dato fue obtenido a comienzo de año donde los alumnos manifiestan sentirse más a gusto trabajando de esta forma” (Gc3)

•

•

• En algunas narrativas se observa que muchas veces las dificultades u obstáculos encontramos se ponen fuera del docente buscando explicaciones que los excluyen de las mismas. En este sentido por ejemplo encontramos referencias donde se menciona:

•

• “por ser última hora los alumnos están siempre inquietos y dispersos” (Gc5)

-
- En este sentido, podemos encontrar distintos niveles de complejidad en el pensamiento reflexivo encontrado en los guiones conjeturales. La mayoría de ellos tienen dificultades en expresar explícitamente sus reflexiones en sus relatos. Es importante considerar, que parte de este pensamiento reflexivo permanece oculto, y por lo tanto, como proceso interno podría ocurrir igual, puesto que todo proceso de reflexión “es opaco, no visible” (Anijovich, 2009:37)

- En la mayoría de ellos encontramos un estilo de escritura que se limita a listar una serie de acciones que serán solicitadas a los alumnos:

-
- “Les plantearé...” “Les pediré” “Les solicitaré” (Gc 9, 12, 14)

- En dos de ellos se descubre un estilo personal de pensar y ejercer la enseñanza que se desprende del resto de las narrativas, donde la mayoría tiende a presentar relatos simples de sus intenciones, con escasa hipotetización de acciones didácticas.

- A continuación se transcribe un fragmento de un relato de un practicante y su reflexión la cual da cuenta de la posibilidad que tiene este estudiante de ir más allá de una simple descripción de intencionalidades:

-
- “En este momento les pido a los estudiantes que expliquen y describan los que observan. No es un proceso cognitivo sencillo, son aquellos que tienen un mayor dominio conceptual del tema: seres vivos, poblaciones y ecosistemas. Inclusive podría aparecer conceptos como movimiento, células, alimentación, etc.” (Gc1)

-
- Notamos en este relato cómo el estudiante deja de centrarse en la enseñanza y puede comenzar a pensar sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos para sostener sus decisiones. Su narrativa se apoya en otros saberes provenientes de la psicología cognitiva y la didáctica para otorgarle mayor validez a sus conjeturas.

-
-
- **6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES**

- Consideramos que el pensar las planificaciones desde las narrativas contribuye a que los estudiantes de Formación Docente reconstruyan sus acciones tratando de explicar lo que sucede en el aula, Esto sin duda ayuda a comprender estos fenómenos desde la singularidad en la que ocurren, en los contextos reales donde ellos suceden.

- Estos relatos, cobran fuerza al volver a ellos una y otra vez luego de haber llevado adelante las prácticas de enseñanza, así nos interpelan desde lo programado y lo sucedido, para poder producir nuevas alternativas didácticas en contextos específicos. La toma de decisiones se origina a partir de un saber vivencial, el cual será probado y validado en nuevas situaciones áulicas. Se reconoce a través de este estudio la fortaleza de la escritura en los procesos formativos para abordar la complejidad de los mismos en el ámbito de la formación docente. Valoramos en este

trabajo la posibilidad de considerar aportes provenientes de la psicología cognitiva los cuales destacan el valor epistémico de la escritura desde donde se produce un conocimiento acerca de la temática sobre la cual se escribe, pero además se permite desarrollar un aspecto no menor como lo es la escritura académica. Esto pone en consideración cuál es el lugar que le damos en la formación docente a la escritura y nos introduce en un campo interesante de desarrollo que es muy incipiente en nuestro país. Estas acciones reflexivas posibilitan la comprensión, pieza clave para una posterior transformación de las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta que solo “llegamos a comprender las situaciones únicas, complejas e inciertas cuando intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al intentar comprenderlas” (Schön, 1983 citado en Pérez Gómez, 2010)

-
- **AGRADECIMIENTOS**

- A nuestros estudiantes por su apoyo a este trabajo realizando los guiones solicitados con compromiso y dedicación. Al Instituto Universitario CLAEH quien ha acompañado el desafío de sentar las bases fundacionales del Laboratorio de Investigación en Educación (LIEC, especialmente a María Dibarboure y Julia Leymonière).

-
-
- **BIBLIOGRAFÍA**
-

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias Buenos Aires: Paidós

-
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Buenos Aires: Paidós

- Bombini, Gustavo (2006). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. V Congreso Nacional de Prácticas Docentes, UNC. Córdoba, Argentina.

- Bombini, G. y Labeur, P (2013). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. Enunciación, 18 (1), 19-29

- Litwin, E (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Bs. As. Paidós.

- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24.2), 17-36

- Pérez Serrano, G. (1994a). Investigación cualitativa retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

- Pérez Serrano, G. (1994b). Investigación cualitativa retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
-

- Porlán, R. Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, 15 (2), 155-171
-
-
- Revenga Ortega, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. Cuadernos de Pedagogía, 305,71-74
-
- Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales .Rosario: Homo Sapiens.
-
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos .Barcelona: Paidós.
-
- Schön, D. (1994). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones .Barcelona: Paidós
-
- Vasilachis de Giardino, I. (comp) (2009) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: GEDISA.
-
-
-
-
-
-

“La investigación y la conformación de redes de intercambio de experiencias de innovación educativa como dispositivos de transformación en las prácticas de enseñanza”

EJE TEMÁTICO N° 2: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Martinez M. Mildred¹

Cabrera Gabriela²

Videla Mercedes³

Pavon Sandra

1 Universidad Nacional de Villa María, Argentina mildredmmartinez@hotmail.com

2 UNVM, Argentina

3 UNVM, Argentina

4 UNVM, Argentina

RESUMEN

El abandono de los estudios en primer año del Nivel Superior Universitario constituye un problema dado las consecuencias negativas, económicas, sociales, psicológicas y familiares que provoca. Desde el plano institucional universitario, asistimos entonces a escenas y contextos globales que nos plantean la necesidad de repensar los procesos de formación y los modos en los que éstos nos interpelan. En dirección a dar respuesta a esta problemática, la

presente comunicación da cuenta de un estudio que se desarrolla en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Específicamente, se busca establecer relaciones entre las actuaciones pedagógico-didácticas puestas en marcha en cátedras de primer año e índices de retención de estudiantes. Esto, a los fines de contar con registros sistemáticos y disponer de datos fácilmente accesibles, que se constituyan en indicadores que posibiliten la orientación de

cursos de acción a seguir y la consiguiente intervención. Cabe destacar que esta investigación propone una combinación de estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas, en pos de sostener un enfoque progresivo que requiere una articulación permanente entre el abordaje teórico y el trabajo de campo. Sumado a esto, una actitud de apertura y flexibilidad al uso de estrategias e instrumentos metodológicos; recaudos en la labor de descripción e interpretación y por último la necesaria triangulación teórica, metodológica y de sujetos implicados. Por otra parte, logra la conformación de redes de intercambio de

experiencias de innovación educativa, como un dispositivo de transformación en las prácticas docentes. En torno a ello, se propone una manera de investigar en la que la experiencia y la presencia del sujeto constituyan un núcleo de sentido en todo el proceso. Básicamente se trata de escuchar a los distintos actores institucionales intervinientes, teniendo en cuenta a la educación como una relación, como un espacio de encuentro con el "otro" muchas veces pensado de manera predeterminada, dejando de lado lo que tiene la experiencia de contingente y novedosa.

Palabras clave: Retención, Innovación Educativa, Redes.

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos marcos económicos, sociales, políticos y particularmente culturales conllevan el reconocimiento de la irrupción de nuevas prácticas, sentidos, órdenes y lógicas tanto a nivel del individuo como de las instituciones. Por lo tanto, se plantea la necesidad de repensar nuestros procesos de formación y acción como docentes investigadores en nuestras prácticas cotidianas.

Específicamente, se busca establecer relaciones entre las actuaciones pedagógico-didácticas puestas en marcha en cátedras de primer año e índices de permanencia de estudiantes, de modo de contar con registros sistemáticos, que se constituyan en indicadores para posibilitar la orientación de cursos de acción a seguir y la consiguiente intervención.

En esta comunicación, se presentan resultados sobre estudios realizados en una universidad pública argentina, la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) en la Carrera de Medicina Veterinaria; desde el Grupo de Innovación Educativa (GIE). Éste es conformado por un grupo de docentes y técnicos del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas. Cabe aclarar que la carrera se dicta en la localidad de Villa del Rosario, situada en el interior de la Provincia de Córdoba, en una zona agrícola ganadera. Dicha carrera ha sido acreditada por Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CoNEAU). En este marco, cabe señalar el diseño y puesta en marcha de un plan de mejora en la calidad educativa y seguimiento de estudiantes en pos de la retención. Al respecto, los docentes participantes del proyecto incorporaron dispositivos pedagógico-didácticos de distinta naturaleza como el hipertexto, el establecimiento de analogías entre las conceptualizaciones teóricas y los productos emergentes, la instrumentación del aula taller y sistemas de tutorías presenciales y virtuales mediados por redes sociales (Facebook), el trabajo en equipos colaborativos y los espacios de discusión en forma de mesa de debates. Sumado a esto, los aportes que suponen las nuevas tecnologías de la información y comunicación como recursos mediadores de los procesos de transformación de la enseñanza.

En la misma línea, se mantienen relaciones de cooperación e intercambio con distintos investigadores, en especial con el Grupo de Innovación Educativa (GIEMATIC), de la Universidad Politécnica de Madrid, quienes se abocan al estudio sobre la tasa de permanencia - retención del primer año como indicador de calidad. También se vienen realizando trabajos en colaboración con integrantes de la Conferencia sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES), de la cual se ha participado en el año 2015 en la Universidad de Talca, Chile y en 2016 en la Universidad Nacional de Quito, Ecuador.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En los últimos años se han realizado estudios para analizar las causas del abandono universitario. El problema es bastante complejo y numerosos autores (Dubet, 1994; Ezcurra, 2007;

García Ros *et al.*, 2012; Tinto, 1975, 2007, Pascarella y Terenzini, 2005) señalan su relación con el proceso de integración en la universidad, ya que el mayor porcentaje de abandono se produce en el primer curso. En esa línea, Guzmán y Serrano (2011), señalan que las experiencias del primer año suelen resultar difíciles debido al desconocimiento acerca del ambiente universitario.

Según Tinto (1975), la integración académica y social es la variable que da cuenta de la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario. Otros estudios identifican una mayor constelación de causas relacionadas con una amplia variedad de situaciones, y que van desde el abandono por la mala formación previa (Zubieta y Susinos, 1986), el origen social (Latiesa, 1992), la baja autoestima (Masjoan, 1989) u otras características psicológicas como incapacidad para demorar las recompensas o superar obstáculos (Tinto, 1975; Landry, 2003), por el agotamiento de las convocatorias de exámenes (Escandell y Marrero, 1999), la elección inadecuada de estudios (Corominas, 2001), hasta dificultades en las estrategias de aprendizaje (Ryan y Glenn, 2003) o características familiares o circunstancias de vida (Sinclair y Dale, 2000).

Pese a la gran cantidad de estudios realizados, se advierte que la investigación sobre factores de permanencia se puede enriquecer realizando un seguimiento sobre las condiciones sociodemográficas, socioculturales y de rendimiento a los fines de utilizarlas para promover dispositivos institucionales de retención estudiantil.

3. OBJETIVO GENERAL

Establecer relaciones entre las actuaciones pedagógico-didácticas puestas en marcha en cátedras de primer año e índices de permanencia de estudiantes.

Retomando la premisa de trabajo de la presente comunicación se propone, que la actividad de investigación y la conformación de redes de intercambio de experiencias de intervención profesional se constituyan en políticas de transformación en las prácticas académicas. Se parte de una concepción que postula que la producción de conocimiento científico no puede ser un proceso sin sujetos. Se propone una manera de investigar en la que la experiencia y la presencia del sujeto constituyan un núcleo de sentido en todo el proceso. Se busca así romper con una falsa dicotomía sujeto-objeto de investigación, reconociendo el carácter encarnado y socio históricamente determinado del investigador o las investigadoras en éste caso.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación propone una combinación de estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas. Se procura sostener un enfoque progresivo que requiere una articulación permanente entre el trabajo teórico y de campo; una actitud de apertura y flexibilidad en el uso de estrategias e instrumentos metodológicos; recaudos en la labor de descripción e interpretación; exigencia de triangulación (teórica, metodológica y de sujetos implicados).

Los datos sobre las condiciones sociodemográficas, socioculturales y de rendimiento de los estudiantes se relevaron mediante encuestas semi-estructuradas. Se complementó esta información a partir de planillas de seguimiento de asistencia, calificaciones periódicas de parciales y trabajos prácticos intermedios, aportadas por los docentes. Esta información se almacenó en una base de datos, la que se actualiza de manera periódica y permite el monitoreo sistemático. Ahora bien, para el procesamiento estadístico de la base de datos se utilizaron el *software* estadísticos *InfoStat* Versión 2017 y la herramienta *Microsoft Office Excel* Versión 2013.

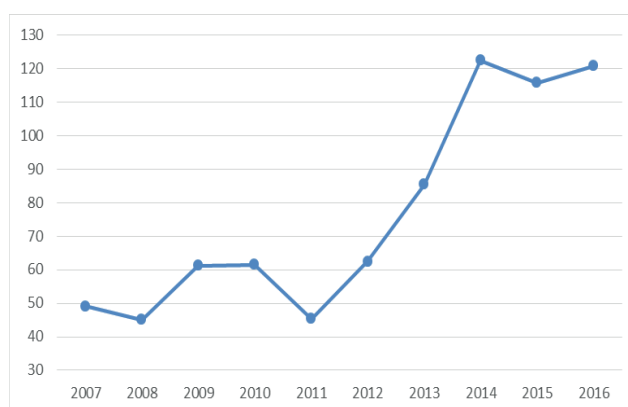
Por otra parte, se diseñó un registro de prácticas docentes que fueron sistematizadas y analizadas con apartados de corte cualitativo a lo largo del período que abarca la investigación. El análisis identificó e interpretó las condiciones favorecedoras de la retención de estudiantes a partir de las experiencias pedagógico-didácticas implementadas.

Además, se enfocó el análisis de los contenidos de las planificaciones en relación a las estrategias metodológicas y modalidad de evaluación. Siendo las unidades de análisis las prácticas docentes de las materias de primer año de la carrera de medicina veterinaria.

5. RESULTADOS

Es importante precisar, el aumento significativo del promedio de alumnos inscriptos en las materias de primer año, a partir del año 2014 (Gráfico 1). Esta situación motivó la necesidad de promover acciones tendientes a la retención y permanencia de los estudiantes. Es en respuesta a ello, que en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa, tienen lugar el desarrollo del GIE.

Gráfico N° 1. Evolución del promedio de inscriptos a primer año.

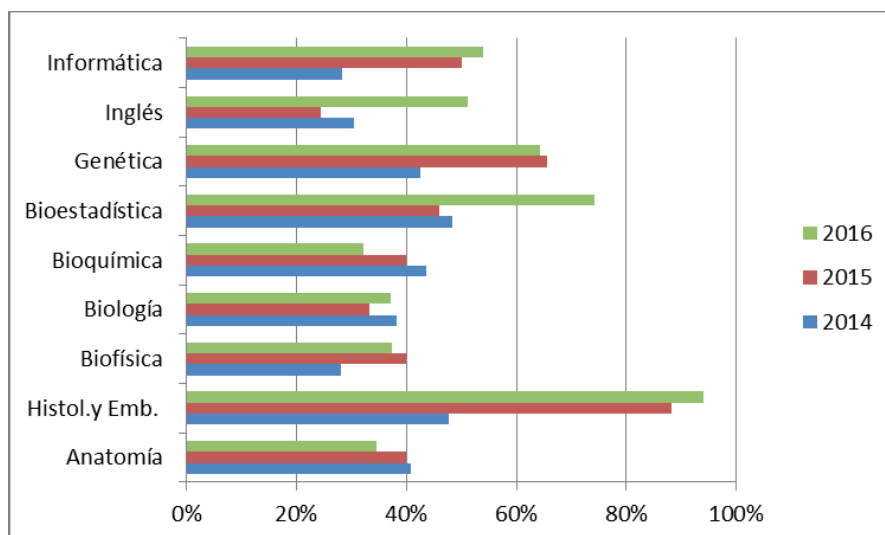


En cuanto a las actividades realizadas por el GIE, en el marco de un abordaje interdisciplinario, se citan:

- Reuniones de planificación de talleres con estudiantes (diseño y confección de afiches de invitación, selección de técnicas participativas, confección de material audiovisual con información relevante para trabajar con estudiantes y luego con docentes).
- Seminario-taller de apoyo a la integración académica y social con estudiantes de primer año y estudiantes avanzados de la carrera. De esto, por una parte surgió la elaboración de una serie de 'buenas prácticas' que fortalecen la permanencia en la universidad. Se registró y analizó el material recogido en dicho seminario y este material se clasificó en distintas dimensiones: Dimensión administrativa-organizacional; Dimensión pedagógica- didáctica y Dimensión psico-social.
- Generación de una base de datos de todos los ENI (Estudiantes de Nuevo Ingreso) cohorte 2016; entendiéndose como tales aquéllos que acceden al sistema universitario por primera vez en ese año, matriculándose en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNVM.
- Diseño, implementación y evaluación de prácticas docentes innovadoras, promovidas desde el espacio de mesas de trabajo entre docentes de primer año. Cabe destacar entre éstas prácticas, aquellas que resultaron recurrentes en los espacios implicados en las mesas de trabajo: contextualización en las ciencias veterinarias de los conocimientos específicos de cada área; aprendizaje basado en problemas, aprendizaje ubicuo, formatos de trabajo grupal variados, aprendizaje colaborativo, implementación de la co-evaluación y autoevaluación.
- Diseño e implementación de mecanismos de seguimiento y retención de alumnos, en pos de monitorear de manera continua los resultados de la aplicación de dichas prácticas docentes innovadoras, de modo de favorecer la mejora de los índices de permanencia.

Cabe señalar que, estas acciones parecen incidir favorablemente en el índice de regularización obtenido durante 2016 respecto de los años 2014 y 2015. Específicamente, en relación a 2014, se evidencia mejora en 6 de las 9 asignaturas que componen primer año y 5 respecto de 2015 (Gráfico 2). Por ejemplo, en la asignatura Bioestadística se registró un aumento significativo en el índice de alumnos regulares (48% en 2014, 74% en 2015) y en Inglés (31% en 2014 y 51% en 2015).

Gráfico N° 2. Distribución de los estudiantes según la condición de libre o regular



6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Si bien se observa una mejora en 2016, para los índices de regularidad en 6 de las 9 asignaturas que componen el plan de estudio para primer año, algunos de ellos siguen por debajo del 40%.

Ahora bien, los equipos docentes implicados en el Grupo de Innovación Educativa pertenecen a Inglés, Bioestadística y Biofísica; en éstas se logró un aumento del índice de regularidad, aunque Biofísica sigue por debajo del 40%.

Por otra parte, parece haber una incoherencia entre el índice de regularidad y el índice de aprobación en exámenes finales de alumnos regulares, en Histología y Embriología. Siendo de un 94% el índice de regularidad para 2016, sólo el 33% de los alumnos inscriptos como regulares (n=72) aprobaron en examen final en los turnos de diciembre de 2016 y febrero 2017). Esto parece evidenciar, una incongruencia entre la modalidad de evaluación durante el cursado y la instancia de examen final; cuestión recurrente en otras de las asignaturas tanto de primer año como de otros años.

Si bien hay un interés creciente de los equipos de docentes de primer año, en participar en el Grupo de Innovación Educativa, aún falta la decisión de muchos de los docentes que componen estos equipos.

Teniendo en cuenta los signos epocales que nos atraviesan, signados por una gran desvinculación, en donde la subjetividad de los sujetos se constituye fragmentariamente, una condición que aparece como necesaria, es la de articular entre las instituciones que nos ocupamos de trabajar "sobre las personas" al decir de Dubet (2006). Articular de manera intra e interinstitucional y también dentro del equipo de trabajo.

En este sentido, resulta favorable la construcción colaborativa de prácticas docentes innovadoras, por parte de los equipos de profesores de las distintas asignaturas. Esto de propiciar un

espacio de reflexión sobre la práctica docente, siendo que muchos de los docentes son profesionales de áreas específicas y que no recibieron formación en pedagogía y didáctica, resulta muy alentador. A partir de este espacio, se crea un ambiente de diálogo pedagógico-didáctico en el que comienza a tener lugar la investigación-acción.

Otra condición que aparece como potente es hacer lugar a lo nuevo, abriéndonos a la experiencia, escuchando al otro, visualizando y haciendo lugar en la trama, estableciendo lazos de confianza y responsabilidad recíproca a través de la conformación de redes de intercambio en la temática de la permanencia y el abandono.

Con base en estas consideraciones, y con el interés de profundizar la experiencia desarrollada en el presente documento; proponemos avanzar en el intercambio de estrategias y dispositivos de intervención para optimizar el acceso y la permanencia de estudiantes de primer ingreso. De modo de generar otras actividades de capacitación, transferencia y difusión de conocimientos e incorporar a otros profesores, grupos e instituciones que quieran sumarse.

BIBLIOGRAFÍA

- COROMINAS, E. (2001) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19,1, pp.127-151.
- DUBET, F. (1994). "Dimensiones y Figuras de la Experiencia Estudiante en la Universidad de Masa", *Revue Française de Sociologie* N° 35. Pp 511 a 532.
- DUBET, F (2006). *El declive de la Institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa editorial. Barcelona.
- ESCANDELL, O. Y MARRERO, G. (1999). "El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución". Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- EZCURRA, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo.
- GARCÍA, A, BLANCO J. CASARAVILLA, A., CASTEJÓN, Á., GONZALO, A., MAHILLO, M.Á., MALINGA, M. Protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid. III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. III CLABES.(2013) Méjico. Actas, ISBN: 978-84-15302-71-1,pp. 985-995.
- GARCÍA ROS, R.; PÉREZ-GONZÁLEZ, F.; PÉREZ BLASCO, J. y NATIVIDAD, L. (2012). "Evaluación del stress académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (2), 143-154.
- GUZMÁN GÓMEZ, C. Y SERRANO SANCHEZ, O. (2011). "Las puertas del ingreso a la educación Superior". *Revista de la educación superior* issn: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 31-53.
- LANDRY, C.C. (2003). "Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3A, 825.
- LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- MASJOAN, J.M. (1989). "Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo". *Sociología de la Educación*, 11, 169-203.
- PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. (2005). *How college affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- RYAN, M.P. y GLENN, P.A. (2003). "Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey". *Journal of College Student Retention*, 4, 3, 297-324.
- SINCLAIR, H.; DALE, T. (2000). "The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a Scottish new university". Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University.
- TINTO, V. (1975). "Abandono de la Educación Superior: una síntesis teórica de las investigaciones recientes" , *Revisión de la Investigación Educativa* 45 (1): 89 – 125.
- TINTO, V. (2007) Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, F. (1986). Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.

Formação de professores e diversidade cultural religiosa: cenários do Brasil

Lourival José Martins Filho¹

1 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil, lourivalfaed@gmail.com

RESUMO

O artigo é parte das reflexões de um projeto investigativo vinculado ao grupo de pesquisa denominado Didática e Formação Docente, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Brasil, o qual objetiva realizar pesquisas relacionadas à diversidade cultural religiosa a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares e processos de formação docente que estimulem o acolhimento, o respeito, o convívio e o reconhecimento dos diferentes e das diferenças. Neste trabalho, analisa-se a inclusão/exclusão da temática diversidade cultural religiosa nos cursos de licenciatura do estado de Santa Catarina, por meio do mapeamento das matrizes curriculares presentes nos *websites* das universidades catarinenses. A abordagem metodológica

quali-quantitativa, de cunho bibliográfico e documental, ciente do rigor acadêmico, busca o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico já sistematizado na área. Entre as principais considerações destaca-se a ausência da discussão da diversidade religiosa na maioria dos cursos de formação de professores em Santa Catarina. Espera-se com a socialização dos resultados, contribuir para a formação inicial e continuada dos professores e professoras da Educação Básica no Brasil a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Diversidade Cultural, Diversidade Religiosa.

1. OLHARES TEÓRICOS

Falar em diversidade cultural religiosa implica em reconhecer o humano em seu aspecto fundamental de viver em comunidade, nas diferenças e com as diferenças.

Touraine (1998) enfatiza a nossa capacidade vital de promover a coesão na feitura do mundo. Nesse sentido, a escola e a universidade, enquanto lugares de saberes, são por excelência espaços de produção e apropriação de conhecimento e neste viés têm a diversidade em todas as suas facetas, incluindo a religiosa, como material de trabalho.

Vale considerar o que ensinam Orco e Fleuri (2010) quando afirmam que, no trabalho com o conhecimento, precisamos considerar as complexidades e ambivalências produzidas no encontro permanente entre os diferentes saberes e culturas. Isso exige uma vida em sociedade que não despreze a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, num sentimento de onipotência, e nem os diminua, num sentimento de prepotência, em função de sua cultura e consequentemente de sua crença ou não crença.

Paulo Freire (2006) nos ensina que, enquanto homens e mulheres, como seres históricos, temos a capacidade de modificar a história e nela viver e conviver de forma crítica. O mesmo autor ainda nos alerta que no trabalho educativo é necessário considerar a realidade social e a trama de relações que formam a totalidade social dos sujeitos (Freire, 1980); e nesta trama de relações insere-se a diversidade cultural religiosa, pois é fato que o estado é laico, mas as pessoas não.

Desconsiderar na educação contemporânea a dimensão religiosa no fazer educação é acreditar que ela não se faz presente nos espaços educativos. Escolas e universidades não são lugares de doutrinação, mas locais por excelência para se discutir o fenômeno humano em toda a sua amplitude. Não discutir essa dimensão que acompanha e constitui a história humana é também uma forma de discriminação. É necessário sempre trazer à tona a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1978, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), que preconiza um compromisso mundial contra a opressão e qualquer forma de discriminação em qualquer parte do planeta (UNESCO, 1998).

Gadotti (2013) ressalta que a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. A aprendizagem, como um dos direitos, é compromisso de todos os componentes curriculares na Educação Básica e Superior.

Na formação científica e cultural não é possível trabalhar com uma dimensão e deixar de discutir outras; uma escola realmente inclusiva considera a diversidade cultural religiosa como parte de seu projeto político pedagógico em todas as disciplinas com ênfase àquelas que vinculadas às Ciências Humanas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Concordo com Fleuri (2015) quando o autor enfatiza que a diversidade cultural, enquanto patrimônio da humanidade, é referência para a construção das identidades pessoais e coletivas. No Brasil, isso se manifesta mais intensamente no campo da diversidade religiosa, pois trata-se de um país plural onde convivem inúmeras crenças assim como pessoas sem religião, ateus e agnósticos. A escola e a universidade não podem fechar os olhos para isso ou acreditar que esse é apenas um trabalho a ser feito pelo componente curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Educação Básica Brasileira.

Necessariamente a formação de professores precisa considerar também esse aspecto. Romanowski (2007) enfatiza que a formação de professores implica em dimensões políticas, pedagógicas, culturais e profissionais.

Nesse caminhar, os licenciados formados na área de Ciências da Religião têm, em seu

percurso formativo, maior consistência teórico-metodológica da dimensão da diversidade cultural religiosa. Entretanto, isso não pode significar excluir das outras licenciaturas essa discussão fundamental.

Currículos podem ser entendidos como territórios e Arroyo (1999) alerta que, como tal, são espaços de lutas e conquistas, de controle e vigilância, de emancipação e resistências. Na realidade, existe um certo analfabetismo sobre o que vem a ser diversidade cultural religiosa, a maioria das pessoas, principalmente na universidade brasileira, ficam espantados e apreensivos quando se levanta esta temática ou investigação.

Por meio do diálogo entre Freire e Shor (1986) entende-se que o analfabetismo não significa meramente a incapacidade de ler e escrever, uma vez que se trata também de um indicador cultural, ou seja, negar esta dimensão da constituição do ser humano retira das pessoas o direito ao pensamento crítico, assim como reforça a competitividade mantendo o individualismo, a intolerância e as certezas cegas tão ilusórias de qualquer área do conhecimento ou saberes humanos.

Fornet-Betancourt (2004) evidencia que vivemos na contemporaneidade uma crise identitária em nossa forma de estarmos no mundo, isto é, estamos com dificuldade de interpretar nosso meio de viver e compreender o mundo.

Já Cecchetti (2008) alerta para a necessidade de repensar os percursos formativos e conseqüentemente nossas escolhas e matrizes curriculares pois, de uma certa forma, ainda legitimamos e autorizamos um único saber, uma única linguagem, um único padrão identitário e cultural – branco, masculino, tecnológico, científico, urbano, elitista – sem considerar a diversidade física, psíquica, cultural, social e religiosa que nos forma na rede humana da qual todos somos parte.

Entende-se, de acordo com Sanchez (2010), que na convivência plural reconhecer as diferenças, inclusive as religiosas, é uma necessidade em todos os lugares e culturas. As diferenças estão na raiz da diversidade que nos caracteriza e não num mundo linear, harmônico e sem corpo.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Elaboração de um roteiro com a finalidade de servir de orientação para a coleta e sistematização de informações entre orientador e bolsistas de iniciação científica.
- Mapeamento prévio, por meio da internet, para levantar os projetos e matrizes curriculares em andamento dos cursos de licenciatura do estado de Santa Catarina;
- Mapeamento das disciplinas curriculares que discutem a diversidade cultural religiosa no processo de formação inicial de professores e professoras.
- Exame e análise dos dados, a fim de identificar a inserção/exclusão das discussões sobre diversidade cultural religiosa nos cursos de licenciatura em Santa Catarina.

3. RESULTADOS

Santa Catarina é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada no centro da Região Sul do país e conta atualmente com 295 municípios. Sua capital e sede de governo é a cidade de Florianópolis, localizada na Ilha de Santa Catarina.

Segundo Caron (2007), o povoamento de Santa Catarina é marcado, desde sua gênese, pela diversidade cultural e conseqüentemente religiosa. Os portugueses açorianos colonizaram

o litoral; os alemães povoaram o Vale do Itajaí, parte da região sul e o norte catarinense; os italianos e portugueses povoaram o sul do estado; o oeste catarinense foi povoado principalmente por descendentes de italianos, alemães, austríacos e japoneses; africanos e índios formaram e estão presentes na formação territorial, identitária, e religiosa de todo o estado catarinense. Atualmente são seis grandes mesorregiões, a saber: Grande Florianópolis, Norte Catarinense, Oeste Catarinense, Serrana, Sul Catarinense e Vale do Itajaí. Esse caldeirão de povos, culturas, tradições, línguas misturas de cores e sons, típicas da formação do Brasil contribuem também para a diversidade cultural religiosa que marca Santa Catarina.

Em termos educacionais Santa Catarina é um estado referência no Brasil com a menor taxa de analfabetismo. Além disso, é líder na escolarização da faixa etária de 6 a 14 anos destacando-se nos índices de permanência e êxito escolar na Educação Básica Nacional. Parte desse êxito pode estar aliada à presença da Educação Superior e conseqüentemente da formação de professores em todo o território catarinense.

Além da Rede Federal de Ensino e de universidades particulares, merece atenção em a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). A ACAPE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no estado de Santa Catarina por lei pelos poderes públicos estaduais e municipais. O estado conta atualmente com um conjunto de 16 Instituições de Educação Superior (IES), sendo onze universidades e cinco centros universitários. A referida Associação tem como objetivo promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as IES catarinenses na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Percebe-se que são 15 universidades que, por meio da licenciatura, podem qualificar o processo de formação de professores.

Entende-se, como Souza, Salerno e Martins Filho (2012), que a universidade precisa dialogar com a comunidade à qual se insere e não pode abrir mão de discutir toda a gama do fenômeno atual, em que se insere as discussões de toda e qualquer forma da diversidade.

Ademais, na perspectiva da formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser compreendidas e respeitadas, o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, legisla que é assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil (Presidência da República Federativa do Brasil [Brasil], 1996).

Em Santa Catarina, a Lei Complementar nº. 170/1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, no Capítulo IV, Art. 37, § 1º, reforça a legislação nacional ao definir que: "... é assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira e da comunidade atendida, vedadas quaisquer formas de proselitismo." (Governo do Estado de Santa Catarina [SC], 1998).

Posteriormente, o Decreto Estadual nº 3.882/2005, ao regulamentar o ensino fundamental nas escolas da rede pública estadual, em seu Art. 1º, § 4º, prescreve que "... não serão permitidas colocações de conotação ideológico-político-partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas..." (SC, 2005).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirma a diversidade cultural religiosa no currículo brasileiro, a qual, segundo o Art. 14, se constitui de "conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais." (Ministério da Educação, 2010).

Isso posto, considera-se que os cursos de licenciatura de Santa Catarina, em sua

formação inicial de professores e professoras para a Educação Básica, em consonância com a legislação brasileira e catarinense, precisam discutir em seus enfoques curriculares a diversidade cultural religiosa, respeitando, acolhendo e valorizando as diferentes manifestações do fenômeno religioso na sociedade e no contexto escolar.

Vale ressaltar que todo o território catarinense pode contar com universidades que, ao realizarem o ensino, a pesquisa, a extensão e, sobretudo, a formação de professores, pode contribuir com a discussão da diversidade cultural religiosa.

Nesse sentido, Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015) alertam que os cursos de formação dos profissionais da educação devem ser organizados com projeto pedagógico específico para a formação em cursos de licenciatura plena articulados nas IES ao projeto pedagógico global da instituição, levando em conta uma base comum nacional. É por isso que a formação de profissional da educação para todos os níveis de ensino deve ter como pressuposto a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e especificidade do trabalho educativo. Busca-se, assim, uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola para que haja uma apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade.

Observa-se que há 126 cursos de licenciatura em andamento com 36 ofertas de formação em todo o território catarinense. Entende-se, segundo Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015), que, como processo democrático de descoberta e redescoberta do ser humano na vida em comunidade, a educação colabora com a integração social e política do ser humano em seu meio e a superação de uma visão fragmentadora em todas as suas dimensões. Assim, a educação supõe um processo de humanização, personalização e apropriação de meios para uma ação transformadora na sociedade e não somente de instrução ou simples transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido é fundamental uma formação de professores crítica e atual. Martins Filho (2011b) alerta para a necessidade do azeite na botija, isto é, a articulação teoria e prática. São necessários cursos de licenciatura que sejam realmente inclusivos e capazes de discutir todas as dimensões que formam o todo social que estamos mergulhados.

Perrenoud (2002), por sua vez, enfatiza a necessidade do professor reflexivo; um educador capaz de ousar, transgredir, capaz de fomentar a aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

Tabela 1 Evidências nos componentes curriculares do tema diversidade cultural religiosa

IES	Curso	Disciplina	Ementa
UNIDAVI	Sociologia	Cultura Religiosa	Visão global da importância do fenômeno religioso. Teorias Clássicas da Religião. Teorias Contemporâneas da Religião. Religião e Saúde. Rituais e Cura. Religião e Política. Religiões Afrodescendentes. Xamanismo.
UDESC	Geografia	Geografia e Religião (Optativa)	Religiões, crenças e seitas, numa abordagem histórica, cultural e antropológica. Interligações entre as diversas religiões e diferentes culturas com ênfase na realidade brasileira e catarinense. Relações de dominação, inclusão, exclusão e conflitos dos grupos sociais, instituições e movimentos religiosos, em suas interfaces com a história, espaços, territorialidades, políticas e distribuição de poder.

	Pedagogia	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Religião (Optativa)	Seminário I – Pesquisas contemporâneas: Pesquisas contemporâneas sobre a relação entre o fenômeno religioso e a educação em suas múltiplas formas e interfaces, compreendendo a análise das políticas, processos e práticas educativas, num enfoque interdisciplinar. Seminário II – Aprofundamento temático: Religiões, crenças, seitas, instituições e movimentos religiosos, numa abordagem histórica e antropológica. Interligações entre as diversas religiões e diferentes culturas com ênfase na realidade brasileira e catarinense. Relações de dominação, inclusão, exclusão, conflitos e compromissos, dos grupos sociais, instituições e movimentos religiosos, em suas relações e distribuição de poder. Religiões e relações interculturais. Religiões e alteridade. Seminário III – Práticas Pedagógicas: A práxis educativa na Educação Básica nas interfaces do fenômeno religioso, como identidade cultural e expressão humana e seus conflitos e consensos no cotidiano educativo, contribuindo na busca de uma escola inclusiva e solidária contra qualquer forma de discriminação.
UNC	História	História das Religiões	Estudo das grandes religiões como participantes dos grandes movimentos sociais atuais. Estudo comparado das grandes religiões com o cristianismo ocidental.
	Pedagogia	Estudos Multiculturais	Globalização e sociedades multiculturais. Conceitos de cultura, identidade e diferença. Multiculturalismo: gênese e principais tendências. Igualdade e diferença; universalismo e relativismo. Questões e tensões no cotidiano: gênero, raça, orientação sexual e religião. Educação multicultural. A perspectiva da educação intercultural. Currículo e interculturalidade. A escola como espaço de encontro intercultural. Estratégias pedagógicas e perspectiva intercultural. Pesquisas e Estudos com o Olhar Multicultural. Estudo investigativo de uma prática e/ou tema da área ou atividade de extensão junto à comunidade
UNOCHAPECÓ	Pedagogia	Educação em Direitos Humanos e Diversidade Religiosa	Desenvolvimento histórico e conceitual dos direitos humanos. Os direitos humanos no Brasil. Diversidade cultural, cultura afrodescendente e direitos humanos. Diversidade religiosa: patrimônio cultural da humanidade. Matrizes religiosas e não religiosas. Diversidade religiosa e ensino religioso na escola pública: desafios e possibilidades.

4. CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

A pesquisa e o trabalho que ora desenvolvo junto às redes de ensino e ao processo de formação de professores nos leva a ponderar que:

- Apenas quatro IES de Santa Catarina, dentre um universo de 15, apresentam cursos de licenciatura com algum componente curricular voltado para as discussões da diversidade cultural religiosa.
- Das 36 possibilidades de oferta de percurso formativo via curso de licenciatura apenas seis cursos apresentam disciplinas voltadas para a discussão da diversidade cultural religiosa.
- As discussões nos componentes curriculares concentram-se nos cursos de Ciências Humanas, revelando que as outras áreas do conhecimento não se banham de conceitos fundamentais para entender o humano na contemporaneidade.

Destaca-se a ausência da discussão da diversidade religiosa na maioria dos cursos de formação de professores em Santa Catarina, o que reitera a necessidade urgente de qualificar os cursos de licenciatura de Santa Catarina para que contemplem as discussões sobre a diversidade cultural religiosa.

A discussão da diversidade cultural religiosa não é prerrogativa apenas dos cursos de Ciências da Religião, mas de todos os cursos que formam professores e profissionais de educação.

É fundamental que os colegiados de ensino e os núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, enquanto guardiões dos projetos pedagógicos e mentores das ementas e matrizes curriculares, possam inserir essa discussão no processo de formação inicial dos professores.

Para além das matrizes curriculares, os cursos de licenciatura de Santa Catarina poderiam desenvolver ações de extensão que colaborem na formação continuada dos professores em exercício em relação à diversidade cultural religiosa.

Por fim, espera-se, com a socialização dos resultados, contribuir na formação inicial e continuada de professores e professoras a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismos.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (1999). Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: Políticas e práticas* (pp. 131-164). Campinas: Papirus.
- Caron, L. (2007). *Políticas e práticas curriculares: Formação de professores de ensino religioso* (Tese de Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo.
- Cecchetti, E. (2008). *Diversidade cultural religiosa na cultura da escola* (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.
- Delors, J. et al. (2010, julho). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) – Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Consultado em 13 jul., 2017, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Fleuri, R. M. (2015). Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: Diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In Adecir Pozzer, Franciso Palheta, Leonel Piovezana, & Maria Torres Holmes (Orgs.), *Ensino religioso na educação básica* (pp. 65-72). Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo.

- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Interculturalidade: Crítica, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação como prática da liberdade* (29ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da solidariedade*. Organizado por Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gadotti, M. (2013, julho). Educação de adultos como direito humano. *EJA em debate*, ano 2 (2), 12-29.
- Governo do Estado de Santa Catarina [SC]. (1998). *Lei Complementar n. 170, de 7 de agosto de 1998*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Consultado em 13 jul., 2017, http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm
- Governo do Estado de Santa Catarina [SC]. (2005). *Decreto n. 3.882, de 28 de dezembro de 2005*. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Florianópolis/SC. Consultado em 13 jul., 2017, <http://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-3882-2005-santa-catarina-regulamenta-o-ensino-religioso-nas-escolas-de-ensino-fundamental-da-rede-publica-estadual?q=educa%C3%A7%C3%A3o>
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins Filho, L. J. (2011a). *Alfabetização de jovens e adultos: Trajetórias de esperança*. Florianópolis: Editora Insular.
- Martins Filho, L. J. (2011b). *Tem azeite na botija? A docência e o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental*. Florianópolis: Editora da UDESC.
- Ministério da Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB 4/2010, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Consultado em 13 jul., 2017, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2000). *1921 – Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho (2ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Orco, C. L., & Fleuri, R. M. (2010, julho/dezembro). O processo educativo: cultura e identidades indígenas. *REP – Revista Espaço Pedagógico* 17(2), 335-347.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. BR/1998/PI/H/4 VER. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Consultado em 13 jul., 2017, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Presidência da República Federativa do Brasil [Brasil]. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em 13 jul., 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Rodrigues, E. M. F., Junqueira, S. R. A., & Martins Filho, L. J. (2015). *Perspectivas pedagógicas do ensino religioso: Formação Inicial para um profissional do ensino religioso*. Florianópolis: Editora Insular.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibpex.
- Sanchez, W. L. (2010). *Pluralismo religioso: As religiões no mundo atual – Coleção Temas do Ensino Religioso* (2ª ed.). São Paulo: Paulinas.
- Souza, A. R. B.; Salerno, L. P., & Martins Filho, L. J. (2012). *De mãos dadas: Discussões e vivências sobre a relação escola e universidade* (Orgs.). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Touraine, A. (1998). *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes.

Indagación sobre los conceptos de enseñanza que tienen los docentes de Facultad de Medicina

Profesión académica y desarrollo profesional docente.

Adriana Méndez

Facultad de Medicina-UDELAR, Uruguay
amendezpizzo@gmail.com

RESUMEN

La educación de nivel universitario implica en muchos casos, la reproducción de un modelo donde lo importante es transmitir el conocimiento disciplinar adquirido, siendo el lugar que asume la preparación para la práctica profesional docente casi inexistente y no debidamente valorada.

Entendemos que poner la atención solo en transmisión de contenidos y en el intercambio de ideas sesga el concepto. Es importante ampliar el campo de análisis, priorizando lo que tiene que ver con los procesos de socialización, en las prácticas sociales. No se aprende solo con la ampliación del currículo establecido, sino en el proceso de las interacciones sociales que generan un entramado muy fuerte en las representaciones, valores y estrategias que serán parte de lo que conforman las concepciones del docente.

Consideramos que al realizar una indagación sobre los problemas planteados a los docentes de medicina en relación con su práctica docente, en cuanto a lo que piensan específicamente a sus concepciones de enseñanza, es abrir espacios de discusión sobre la realidad educativa y las acciones que llevamos adelante en nuestro contexto profesional. Siendo un objeto de análisis significativo para quienes se preocupan y trabajan en el ámbito de la didáctica universitaria, ya que

genera una serie de interrogantes sobre el tema.

La metodología utilizada fue la cualitativa, con un diseño exploratorio descriptivo. Para ello utilizamos un muestreo teórico que nos permitió recoger, codificar y analizar los datos seleccionando categorías de análisis, tomando decisiones sobre que dato recoger para incorporar nueva teoría que nos permita avanzar en la indagación.

En la recolección de los datos se utilizaron técnicas interrogativas que privilegian en análisis de los discursos, realizando entrevistas en profundidad y abiertas a los docentes de medicina.

Del análisis de las entrevistas surge el gusto por la docencia como elemento motivador para comenzar la carrera docente aunque no se descartan otros intereses como seguir formándose y continuar actualizado. Reconocen en el conocimiento disciplinar el principal atributo considerado tradicionalmente por la facultad para cumplir el rol docente. Ven como natural el ejercicio de la docencia ya que lo realizan cuando son residentes: "el más grande enseña al más chico". No hay un cuestionamiento de la docencia sin tener formación didáctico-pedagógica, aunque si surge como una necesidad cuando se ven enfrentados a cumplir con las demandas del currículo.

Palabras clave: enseñanza, educación médica, profesión académica

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria y específicamente la enseñanza de la medicina en la actualidad están teniendo importantes transformaciones, que tienen que ver con la masificación estudiantil, alumnos más demandantes, con los retos de la globalización que implica al desarrollo económico cada vez más ligado a la adquisición y aplicación del conocimiento, así como al desarrollo de la comunicación y la informática que han transformado las formas de aprender y enseñar.

El docente universitario se ve enfrentado a nuevos retos en donde el conocimiento disciplinar y ser un buen profesional no alcanza para desarrollar su tarea docente. El papel del profesor cambió al convertirse en guía y verificador del proceso de enseñanza-aprendizaje observando se alcance de acuerdo con lo establecido en los objetivos de enseñanza.

En el campo de la atención a la salud ocurren cambios profundos en el sistema de atención que modifican el quehacer profesional, con la consecuente necesidad de formar médicos con perfil y estilo de práctica profesional diferente. La interrogante es: ¿Cómo afrontan los docentes de medicina estos cambios? ¿Qué concepto de enseñanza tienen?

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La educación superior se ve enfrentada a nuevos desafíos, frutos de actuales contextos impuestos por la globalización. Lo que obliga a repensar y proponer nuevas vías para el intercambio de valor entre las instituciones de educación superior y la sociedad. Estos retos se componen de nuevas funciones de las instituciones de educación superior, sus implicancias para la educación, la investigación, la participación civil y el desarrollo institucional.

Tradicionalmente la función de la educación superior ha sido la creación, transmisión y conservación del conocimiento. En la actualidad la misión docente tiene como objetivo educar a las personas para que trabajen eficazmente en un mundo cada vez más tecnológico, proporcionando habilidades técnicas para un creciente número de trabajos y profesiones que requieren unos conocimientos sofisticados, además de una enseñanza que provoque capacidad de pensamiento crítico (Collazo, 2010). Exigiéndole al docente universitario un manejo altamente complejo de su práctica. De este modo el desempeño actual de la docencia universitaria involucra una creciente diversidad de conocimientos relativamente especializados. La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación profunda de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo comprometido, sensible y competente para provocar y acompañar el aprendizaje relevante y significativo de los estudiantes.

Los docentes universitarios se ven sometidos a situaciones que muchas veces no alcanzan a ser discutidas, analizadas o procesadas. El abordaje de estos temas alude a dos dimensiones en sí mismas complejas y problemáticas: las prácticas docentes y la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional docente. En este estudio abordaremos la dimensión de las prácticas docentes desde perspectiva de los conceptos de enseñanza que tienen los docentes de Facultad de Medicina.

La enseñanza de la medicina se centra en las competencias clínicas del médico que le permitan un ejercicio profesional adecuado. Siendo el entono clínico el lugar adecuado para la enseñanza-aprendizaje de tales competencias. El docente debe habilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento analíticas, no analíticas y reflexivas en el estudiante, para que a

partir de experiencias que trae previamente y las que tendrá durante el curso de su carrera, genere patrones de reconocimiento y estrategias integradoras del conocimiento, que le permitan experimentar y reflexionar sobre sus prácticas.

A través de una lógica y una metodología cualitativa que indagó sobre las representaciones de las modalidades de enseñanza desarrolladas por los docentes en la formación para la práctica profesional del médico en un contexto de praxis profesional comunitaria, como lo son las Unidades Docentes Asistenciales (UDA), logramos indagar sobre la práctica docente realizada al presente.

3. OBJETIVO GENERAL

Indagar sobre las concepciones de enseñanza y los problemas que presentan los docentes de medicina en relación a su práctica docente.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada fue la cualitativa, con un diseño exploratorio descriptivo. Para ello se realizó un muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967), seleccionándose la muestra mediante la utilización de una estrategia sucesiva, eligiendo a los primeros sujetos y analizando los datos obtenidos, de los cuales se desarrollaron conceptos, categorías e hipótesis que fueron utilizados para seleccionar a los siguientes sujetos. Para la recolección de los datos se utilizó técnicas interrogativas, realizando entrevistas en profundidad y abiertas a los docentes de Medicina Familiar y Comunitaria (MFyC) que trabajan en la UDA. Para las entrevistas se elaboro un guión temático no estructurado, flexible con la intención de que la entrevista provocara nueva información; siendo las mismas registradas mediante grabación de audio y completadas con notas del investigador. Previo a la entrevista realizamos un contrato comunicativo en el cual explicamos los motivos de la entrevista.

El análisis se realizó según “*Grounded Theory*” (Método Comparativo Constante), lo que nos permitió el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) y de sus estructura interna (aspecto explicativo). Lo realizamos en dos etapas: (i) análisis descriptivo, por medio de un análisis inductivo construimos categorías generales que son contenidos socialmente compartidos por medio de composiciones y representaciones sociales; (ii) análisis relacional, reconstruyendo la estructura interna (relaciones y jerarquías) de las representaciones de las prácticas docentes.

5. RESULTADOS

Se realizaron entrevistas a seis docentes de MFyC, dos docentes adjuntos, cuatro docentes asistentes, con un amplio rango que va de 6 meses a 16 años del ejercicio de la docencia universitaria. Todos participan de los cursos de grado y posgrado y lo hacen en el contexto del primer nivel de atención.

Realizamos el análisis descriptivo de las entrevistas dividiéndola en dos dimensiones o categorías generales: (i) los conceptos de enseñanza con las categorías “unidad didáctica”¹ y “currículo” y (ii) la trayectoria docente con las categorías “formación docente”, “experiencia docente” y “necesidad de formación”

¹ La unidad didáctica incluye un conjunto de ideas a modo de hipótesis de trabajo, organiza las actividades de la práctica, integra una complejidad de factores, se orienta por un aprendizaje que deben acceder o lograr los alumnos (conlleva una intención, puede ser disciplinar o interdisciplinar, y fundamentalmente genera un grupo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje particular o singular

5.1. Conceptos de enseñanza

Hablar de los conceptos de enseñanza que los docentes tienen es realizarse las preguntas tradicionales de la didáctica: que enseñar, a quienes, cuando, donde, cómo y por qué. El cuándo y el donde componen el contexto o entorno de aprendizaje que en la enseñanza de la medicina es muy diverso, pudiendo ser el consultorio, el cuarto médico, la comunidad, los espacios interinstitucionales, el domicilio, medio rural o urbano. En estos contextos o entornos de aprendizaje el docente tiene una labor técnica-profesional que es la resolución de la consulta a la vez que realiza su labor docente, siendo consciente que enseña por transmisión de símbolos y signos de la cultura y grupo social al que pertenece, con la intención de que los estudiantes se apropien de las prácticas y herramientas culturales a través de esa interacción con el docente más experimentado.

La realización de clínica en estos contextos está naturalizado no se prepara como una clase, transcurre espontáneamente mostrándose el docente en la singularidad de la práctica de su profesión. En estos contextos se desdibuja el rol docente y predomina el rol profesional. El entorno de aprendizaje es concebido de diferentes maneras, con distinto alcance y con mayor o menor significación para las relaciones que los seres humanos entablan con él, natural o construido por el docente para que el alumno aprenda. Los docentes muestran preocupación por preparar estos entornos de aprendizaje, así como expresan su interés en el conocimiento del alumno, de su trayectoria, en sus expectativas, reconociendo en este conocimiento un mejor desempeño de la enseñanza.

En la enseñanza de grado esto se complejiza mucho debido a la masificación y el corto periodo de tiempo en que permanecen en la UDA. Situación que preocupa e interpela la práctica docente en el ámbito de la policlínica y la comunidad. Esto es visto por los docentes con más años de docencia con angustia y desconocimiento didáctico-pedagógico para afrontarlo en los entornos de aprendizaje (policlínica y comunidad). En el entendido que algunos estudiantes aprovechan la instancia y otros quedan por fuera, lo que se siente como poco equitativo y democrático. Los docentes con menos años de docencia ponen énfasis en otras preocupaciones como lo es conocer el aprendizaje logrado por el estudiante; y es aquí donde reconocen falta de formación didáctico-pedagógica.

En la enseñanza de grado la unidad didáctica “taller de habilidades clínicas” viene pautada y estandarizada, aplicando el docente su didáctica singular e irrepetible en cada grupo basada en sus experiencias de aprendizaje, aplicando un razonamiento clínico del tipo hipotético deductivo (analítico) condimentándolo con analogías de sus experiencias, yendo a un razonamiento clínico no analítico en el que reconoce diferentes patrones de comportamiento según el contexto. Así lo expresan los docentes: “...me importa que lleguen a un diagnóstico, que puedan realizar un razonamiento clínico que los lleve a realizar un diagnóstico certero y oportuno, así como establecer un tratamiento y un pronóstico(...) sin duda la comunicación creo que es fundamental, la comunicación con el paciente, con la comunidad. Ahora las nuevas generaciones tienen talleres de habilidades como las comunicacionales (...) creo que esto es importante pero no alcanza, es necesario integrarlo al equipo asistencial”. Los docentes reconocen que para poder desarrollar un razonamiento clínico son importantes otras habilidades como las comunicacionales que ahora se enseña a los estudiantes de medicina pero que ellos no tuvieron. Esto genera tensiones entre lo que el docente tienen que enseñar pero que a su vez necesita aprender, lo que genera una demanda de formación docente.

En todos los casos el docente prepara una situación didáctica en donde hace dialogar a los objetivos de enseñanza / aprendizaje con el currículo, lo realizan con mayor destreza los docentes con más años en la enseñanza y es observado y copiado por los docentes con menor experiencia.

Los docentes indagados muestran mucha preocupación por generar aprendizajes significativos y reconocen en la experiencia de situaciones reales, situaciones en las que ejercerán como profesionales, el momento propicio para que ello ocurra. Experiencia como momento irrepetible, dicho por Dewey (1954) “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22). La creencia de que el aprendizaje significativo se efectúa mediante la experiencia, no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas, no deben ser directamente establecidas, pues algunas experiencias resultan ser anti educativas. Por esto es que el papel del educador es importante y los docentes indagados lo perciben.

El docente en que el estudiante experimente, observe con atención ciertas situaciones singulares, maneje la incertidumbre, aprenda valores éticos que se establecen con el ejercicio de la medicina. Hay una valoración de los conocimientos disciplinares y su manejo para la incorporación razonamiento clínico. Se fomenta la autonomía y el aprendizaje entre pares al intercambiar los roles en una instancia de taller.

Los docentes muestran menos interés por la enseñanza de las ciencias básicas, lo ven como una instancia que les sirve a ellos para actualizarse en los temas, costándoles priorizar aquello que les sirve a su práctica, pero es lo que tratan de hacer para agregarles ese “plus” que entienden ellos es la trasmisión de su experiencia. Poco interés en la trasmisión de teoría y mayor preocupación por la experiencia y el empoderamiento del aprendizaje por parte del estudiante como parte de ir forjando su autonomía (Freire, 2006).

En cuanto a la planificación de las situaciones didácticas hay como dos instancias bien identificadas una más flexible, espontánea, en la que el docente identifica en pocos minutos los objetivos didácticos con los que comienza sabiendo que ellos pueden cambiar en el transcurrir de la misma. Esto es lo más frecuente cuando se realiza la enseñanza de la clínica en el consultorio. Allí participan tres sujetos con roles diferentes estudiante, docente y paciente, existiendo la tensión entre la resolución de la consulta del paciente, y la enseñanza-aprendizaje del razonamiento clínico. Ambas deben ser tenidas en cuenta y cumplidas, teniendo en cuenta el componente ético de las intervenciones que se realicen. Los docentes con más años de docencia reconocen esto y lo realizan con mayor eficacia y eficiencia. Los docentes con mayor trayectoria manifiestan preocupación por que el estudiante logre en las situaciones didácticas reconocer lo vincular afectivo con esa situación, la empatía con el paciente, el poder entablar una relación de confianza y ética, que le permita obtener la información necesaria y relevante para realizar un razonamiento clínico.

Podemos observar como expresan los docentes su preocupación por el desarrollo de destrezas o habilidades que deben ir aprendiendo los estudiantes para aplicar su razonamiento clínico. Siendo la obtención de información no sesgada y la jerarquización de la misma elementos importantes para la elaboración de patrones que le permitan un razonamiento clínico desde un pensamiento complejo.

Se habla de la identificación de problemas de salud por parte del docente, lo que muestra un cambio de paradigma. Ya no se enseña medicina centrándose en la enfermedad sino que se lo enseña como un proceso salud-enfermedad, por lo que es importante identificar, diagnosticar los problemas de salud para realizar intervenciones oportunas.

En este párrafo podemos ver como el docente realiza la enseñanza de la clínica combinando los diferentes modelos: no-analítico, analítico, reflexivo. Se busca desarrollar un pensamiento complejo que combine el razonamiento clínico con la reflexión sobre la práctica clínica, estimulando el auto aprendizaje, el aprendizaje entre pares, la curiosidad, la experimentación y el manejo de la incertidumbre; involucrando conocimientos disciplinares, habilidades comunicacionales y el componente ético. Se explicita la epistemología al hablar de problemas de salud partiendo del paradigma del proceso salud enfermedad. Centrando la mirada en la integridad del individuo, no viéndolo como un “paciente” portador de una patología, observando su entorno, historia, cultura.

5.2. Trayectorias docentes.

De las entrevistas surge el gusto por la docencia como elemento motivador para comenzar la carrera docente aunque no se descartan otros intereses que no se especifican salvo el de seguir formándose y continuar actualizado. Este último es tan fuerte como el gusto por la docencia. Reconocen en el conocimiento disciplinar el principal atributo considerado tradicionalmente por la facultad para cumplir el rol docente. En los hechos para el concurso de Asistente solo una de las cuatro pruebas que deben rendir tiene contenido didáctico pedagógico. Reconocen tener escasos conocimientos de didáctica y pedagogía, y reclaman un espacio y tiempo para poder participar de los cursos dictados por el Departamento de Educación Médica (DEM). Ven como natural el ejercicio de la docencia ya que lo realizan cuando son residentes: “el más grande enseña al más chico”. No hay un cuestionamiento al ejercicio de la docencia sin tener formación didáctico pedagógica, aunque si surge como una necesidad cuando se ven enfrentados a cumplir con las demandas del currículo, cuando tienen que enseñar conocimientos o destrezas que a ellos no les enseñaron.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Del análisis de las entrevistas surgen como conclusiones que la elección de la carrera docente esta dado por el gusto por la docencia experimentado durante la carrera especialmente durante la residencia. También se manifiestan otros intereses como el de seguir formándose y mantenerse actualizado. Reconocen en el conocimiento disciplinar y la experiencia clínica como principal atributo que debe tener el docente, al mismo tiempo que identifican tiempos de cambio en la forma de enseñar-aprender y en el perfil del profesional médico que deben formar. Fenómenos como la masividad y la diversidad de estudiantes que hoy acceden a la universidad interpelan al docente sobre su desempeño en la enseñanza, generando tensiones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sienten la necesidad de formación en competencias que deben enseñar pero que no le fueron enseñadas (habilidades comunicacionales, manejo de la informática, trabajo en equipo y colaborativo). Demandan formación didáctico pedagógica no en cursos el DEM se encarga de eso, sino en tiempo y espacio para poder realizarlos.

Este estudio contribuye a abrir espacios de discusión sobre la realizad de lo que ocurre hoy en los procesos de enseñanza aprendizaje de la medicina y las acciones que llevamos adelante en nuestro contexto profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes que colaboraron permitiéndonos entrevistarlos y de esta manera poder realizar este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. “lo que hacen los mejores profesores universitarios”. PUV, ISBN: 978-84-370-6667-7, 2ª edición, 2007.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. Boletín de AVEPSO, (XIV), 3, 3-16.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bindé, J. (Dir.) (2005). Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001419/141908s.pdf>
- Bourdieu, P.& Passeron, J.C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Lata

- Brovetto, J. (1994) *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y la práctica de un modelo universitario en construcción*. Serie: Documentos de trabajo N° 5, Universidad de la República.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado* (1ª ed). Madrid: Alianza Editorial.
- Camilloni, A; Davini, M; Eldestein, G; Litwin, Souto, M. & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*(2^{da} Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Carbajal, L. (2005). *Sobre la enseñanza activa*. Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR.
- Carbajal, L. (2008). *Carreras universitarias. El caso Medicina* (1ª ed.). Montevideo. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Casante, L. (2003). *Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración*. Revista comunicación. Disponible en : <http://www.tecdigital.itcr.ac.cr/sservicios/ojs/index.php/comunicacion/article/download/1223/1128>
- Charlin, B.; Bordage, G. y Van Der Vleuten, C. (2003). *L'évaluation du raisonnement clinique*. *Pedagogie médicale*,4(1), 42-52.
- Chomsky, N. (2012). *El objetivo de la educación*. Recuperado a partir de <http://redcued.ning.com/video/chomsky-el-objetivo-de-la-educaci-on>
- Collazo, M. (2006). *El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria*. Recuperado en <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20te%C3%B3ricos.%20metodol%C3%B3gicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20%28publicaci%C3%B3n%29ATT00009.pdf>.
- Collazo, M. (2010). *El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas*. *Didaskomai*, Montevideo1 (1), 5-23.
- Collazo, M. (2011) *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente*. Montevideo. Udelar-CSE. Recuperado en <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20te%C3%B3ricos.%20metodol%C3%B3gicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20%28publicaci%C3%B3n%29ATT00009.pdf>
- Contera, C. (2008). *La educación superior en Uruguay. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 533-554. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200013>
- Dewey, J. (1954). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada (el original en inglés fue publicado en 1938)
- Diaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista electrónica de investigación educativa*,5(2). Recuperado a partir de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Durkheim, Emile (1895) *Las reglas de método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Edelstein, G. (2012). *¿Qué docente hoy en y para las universidades?* *InterCambios*, 1(1), 29-35. Recuperado de <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/7/5>
- Edwards, D. & Mercer, N. (1999). *Conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. (2ª ed). Madrid: Paidós.
- Farr, R. (1984). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós.
- Fletcher, R., Fletcher, S & Wagner, E. (1988). *Clinical Epidemiology: The Essentials* (1ª ed.). Baltimore : Willians & Wilkins. Recuperado a partir de <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/censenanza/planunico/spii/antologia/25.pdf>
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar* (3ª ed). México: Siglo XXI.
- Freire, P. & Fagundez, A (1985). *Por una pedagogía da pergunta* (3ª ed., Vol. 15). Rio de janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (S. Veintiuno, Ed.) (2002nd ed.). Buenos Aires.
- Foucault, M (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: siglo XXI editores Argentina, S.A.
- García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: CENDES.
- Gatty, E. (1999 octubre). *Modelos pedagógicos en la educación superior*. En congreso de Pedagogía de Cuba. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. La Habana, Cuba.
- General Medical Council UK. (2009). *Medical students: professional values and fitness to practice*. Recuperado a partir de http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/professional_behaviour.asp
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Graña, F. (2008). *La perspectiva comprensiva. Una aproximación a los fundamentos teóricos y al empleo de las técnicas cualitativas en investigación social*. Montevideo Universidad de la república. Facultad de Ciencias Sociales.

- Horwitz Campos, N. (2006). El sentido social del profesionalismo médico. *Revista Médica de Chile*, 134(4), 520-524.
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspective: Revista Trimestral de educación comparada*, XXIV (3-4), 773-799.
- Jarauta, B. & Moya, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Revista internacional de investigación en educación*, 2, 357-370.
- Jodelet, D. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1984, pp. 469-493.
- Jodelet, D. (1984) "*Les représentations sociales : phénomènes, concept et théorie*", en S.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. (1ª ed.). buenos Aires: Paidós.
- Lopez segrera, F. (2006). América Latina y el Caribe: principales tendencias en la educación superior. *Avaliação*, 11(3), 267-291.
- Lucareli, E. (1998). Didáctica del nivel superior. Sus notas distintivas. En: la didáctica de nivel superior. UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Lucareli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. España: Paidós.
- Lucareli, E. (2012). *Prácticas de enseñanza y formación en la profesión: tensiones y caminos compartidos en la universidad*. Campiñas: Junqueira&Marin Editores Libro 1- p.000681, marzo. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>
- Maggio, M. (2013). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: *Intercambios*, n°1
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., Blanco A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, España: Aprendizaje
- Medina, A., De la Herrán, A. & Sánchez, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Mialaret, G. (2011). "*les sciences de l'éducation*". PUF coll. Que sais-je, Paris.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Francia. UNESCO.
- Neubauer, D. & Ordoñez, V.(2009). *Roles emergentes de la educación superior. Implicancias para la educación, la investigación, el compromiso social y el desarrollo institucional*. Mundi – Prensa (Ed). *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. (pp 37-38). Madrid: Ediciones Mundi – Prensa.
- Nolla, M (2006). El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médica*, 9(1), 11-16.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Ed Paidos. Barcelona.
- Woods, P (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (1ªed.). Barcelona: Paidós.

La mirada de la Educación Física en la Escuela de Práctica de la ciudad de Maldonado

Mag. Gustavo Gabriel Opizzo
Docente del Instituto Superior de Educación Física
tato.opizzo@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación centró su interés en indagar sobre las concepciones de Educación Física que circulan en educación primaria y, en especial, ahondar en aquellas que circulan en las escuelas de práctica docente.

La Educación Física y su enseñanza ha sido objeto de reformulaciones a lo largo de su historia, tantas como las referidas a la enseñanza en general, y se entiende que fue en esta última década se han ido consolidando nuevos aires al respecto.

Se parte del supuesto de pensar que las escuelas de práctica son lugares privilegiados para la circulación del saber didáctico más contemporáneo, más actualizado, saber que ingresa en este caso y especialmente, a través de los ensayos sobre la enseñanza que realizan los practicantes.

Se asume que la Educación Física que se construye en esa escuela debería ser diferente a la de otras escuelas en similares condiciones, al menos en su aspecto epistemológico: si el centro de formación docente ha de ser académicamente el que desarrolle producciones de conocimiento que permitan la actualización, debemos suponer que las prácticas que en estos lugares se despliegan, deberían implicar una transformación histórica y conceptual en términos del lugar de la Educación Física en la escuela, esto es entre otros, en términos de concepciones que circulan en su seno.

Se aborda la investigación mediante un estudio de casos, en algunas escuelas concretas de Maldonado, de varios actores: niños, maestros, docentes, equipo de dirección. Se partió de la base de entender que lo que se piensa y circula en estas escuelas sobre la Educación Física, es construido colectivamente por ellos, y es en definitiva *la Educación Física en la Escuela*.

Palabras claves:

Educación Física, formación docente, enseñanza, modelos didácticos

Introducción

El Instituto Superior de Educación Física (ISEF) único centro público y único en la Universidad de la República (UdelaR) dedicado a la formación de licenciados en Educación Física, integra a su Plan de Estudios vigente (2004), las prácticas docentes.

En su tercer año de formación se incluye la Práctica Docente Escolar, (o “Prado 1”) intencionalmente pensada en torno a la reflexión de las prácticas de enseñanza y sus relaciones con el saber.

Este centro reubicó las miradas sobre las prácticas: se transitó desde las que tenían como eje cuestiones más vinculadas a lo técnico-pedagógico¹, -muchas veces centradas en asuntos operativos, vinculares o de aprendizaje- a otras con centro en lo epistémico, tanto en el campo propio (de la EF) como en el de las prácticas y sus propios campos de producción asociadas o construidas a partir de aquel (el de la enseñanza propiamente dicha, la metodología, la evaluación y la planificación).

La nueva práctica docente pretende aportar al profesor en formación, una mirada sujeta a concepciones políticas en torno a aquello que es objeto de enseñanza en la escuela, en el área de la EF. De esta forma las prácticas docentes deberían pensarse teniendo en cuenta inicialmente supuestos teóricos que el profesor sostiene -incluso antes de su ingreso al campo de prácticas- cuya reconsideración es necesaria a los efectos de transformándolos, transformar sus prácticas. Entre estos supuestos los vinculados con la EF y su sentido para con la enseñanza en la escuela, son quizás los nucleares.

Formulación del problema

Actualmente la EF viene revisándose y reformulando su campo y su enfoque. Inicialmente marcado por asuntos biológicos o higiénicos que sostenían y fundamentaban su propuesta praxica desde una mirada médica, surge y se incluye en los programas escolares, como subsidiaria o tangencial al sistema educativo.

Parafraseando a Ángela Aiseinstein (1999) en sus inicios la EF estuvo centrada en la gimnasia, respondiendo a la concepción de corte tradicional a favor del disciplinamiento corporal. La gimnasia, por su estilo y sus técnicas suponía una búsqueda hacia el control de los cuerpos.

Un segundo momento no menos importante, surge por la deportivización de sus prácticas: el taller deportivo. La alternativa se redimensionó luego con base en la tensión sujeto/objeto, que a favor del primero. Supuso una revisión “psicologizada”, cuyo interés se vinculaba fuertemente con el lugar que en las propuestas ocupaba el niño, la importancia de lo relacional y el desarrollo de su motricidad y corporeidad.

Ante este recorrido surge la mirada alternativa, los nuevos aires de la EF. Estos conciben a la materia en búsqueda de su redefinición en tanto objeto de saber, lo que trae como consecuencia la revisión de su objeto propio y de su campo de conocimiento.

¹ La PRADO 1 es una transformación de la anterior Teoría y Práctica de la Didáctica Especial (TE.PRA.D.E), la asignatura que se instalaba con esta preocupación como cuestión dominante. Ver informe de Línea Teórica de Práctica Docente. Documento interno de evaluación de las prácticas docentes del Plan 1992. ISEF (Sarni, 2003)

Varios autores manifiestan que la EF debe ser considerada desde sus contenidos, los que van configurando en su trayectoria histórica qué es y qué no es.

METODOLOGÍA

Dada la característica particular del problema que se definió como objeto a investigar y la mirada epistemológica asumida, se entendió necesario realizar un estudio de tipo cualitativo, en el que se pretende analizar el recorrido de la EF en el ámbito escolar, intentando interpretar las propuestas, reconociendo que cada análisis depende de quién lo realiza, por lo tanto no es único, sino que admite variadas interpretaciones.

El enfoque cualitativo se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos en torno a las propias palabras de las personas, habladas y escritas.

La metodología en la investigación cualitativa busca la interpretación de las prácticas de enseñanza en las clases de EF; se asume que un fenómeno puede tener más de una interpretación y así debe ser concebido. Sus resultados no establecen conclusiones acabadas, sino que pueden ser objeto de comparación aportando datos de relevancia para otros estudios dentro de esta área de interés.

A su vez la investigación tiene una perspectiva "*fenomenológica*". Taylor y Bogdan (1987, p.16) señalan que "el fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generen datos descriptivos".

Dado los escasos antecedentes respecto a esta temática en Uruguay, se trató de una investigación exploratoria. Este análisis aproximado, si bien no permite alcanzar resultados generalizables, entendemos constituye un aporte para futuros análisis dentro del área o la temática, dado que aporta fundamentos y miradas respecto a las concepciones personales/grupales acerca de las ideas y conceptos de la EF que maneja la comunidad educativa toda, siendo estos quienes forman parte de los centros educativos mencionados.

Se definió el estudio de casos como la metodología a utilizar para la investigación. Según Murillo (2001) docente de la Universidad Autónoma de Madrid, el estudio de caso es un "método de aprendizaje acerca de una situación compleja (como un aula en un centro escolar); se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación (aula), el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación, situación tomada como un conjunto y dentro de su contexto". Por tanto, el estudio de casos implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, y dentro de su contexto. Un caso es "aquella situación o entidad social única que merece interés en investigación". El estudio de casos permite relevar las opiniones sobre el mismo objeto desde múltiples perspectivas: el caso para nuestro estudio está constituido por la escuela y las concepciones en materia de EF que se

construyen por los docentes, niños, maestros, y equipo de dirección. Se aspira a ahondar de forma más amplia sobre el objeto de estudio, y esto supone avanzar en estudios exploratorios previamente realizados, como entendemos este es el caso.

Se escogió este camino, intentando establecer, en el cruce de miradas obtenidas sobre la temática planteada por parte de los involucrados, el acercamiento a alguna respuesta sobre la pregunta de investigación.

Para seleccionar a los sujetos de investigación se consideró, en principio, el criterio de “selección de contextos relevantes al problema de investigación” (Valles 1997, p. 91), en nuestro caso los maestros, los niños (de quinto y sexto grado), y los equipos de dirección que en la actualidad trabajan en las escuelas de práctica seleccionadas de la ciudad de Maldonado, departamento de Maldonado, con más de 6 años en el centro escolar.

Se optó por un enfoque biográfico narrativo, con el propósito de dar cuenta de particularidades y complejidades epistemológicas del campo académico que está socializándose en las instituciones educativas, y los diversos posicionamientos de los sujetos que participan en éstas comunidades escolares (niñas, docentes y directoras).

En este estudio se abordó la narratividad en la investigación educativa como un modo particular de conocer y construir conocimiento.

Entre las técnicas metodológicas empleadas, se utilizaron: la entrevista narrativa y el grupo de discusión (maestros y directores) para la exploración y el análisis del contenido de vivencias, hechos, acciones e historias elaboradas por los propios sujetos en forma de dibujo, relato oral, conversación².

Las entrevistas fueron realizadas en modalidad focus group, que permitió un dialogo fluido y descontracturado de los entrevistados, manifestando en todas ellas, opiniones muy similares en ambas escuelas.

En cuanto a sus etapas, la investigación, supuso, en principio, la definición del problema y la construcción del marco teórico desde el cual sería abordado, a lo que se sumó una definición metodológica.

En un segundo momento, la determinación de la muestra, y la decisión y construcción sobre las técnicas para arribar a campo, sumado a un pretest especialmente vinculado a la propuesta definida para la indagación con los niños.

En tercer lugar la entrada a campo propiamente dicha, efectuada sobre: (a) todos los niños de quinto y sexto grado de la escuela de práctica elegida en Maldonado, que hubieran cursado EF en ellas, con estudiantes/practicantes de la práctica docente del ISEF dentro del período definido

² El análisis de contenido implicó identificar unidades de significado en los textos producidos por la población investigada elaborando una trama argumental a través de un proceso reflexivo que diera sentido a lo sucedido/no sucedido, lo dicho/no dicho en dichos textos sobre el tema de investigación. Por consiguiente se apelará a un análisis semiótico de los textos y discursos de los diferentes sujetos de la educación.

para el estudio, (b) todos los maestros con mayor permanencia en la escuela, durante ese mismo trayecto cronológico, y (c) el equipo de dirección escolar (secretaría y directora).

ANÁLISIS

Educación Física considerada como práctica

Un problema habitual en materia de EF, es confundirla con la práctica de ciertos ejercicios y movimientos. Así, en el sentido común, se habla respecto a ella como *hacer gimnasia*. En la escuela especialmente, el “hacer gimnasia” es parte del léxico natural tanto de directores, docentes, como de los propios niños.

Consideramos que históricamente, los contenidos pedagógicos de la EF se centraban en la gimnasia metodizada, juegos y rondas con canto. También señalábamos que sobre estos mismos, los enfoques y finalidades propuestas para sus enseñanzas han ido transformándose. En la actualidad pareciera claro tanto en la academia como en el campo profesional, que no es lo mismo hablar de EF que de gimnasia; ella en todo caso conforma su campo como uno de sus contenidos aunque lejos está de ser el único.

Del estudio realizado surge que esta idea de práctica como *eso que se hace*, sigue siendo mayoritariamente la forma en la cual los integrantes de la escuela se refieren a la EF en ella.

Manifestaciones interpretadas de los siguientes en la narrativa, refuerzan el concepto de la categoría en cuando a representar a la EF como práctica: (a) sea la mirada se centrada en la concepción de cuerpo relacionado con lo biológico, un cuerpo acrobático, codificado, adiestrado, (b) la tendencia hacia deportivizar la EF, (c) o la práctica dirigida aparentemente al desarrollo de las capacidades.

De leer los dibujos a la luz de los modelos didácticos señalados en nuestro marco teórico, se desprendería que la EF podría haber sido considerada por parte de los sucesivos practicantes de EF de esas escuelas de práctica -al decir de Aisenstein (1995)- cercana a modelos asociados a propuesta de enseñanza caracterizadas por la descarga, modelos tradicionales, psicomotricistas o talleres deportivos. Ese habría de ser probablemente un motivo importante que impactó en este tipo de dibujos que los niños han entregado en el trabajo de campo, mayoritariamente centrados como vimos en el deporte, los juegos y la gimnasia.

Educación Física desvinculada al centro educativo

Históricamente, desde sus orígenes en nuestro país, la EF fue concebida como instrucción, adoctrinamiento, y fuertemente vinculada a lo militar. De esta forma ingresa a la escuela, a modo de medio para disciplinar los cuerpos.

A ellos se suma el interés higienista, cuyo centro será en ese caso la cuestión postural, de la mano de ejercicios físicos correctos para los cuerpos sanos.

Fue característico desde sus comienzos que la EF en la escuela, estuviera bajo la égida de las comisiones de padres y/o de la Comisión Nacional de EF, la que a nivel nacional tanto en el diseño de los programas de EF como en la provisión de cargos docentes atendían las escuelas. La EF, entonces, nace y se organiza por fuera del sistema educativo y para atenderlo.

Más cerca en el tiempo, surge una nueva mirada de la educación más tecnicista, con centro en la planificación, mirada la cual llega y atraviesa también nuestra disciplina, “se determinan las fases de la programación: determinación de objetivos, secuenciación de los contenidos, análisis de tareas, evaluación en función de los objetivos.” En ese momento las instituciones educativas se involucraban en los proyectos de centro, y en el mejor de los casos la EF en ellos venía a incorporarse otra vez **para** aportar el movimiento que les faltaba, la alegría, el disfrute de las actividades, el descanso necesario entre clase y clase, las fiestas de fin de curso.

Las manifestaciones de los directores y docentes, tampoco visualizan vínculos entre la institución y la EF.

Ya sea por arraigo o por costumbre la EF aún no ha obtenido el lugar que es actualmente señalado en el programa oficial, su lugar legalmente ganado. Ello impacta también en la distancia entre su tarea y el trabajo sobre el conocimiento que se pone en marcha en la escuela. La práctica docente no estaría logrando revisar aquella mirada tangencial a la escuela, tan naturalizada para nuestra disciplina.

Sin embargo sí entienden que pueden trabajar coordinadamente con ella, cuestión complicada por falta quizá de hábito o de sentido.

Sea por el motivo que sea, nuestra banalización conceptual, la tradición higienista y militar vinculada a la salud y la disciplina, el hacer sobre el saber, la especificidad locativa, o cierta gestión escolar históricamente generada por agentes externos para la escuela y no de la escuela, la desvinculación del centro ha venido siendo una constante que ha cosificado los vínculos entre los sujetos y con ellos y el conocimiento,

Se evidenciaría cierto “divorcio” entre la EF y la escuela, por lo menos así lo manifiestan las expresiones de los docentes integrantes de las Instituciones consultadas.

Este divorcio, a criterio de alguno de los entrevistados, surgiría desde las propias instituciones de formación.

Otra característica que pareciera potenciar la desvinculación al centro, pareciera ser la tensión entre los intereses de la escuela y su programa y la formación del practicante y su plan de estudios propio. La práctica docente dada su temática y su búsqueda específica, pareciera requerir aislarse en relación a sus propias solicitudes curriculares, sujetas a un plan de estudios paralelo al de la práctica, y como tal, nuevamente pareciera acentuar la desvinculación señalada.

Más allá de los motivos de esta separación, parece claro que la desvinculación entre la EF y el centro educativo existe; sea porque la institución no lo promueva o por falta de costumbre por parte de los docentes, claramente no formaría parte de lo mecánica curricular una lógica de trabajo compartido

Variables intervinientes de la Educación Física

Si bien la EF forma parte del curriculum oficial (legal), no es considerada aún como tal según lo recabado en nuestro trabajo de campo.

Existirían indicadores que tensionan este aspecto, y que atraviesan a los sujetos –sean quienes sean ellos- manifestándose tanto en discursos como representaciones. Estos indicadores conforman y hacen cuerpo en el campo de saber y por ello, en el campo de enseñanza; historias personales, cultura escolar y cultura familiar, el oficio del profesor entre otros, hacen a las concepciones de lo que es o no es la EF de la escuela, hacen a su mirada.

Las variables intervinientes, las condicionantes son fuertes aún, y requieren un trabajo a largo plazo que construya otras relaciones estructurales posibles.

Aún lejos, pero cambiando...

En las entrevistas se pudo ver propuestas que resultan diferentes en los practicantes de EF, docentes de estas escuelas. Estas propuestas para los docentes entrevistados se asocian a varios asuntos:

- Lo lúdico, alejándose de las posturas estrictamente militares.
- Variaciones conceptuales en los discursos de los maestros, que llaman la atención y dan cuenta al menos a ese nivel de que otra mirada sobre la EF es posible de que esté circulando en la escuela.
- Variaciones en los enfoques entre las escuelas (de práctica y común), (a) sea en aproximaciones al aula (gimnasio/patio).
- Interés por conocer al escolar. Se considera al niño como ser pensante, que siente y ven la necesidad de saber más previamente a la construcción de una propuesta de clase.

Podríamos hablar entonces de pequeños indicios de transformaciones en lo que sucede en éstas escuelas de práctica en materia de EF, intentos de renovaciones de una EF tradicionalmente dicotómica entre el cuerpo y la mente, tangencial a la escuela, y afianzada en lo biológico y/o militar.

Si bien desde las perspectivas de los indagados no aparece con claridad un cambio de la EF en la escuela de práctica, no se manifiestan miradas o expresiones que hablen de este tipo de

intencionalidades presentes, que coloquen evidencias en materia de alternativas teóricas ante el conocimiento y nuevas prácticas consecuentes en coherencia con esta conceptualización, no es menos cierto que si se visualizan y expresan cambios importantes en relación con las improntas tradicionales de las prácticas.

De ahí que nuestra interpretación del trabajo de cuenta que “estamos aún lejos, pero cambiando”.

CONCLUSIONES

Tanto en las entrevistas de los niños como en las hechas a los docentes y directores, predomina una concepción de la EF como práctica, refiriéndose a ella como hacer deporte, jugar o hacer gimnasia. No se visualiza o no se hace evidente la circulación y aprehensión comprensiva del conocimiento disciplinar, no es ese el centro del asunto en materia de las apreciaciones de los sujetos investigados.

Sospechamos entonces que la EF no se asume en las prácticas como lugar que es capaz de centrar su práctica en generar conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

- AISENSTEIN, Á. (1995). Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la EF, entre la escuela y la formación docente. Buenos Aires Argentina: Miño y Dávila.
- DOGLIOTTI, P. (2011). La Educación Física en el Uruguay: los orígenes. Que hacer Educativo (núm. 8), pp. 22-29. Montevideo Uruguay
- FELDMAN, D. (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires Argentina: Aique.
- ANEP (2007). Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay. Consejo de Educación Primaria. Documento para la discusión.

El discurso en entornos virtuales de aprendizaje: categorías de análisis y evaluación de los desempeños escritos con uso de TIC

5. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

Paula Penco₁

Néstor Blanco₂

Nora Cuello₃

Gabriela González₄

1 Instituto Tecnológico para la Calidad (ITC), Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Buenos Aires, Argentina paucecipenco@gmail.com

2 Instituto Tecnológico para la Calidad (ITC), Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Buenos Aires, Argentina

3 Instituto Tecnológico para la Calidad (ITC), Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Buenos Aires, Argentina

4 Instituto Tecnológico para la Calidad (ITC), Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han ido insertando cada vez más en el ámbito educativo, dando lugar a entornos virtuales de aprendizaje.

En estos espacios el docente y el alumno interactúan mediante distintas herramientas de comunicación, las cuales se desarrollan a través de desempeños escritos donde los alumnos tienen un papel preponderante, apuntando a generar, en ellos, un aprendizaje más activo, autónomo, reflexivo, construyendo el conocimiento en forma cooperativa y colaborativa. Por su parte, el docente lleva a cabo una acción tutorial como

guía, capacitador y motivador de las actividades que propone.

Una herramienta de análisis de los desempeños escritos son las categorías discursivas, las cuales nos permiten estudiar cómo se construye el conocimiento en estos entornos virtuales.

En cuanto a la metodología del presente trabajo se recuperan las categorías de análisis del discurso enunciadas por De Pedro Puente, X. (2006) y se crean otras nuevas para considerar los contenidos escritos que no son abordados por las categorías del autor de referencia.

Además, se expone el diseño de una rúbrica como método de evaluación, análisis y posterior valoración, de la construcción colectiva del conocimiento mediante herramientas de comunicación virtual, como es el foro de debate, y se muestra una experiencia cuyo objetivo es desarrollar competencias lingüísticas fundamentales para que los futuros profesionales sepan transmitir sus conocimientos, ideas y proyectos.

Así, este trabajo ofrece instrumentos para analizar los desempeños escritos en entornos virtuales, pudiendo determinar en qué magnitud cada discurso contribuye a la construcción de conocimientos y la reflexión sobre ellos. En tanto la interacción sea en forma expresiva, cercana y cálida, y con un accionar comprometido, tanto desde el lugar del docente como del alumno, será una interrelación que apuntará a construir ese aprendizaje esperado y significativo.

Palabras clave: Categorías de análisis del discurso, entornos virtuales, rúbrica.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, y desde hace unos años atrás, vivimos en una sociedad atravesada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De esta forma, la educación no es, ni puede ser, ajena a todos estos avances tecnológicos. Si estas nuevas herramientas llegaron a entrelazarse en la vida diaria de las personas, no debían dejar de ser incluidas en la educación, con la finalidad de adentrarla en el mundo y la sociedad en que hoy vivimos: “Las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura que se va conformando. La escuela debe acercar a los estudiantes a la cultura de hoy, no a la cultura de ayer” (Pérez Gutiérrez, A., Florido Bacallao, R., 2003).

Así, las TIC vienen a insertarse en la educación, donde la enseñanza puede ser concebida como un diálogo entre dos o más partes. Jonas F. Soltis, en el prefacio a la obra de Burbules, N. (1999), llamada *El diálogo en la enseñanza*, expone que “(...) el diálogo es una relación comunicativa simbiótica entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo. (...) se sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes” (Burbules, N., 1999). Así, Burbules considera el diálogo como una relación comunicativa y social de la que se forma parte y en la que se entra, y no como algo instrumental, que hagamos o que empleemos, siendo atravesados por aspectos que están más allá de nosotros, que descubrimos y que nos modifican. Crear una relación dialógica supone relacionarse con otra u otras personas, construyendo lazos emocionales como el respeto, la confianza y el interés, y expresiones virtuales como la paciencia, la capacidad de escuchar y la tolerancia ante el desacuerdo.

Además, muchos estudios han demostrado que, aunque al principio parezca difícil, la experiencia confirma que existe una comunicación intensa entre el docente y los estudiantes en estos entornos virtuales, además de que ésta es una comunicación expresiva, cercana y cálida.

De esta manera, y en relación a los principios de la concepción constructivista del conocimiento, este intercambio discursivo o diálogo permitirá distintas intervenciones donde entender o comprender “presupone incorporar información nueva a los esquemas existentes o modificar estos esquemas a la luz de la información nueva o los contenidos nuevos” (Pérez Gutiérrez, A., Florido Bacallao, R., 2003). En el contexto actual, esa relación dialógica no se expone sólo desde el lenguaje oral, sino también desde el lenguaje escrito. Es más, con la llegada de las TIC, la educación se ha visto atravesada por las tecnologías puestas al servicio de ella; así, el lenguaje escrito se ha tornado el medio más usado para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que “(...) las TIC permiten que la distancia física y la no coincidencia en el tiempo (la asincronía) no sean una traba a la comunicación y el aprendizaje (...). Lo importante no es el medio sino la voluntad de comunicarse y relacionarse” (Bautista, G., Borges, F. y Forés, A., 2006).

Estos nuevos modelos de aprendizaje apuntan a desarrollar un alumno más activo y estrategias para aprender a aprender; también implican cambios sustanciales en el papel del docente, que deja de ser la principal fuente del conocimiento para el alumno y pasa a tener un rol de tutor/orientador. Así, se desarrolla un rol del docente como guía y planificador, y un rol activo del alumno quien debe construir su propio aprendizaje.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La incorporación de TIC no supone un cambio en la educación por sí misma; al contrario, el

responsable de su incorporación, es decir, el docente-tutor, como también el estudiante, deben lograr que el uso de estas tecnologías posea un carácter innovador y transformador de la educación (Barberà Gregori, E., Mauri Majós, T., Onrubia Goñi, J. (coords.), 2008).

El presente trabajo se desarrolla en el ámbito de la escuela pre-universitaria que posee la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Buenos Aires, Argentina, como articulación entre el nivel medio y el superior. Hace ya varios años que funciona la Plataforma Virtual E-ducativa, como complemento de la enseñanza presencial, apuntando a generar, en los estudiantes, un aprendizaje más activo, autónomo, construyendo el conocimiento en forma cooperativa y colaborativa, junto a la acción tutorial del docente como guía, capacitador y motivador para llevar adelante las actividades que se propongan en esos espacios virtuales.

3. OBJETIVO GENERAL

Analizar y evaluar los desempeños escritos en entornos virtuales de aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

El trabajo se centró en el análisis y evaluación de los desempeños escritos dentro de un entorno virtual de aprendizaje, mediante herramientas de comunicación virtual, como es el foro.

En principio, para realizar el análisis del discurso se tomaron las categorías propuestas por De Pedro Puente, X. (2006), en su ponencia “Cómo evitar el ‘café para todos’ al evaluar trabajos en grupo, y de paso, estimular el aprendizaje reflexivo: resultados preliminares en el marco del proyecto A Wiki Forum” (De Pedro Puente, X., 2006).

Se empleó, como técnica e instrumento de recogida de datos, el grupo de discusión, formado por un grupo reducido de investigadores, mediante el cual se discutió acerca de las categorías y su definición, buscando producir un discurso social que se deriva del consenso de los integrantes del grupo sobre el tema de interés.

Teniendo en cuenta una posterior evaluación de tipo formativa, que es la que se centra en el seguimiento del estudiante y permite realizar cambios para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E., Fernández-Álvarez, M., 2014), se diseñó una rúbrica como método de evaluación, análisis y posterior valoración, de las destrezas lingüísticas en la construcción colectiva del conocimiento, siendo estas destrezas una de las competencias que pretende desarrollar la enseñanza media en articulación con el nivel superior, además del uso de TIC.

En palabras de Hawes B. “las rúbricas permiten apreciar o evaluar competencias académicas tales como habilidad para criticar, habilidad para producir trabajos académicos, para sintetizar y aplicar conceptos y principios adquiridos recientemente” (Hawes B., G., 2004).

En cuanto a las ventajas asociadas al uso de las rúbricas, ponen el foco en las expectativas y objetivos que el docente espera que los estudiantes logren, especificando los criterios con los cuales va a medir el progreso del estudiante.

Así, se les indica que, a partir de distintos interrogantes en torno a un tema propuesto por el docente, ellos deberán debatir teniendo en cuenta los criterios de evaluación de éste. Además, dado que esta experiencia de foro es la primera o una de las primeras que los estudiantes desarrollan en estos medios virtuales, se les provee un material diseñado por el docente con las distintas formas de intervenir en un foro, haciendo hincapié, de manera general, en las categorías del discurso con las cuales se analizará uno de los criterios a evaluar, llamado “Tipo y calidad de las intervenciones”.

Seguendo a Hawes B., en el diseño de nuestra rúbrica se ha utilizado una escala de 5 puntos, designados por una diferencia de 0,5 puntos cada uno, donde 0,5 es el puntaje o nivel mínimo, y 5 es el puntaje o nivel máximo.

Esta escala está íntimamente relacionada con los cinco criterios que se pretende evaluar en el desempeño de los estudiantes, conocidos por ellos antes de llevar a cabo la actividad, ligados a las capacidades y tareas que se pretende que el estudiante alcance, como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Criterios a evaluar e indicadores para la calificación

CRITERIOS A EVALUAR	INDICADORES PARA LA CALIFICACIÓN DE LAS INTERVENCIONES				
	Desempeño Sin valor 0	Desempeño Regular 0,5	Desempeño Bueno 1	Desempeño Destacable 1,5	Desempeño Excelente 2
Contenido general de las intervenciones					
Relación de las intervenciones propias con las aportadas por otros participantes					
Tipo y calidad de las intervenciones (Categorías de análisis del discurso)					
Uso del lenguaje					
Pautas de forma (tiempo y espacio)					

Fuente: Elaboración propia

De todos los criterios mencionados en la tabla anterior cabe destacar que para definir el “Tipo y calidad de las intervenciones” se recuperaron las categorías de análisis del discurso del autor De Pedro Puente, X. (2006), en su ponencia “Cómo evitar el ‘café para todos’ al evaluar trabajos en grupo, y de paso, estimular el aprendizaje reflexivo: resultados preliminares en el marco del proyecto A Wiki Forum”.

Dichas categorías son las siguientes: * Aspectos organizativos; * Peticiones de ayudas; ** Ayudas a compañeros; ** Nueva información; ** Reflexión personalizada y argumentada; *** Hipótesis nuevas; *** Preguntas elaboradas y nuevas vías para avanzar; *** Síntesis/ elaboración de información; * Respuestas sencillas; * Definición de conceptos; ** Réplica; * Referencias de ampliación; * Opinión de personal; ** Refuerzo de información; * Facilitación; * Agradecimientos.

Es importante destacar, siendo de gran interés para nuestro tema de investigación, que los asteriscos delante de cada categoría indican, siguiendo al autor de referencia, el nivel de contribución que aportan. Así, cuantos más asteriscos hay delante de la “Categoría / Tipo de contribución” mayor importancia se da a la contribución, en cuanto a la interacción que provoca en pos de la construcción de conocimientos.

De nuestra parte, adoptamos esta categorización con sus siglas de identificación y los asteriscos.

Además, es importante mencionar que, bajo análisis realizados en foros y chats, nos encontramos con intervenciones que aportan a la construcción del conocimiento sin encuadrar en ninguna de las categorías propuestas por el autor referenciado anteriormente. Por este motivo, luego de sucesivos análisis hemos creado distintas categorías: * Postura propia; ** Propuestas de trabajo; * Menciones; * Comentarios personales; * Motivación; * Recordatorios; * Emoticones; * Estados de ánimo.

Para llevar a cabo el análisis del discurso mediante estas categorías se aconseja que cada categoría pueda considerarse una sola vez por intervención, es decir, cada intervención puede ser

categorizada por más de una categoría, pero no por categorías repetidas.

La experiencia del presente trabajo se basa en el análisis del desarrollo escrito de un foro de debate con 38 estudiantes del nivel medio, con el docente como tutor. Dentro de las pautas, cada uno de los estudiantes debía intervenir, como mínimo, dos veces. Pero cada participación debía tener una prudencial distancia una de la otra, con el objetivo de que el estudiante lleve a cabo la lectura de las participaciones previas y realice una contribución que marque una interrelación entre los aportes previos y los nuevos.

Es así que, como ya hemos mencionado, para llevar adelante la evaluación de los desempeños escritos se utilizó la rúbrica diseñada a partir de los criterios de evaluación tenidos en cuenta por el docente, como capacidades o subcompetencias, las cuales se dieron a conocer a los estudiantes previamente a la actividad.

5. RESULTADOS

Luego de analizar los desempeños escritos mediante las categorías del discurso, como también revisar los distintos criterios de evaluación, la rúbrica diseñada queda conformada por los siguientes resultados:

Tabla 2. Valoración de la rúbrica para la evaluación del foro de debate. Resultados generales.

Contenido general de las intervenciones					Relación de las intervenciones propias con las aportadas por otros participantes					Tipo y calidad de las intervenciones					Uso del lenguaje					Pautas de forma (tiempo y espacio)						
M	R	B	MB	EX	M	R	B	MB	EX	M	R	B	MB	EX	M	R	B	MB	EX	M	R	B	MB	EX		
0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2		
4	0	1	6	12	2	3	4	5	4	2	6	0	1	4	14	4	5	1	9	8	2	6	14	8	7	3
38					38					38					38											

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla 2 podemos interpretar cómo se desarrollaron cada una de las capacidades o criterios a evaluar.

En el caso del “Contenido general de las intervenciones” notamos un predominio del nivel medio y superior, es decir, el desarrollo escrito refleja, mayormente (en casi la mitad del alumnado), un discurso acorde al tema, alternando información nueva e información replicada y, en segundo lugar, un discurso analítico, con aportes de nueva información, demostración de lectura y conocimientos previos.

En cuanto a la “Relación de las intervenciones propias con las aportadas por otros participantes”, se destaca notablemente (más de la mitad del alumnado) el nivel más bajo, reflejándose un desempeño sin valor en este criterio, donde los participantes emiten intervenciones nuevas sin demostrar lectura ni relación con las intervenciones anteriores, es decir, con un carácter individualista.

En relación al “Tipo y calidad de las intervenciones”, siendo éste uno de los criterios más complejos para analizar, se puede ver que los niveles que destacan son el medio y superior, con la misma cantidad (en casi la mitad del alumnado), demostrando intervenciones que exponen aspectos organizativos acerca de los contenidos que se deben presentar; ayudas a participantes; réplica de lo aportado por otro/s participante/s; recordatorio acerca de una

petición, interrogación o cuestión que ha quedado sin debatir; nueva información; refuerzo de información; opiniones favorables o críticas respecto de lo aportado por otro/s participante/s; facilitación identificando y/o corrigiendo errores o incomprendiones presentadas por otro/s participantes/s; enunciados que transmiten motivación a otro/s participante/s. Como también desarrollan hipótesis nuevas; preguntas elaboradas y nuevas vías para avanzar; síntesis/elaboración de información; reflexión personalizada y argumentada de lo debatido; agradecimiento respecto de lo aportado por otro/s participante/s, y/o agradecimiento por ser leído por los demás participantes; postura propia fundamentada. En estos últimos desempeños se demuestra lectura, comprensión, análisis y nuevas propuestas/temas de debate.

Pasando al “Uso del lenguaje”, la mitad del alumnado obtiene el nivel medio, lo cual significa que utilizan un lenguaje mayormente correcto, pero presentan algunas faltas de tildes, signos de puntuación y/o de tipeo.

Por último, el criterio a evaluar “Pautas de forma (tiempo y espacio)” es el que presenta más variación en el desempeño de los estudiantes. Casi la mitad del alumnado logra un nivel regular, ingresando una sola vez al foro de debate, sea en el inicio o tardíamente, cumpliendo o no con la extensión permitida para cada intervención, o superándola brevemente, y en una cantidad muy reducida desempeños excelentes, donde se cumplen las pautas en relación al tiempo, ingresando y participando en el debate en sus distintos períodos, de inicio, desarrollo y finalización, cumpliendo con la extensión pedida en los distintos aportes, demostrando firmeza en las ideas incluso sin necesidad de un discurso extenso. Además, en estos últimos casos existe una notoria separación entre cada una de las intervenciones propias, demostrando lectura de las demás intervenciones anteriores.

Prestando atención a la figura del docente como tutor y guía en esta actividad, el foro comienza dando lugar al tema del debate y a los criterios de evaluación. Por lo cual, los estudiantes tenían conocimiento de los mismos. Luego, a lo largo del foro, de principio a fin, podemos destacar el siguiente desempeño escrito, siguiendo las categorías de análisis del discurso: 5 indicaciones de * Aspectos organizativos; 3 intervenciones de *** Preguntas elaboradas y nuevas vías para avanzar; 1 aporte de ** Refuerzo de información 1; 8 intervenciones de * Motivación; 1 indicación de * Recordatorios.

Viendo la tabla anterior podemos notar que la incidencia del docente en estas actividades es de orientación, siendo un guía para que el estudiante no pierda de vista los logros que se esperan de él. Por eso, de las 18 intervenciones del docente-tutor, 5 reflejan aspectos organizativos en el principio, medio y llegando al final del debate. De la misma forma, es quien marca el hilo del debate, introduciendo, en 3 intervenciones, preguntas y nuevas vías para avanzar, en los mismos tres momentos del debate.

Por otra parte, hacia la mitad del debate les recuerda a los estudiantes las distintas maneras para intervenir, como también enuncia un recordatorio acerca de aspectos vinculados a las pautas formales más bien cerca del final del debate.

Por último, es destacable que 8 contribuciones contienen mensajes de motivación para los estudiantes, llamándolos a participar, como también alentándolos ante desempeños esperados. El docente mantiene esta actitud desde el principio hasta el final del debate.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Teniendo en cuentas los cinco criterios a evaluar, el docente nota que el contenido general de las intervenciones fue acorde al tema planteado. Así, el tipo y calidad de las intervenciones son de desempeño bueno a excelente, donde variadas capacidades y destrezas se destacan,

como el aporte de información nuevas, posturas propias, síntesis y hasta reflexiones.

Sin embargo, las intervenciones no mantienen, por lo general, una relación entre sí; poseen un carácter individualista, donde muchas veces el tema a debatir vuelve a empezar, provocando reiteraciones y pérdida del eje temático avanzando anteriormente.

En función de la experiencia, se recomienda que el docente, notando un desempeño individualista en el debate, además de recordar las pautas y modos de intervenir, también debería recuperar contribuciones de distintos participantes y fomentar la opinión, favorable o crítica, como también una reflexión o postura propia acerca de lo aportado por otros estudiantes. De esta manera tratar de lograr una construcción de conocimientos más colaborativa, y no sólo validar aportes de informaciones nuevas o reflexiones sobre los propios aportes.

Con respecto al uso de la rúbrica, como método de evaluación formativa, atendiendo las distintas capacidades que el docente pretende que el estudiante logre, con su previo conocimiento de las mismas, es una herramienta útil y clara a la hora de realizar dicha evaluación.

Como contribución a futuros trabajos sobre la temática desarrollada, se deberían estudiar otras experiencias similares donde el papel del docente se proponga más interviniente, buscando esa colaboración de los estudiantes mutuamente, esa interrelación que debe lograrse para que no sean individualistas, fomentando las competencias que el futuro les reclamará, como ser la colaboración, cooperación, trabajo en equipo, toma de decisiones, las cuales necesitan de la interrelación con los pares, como también con los superiores, dentro del ámbito educativo u otro, y sea en un marco de presencialidad o mediado por TIC.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo tiene como antecedente el libro *La construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje*, editado y publicado en el año 2016. En esa oportunidad, como ahora, he tenido el honor de recibir la participación y colaboración de los co-autores y otras personas que, cada una destacada en sus saberes, le otorgaron al libro y al presente trabajo un nivel de calidad que no hubiera sido posible sin ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barberà Gregori, E., Mauri Majós, T., Onrubia Goñi, J. (coords.) (2008) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Narcea: Madrid.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores S.A.: Buenos Aires.
- Castro Barrera, H., Gómez Díaz, R., Rueda Fajardo, F. (1998). Uso educativo de Internet: una aproximación pedagógica. *Revista Informática Educativa UNIANDES – LIDIE*, v.11, n.2, p.201-222. Disponible online en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106933_archivo.pdf
- De Pedro Puente, X. (2006). *Cómo evitar el “café para todos” al evaluar trabajos en grupo, y de paso, estimular el aprendizaje reflexivo: resultados preliminares en el marco del proyecto A Wiki Forum*. En: *Jornada Espiral*.
- Hawes B., G. (2004). *Evaluación: estándares y rúbricas*. Proyecto Mecsup TAL101, Universidad de Talca, Chile. Disponible online en <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004EstandaresRubricas.pdf>

Pérez Gutiérrez, A., Florido Bacallao, R. (2003). Internet: un recurso educativo. Revista Etic@net, España, n.2.

Disponible online en

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Intrecedu.pdf>

Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E., Fernández-Álvarez, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje, Revista de docencia universitaria (REDU), EEUU, v.12, n.1, p.135-157.

Disponible online en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/756>

“Reflexiones desde el rol docente en Educación Permanente en Metodología Cualitativa en la Región Este”.

EJE TEMÁTICO: Posgrados y Educación Permanente

Florencia Picasso¹
Natalia Barindelli²
Rossana Cantieri³
Eliane Gerber⁴

1 CURE- UdelaR y UAH fpicassorriso@gmail.com

2 CURE-UDELAR, Uruguay.

3 CURE-UDELAR, Uruguay.

4CURE-UDELAR, Uruguay.

RESUMEN

Esta ponencia surge a partir de la problematización del rol docente en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Permanente en la Región Este. La misma forma parte del proceso de sistematización de la experiencia docente en dicho marco aplicada al contexto local, procurando la discusión de algunos hallazgos para revalorizar la experiencia e interacción social y comunitaria en el marco dialógico de la relación Universidad- Sociedad (Picasso y Laporta, 2015).

Desde el punto de vista metodológico, se integran resultados de las evaluaciones realizadas por las y los participantes del curso (CURE-UdelaR, 2014), intercambios desde el equipo docente, y registros de observaciones realizadas durante el espacio del aula. La Educación Permanente requiere la consideración del aprendizaje a lo largo

de todo el ciclo de vida de individuos y colectivos con la finalidad de afrontar las transformaciones en el mundo del trabajo, prácticas laborales, y las múltiples experiencias, demandas y necesidades de la sociedad en general, con el propósito de conocer e incorporar los avances de las diversas disciplinas e interacción entre ellas (CSEP, 2011). Ello implica la puesta en escena del conjunto de experiencias, vivencias y saberes desde la internalización de nuevos conocimientos y habilidades en el marco del proceso educativo, que permiten su vinculación e interrelación con en el mundo laboral, institucional y comunitario.

La propuesta de formación parte de la detección de demandas locales de formación en el marco de la articulación con las Intendencias Departamentales en la Región Este, dando respuesta a las necesidades e intereses de formación para mejorar las

capacidades instaladas y la incidencia pública. Es así como surge la metodología cualitativa como una necesidad concreta de actualización y aprendizaje a nivel de operadores sociales, profesionales, y funcionariado de los programas sociales departamentales y municipales.

El modelo de trabajo propuesto partió de una aproximación a las metodologías cualitativas, desde la introducción a las técnicas de recolección de información, técnicas participativas y análisis. Se trabajó la importancia del rol del/la investigador/a cualitativo desde su cuerpo, género, edad, expectativas, emociones, intereses, identidades y realidades (Picasso, et al, 2016). La docencia en Educación Permanente implica el conocimiento del contexto local, la nivelación de expectativas, y una capacidad de "escucha atenta a las problemáticas identificadas por los colectivos de funcionarios/as y profesionales" para la construcción colectiva

y crítica del conocimiento. Asimismo, supone hallazgos relativos a la importancia de la construcción del equipo docente y la interdisciplina en el abordaje dialógico de la Educación Permanente.

El intercambio desde la reflexión crítica y colectiva de las necesidades locales implica la identificación de necesidades específicas de la disciplina o área del conocimiento., en este caso, las metodologías cualitativas aplicadas a las políticas sociales y participación ciudadana. A su vez, emergen nuevas preguntas, inquietudes y propuestas desde el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes, en un espacio horizontal y dialogante que la concepción de Educación Permanente habilita, transformándose de esta manera, en un puente integrador entre necesidades y formas creativas de dar respuesta a las mismas.

Palabras clave: Educación Permanente, Metodología Cualitativa, Región Este.

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia surge a partir de la problematización del rol docente en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Permanente en la Región Este. La misma, forma parte del proceso de sistematización de la experiencia docente en Educación Permanente aplicada al contexto local procurando la discusión de algunos hallazgos que permiten revalorizar la experiencia e interacción social y comunitaria en el marco dialógico de la relación Universidad-Sociedad (Picasso y Laporta, 2015).

El curso de *“Aproximación a la Metodología Cualitativa y sus aplicaciones en el contexto local”* se realizó del 3 al 31 de octubre de 2014 en la Sede Maldonado del Centro Universitario Regional del Este. El mismo consistió en cinco sesiones de cuatro horas cada una - 9:00 a 13:00 hs. alcanzando un total de 20 hs dictadas. Fue destinado a profesionales, técnicos/as, funcionarios públicos y organizaciones de la sociedad civil interesadas en la temática. Se inscribieron un total de 19 personas, pero finalmente asistieron 11 participantes.

Esta propuesta formativa nace de la detección de las demandas locales de formación en el marco de la articulación con las Intendencias Departamentales en la Región Este, dando respuesta a las necesidades e intereses para mejorar las capacidades instaladas y la incidencia pública de sus prácticas. Es así como surge la metodología cualitativa como una necesidad concreta y “sentida” de actualización y aprendizaje a nivel de operadores sociales, profesionales y funcionariado de los programas sociales departamentales y municipales.

El modelo de trabajo propuesto partió de una aproximación a las metodologías cualitativas, desde la introducción a las técnicas de recolección de información, técnicas participativas y análisis. Se pone énfasis en el rol del/la investigador/a cualitativo desde su cuerpo, emociones, intereses, identidad y género (Picasso, et al, 2016).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Se procura problematizar algunos aspectos que permitan fortalecer, cuestionar y debatir el rol docente en Educación Permanente en espacios territoriales desde el componente dialógico de la interacción. Para ello, resulta central la reflexión en un marco disciplinar con relación a las metodologías cualitativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, algunas preguntas orientadoras del abordaje han sido: **¿Qué dispositivos se han implementado para el ejercicio del rol docente en Educación Permanente de Metodologías Cualitativas? ¿Qué tensiones, particularidades y aprendizajes se generan en dicho marco?**

A través de la revisión y sistematización de las estrategias, actividades y dispositivos implementados, es posible trazar un horizonte que permita la reflexividad en la materia, hacia la configuración y significación del sentir de los diversos colectivos plasmadas en el espacio del aula y puestas en marcha en el mundo del trabajo, la intervención profesional, la inclusión social y ejercicio de los derechos humanos.

3. OBJETIVO GENERAL

Reflexionar sobre el rol docente en Educación Permanente en la Región Este considerando sus particularidades, énfasis y hallazgos para generar oportunidades de mejora continua, hacia la reflexividad y espíritu crítico.

4. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, se integraron resultados de las evaluaciones realizadas por las y los participantes del curso (CURE-UdelaR, 2014), así como intercambios desde el equipo docente, y registros de observaciones realizadas durante el espacio del aula.

5. RESULTADOS

A partir de la problematización sobre el rol docente en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación permanente en la Región Este, se abre un espacio de identificación de hallazgos, prácticas y tensiones que el propio proceso educativo conlleva.

Por un lado, la experiencia docente en Educación Permanente requiere del conocimiento contexto local, la capacidad de identificación de las problemáticas desde los propios colectivos para la construcción crítica del conocimiento hacia la transformación social.

Por otro, luego de conocerlas e identificarlas, resulta imperante, generar nuevas preguntas que motiven el intercambio pedagógico de experiencias entre docentes y estudiantes en un espacio horizontal, creativo y diferencial que la concepción de Educación Permanente habilita para generar nuevos conocimientos y demandas formativas que favorezcan al colectivo local.

Asimismo, la relevancia de la mirada cualitativa para repensar las formas de trabajo tradicionales, en el marco de las políticas sociales y participación ciudadana, así como poner en práctica formas de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Otro hallazgo de la problematización tiene que ver con la construcción del equipo docente y la interdisciplina en el abordaje dialógico de la Educación Permanente resultan hallazgos centrales de la experiencia formativa.

5.1. La visión cualitativa en Educación Permanente, nivelación de expectativas-contenidos, y sus tensiones emergentes

El curso desarrollado procuraba introducir un conjunto de conocimientos teórico-prácticos que posibiliten la utilización de la metodología cualitativa y sus técnicas de investigación social. Asimismo, brindar herramientas de análisis cualitativo a los y las participantes relacionados a sus prácticas cotidianas de desempeño laboral o institucional.

Se trabajó en modalidad curso-taller con herramientas conceptuales y metodológicas que procuraron un espacio de aprendizaje, desde el intercambio y diálogo de saberes y su aplicación a las realidades laborales e institucionales de las y los participantes.

Algunas de las apreciaciones de los y las participantes aluden a la revaloración de la diversidad de saberes dada la heterogeneidad del grupo de participantes:

“Fue un curso impartido con mucha dedicación, innovación y respetando las peculiaridades y requerimientos de los participantes. Solo tengo palabras de gratitud para un trabajo tan profesional y de admiración por el riesgo que representaba la propuesta, dada la heterogeneidad del grupo”.¹

Desde el equipo docente se propuso una relación pedagógica entre estudiantes y docentes que procurase potenciar el trabajo grupal y el diálogo de saberes, incorporando la perspectiva de Paulo Freire (1970) sobre la concepción problematizadora de la educación y la liberación (Picasso y Correa, 2015). En este sentido resultó fundamental para concebir dicha relación pe-

¹Cita extraída de la evaluación realizada por las y los participantes del curso, Unidad de Educación Permanente del CURE, UdelaR.

dagógica propiciar la reflexión sobre el alcance del propio rol docente procurando alcanzar algunos acuerdos conceptuales al respecto (Barrero, Berrutti, Bibbó; Gómez, Picasso, y Pritsch, 2012). Se generaron espacios de debate, reflexión con preguntas que procuraban, por un lado, incitar al debate, así como al pensamiento y construcción colectiva desde los casos y experiencias de cada participante.

5.2. Metodologías participativas y análisis cualitativo hacia la innovación, reflexividad y co-construcción de nuevas propuestas formativas

La Educación Permanente implica la consideración del aprendizaje a lo largo de todo el ciclo de vida con el objetivo de abordar las transformaciones en el mundo del trabajo, y las múltiples experiencias, demandas y necesidades con el propósito de conocer e incorporar los avances de las diversas disciplinas y, asimismo, la interacción entre ellas (CSEP, 2011). Ello implica la puesta en escena del conjunto de experiencias, vivencias y saberes desde la internalización de nuevos conocimientos y habilidades en el marco del proceso educativo que permiten su vinculación e interacción con el mundo laboral, institucional y comunitario. Desde el curso se procuró aportar al desarrollo de técnicas y estrategias cualitativas innovadoras que permitieran repensar las formas de trabajo tradicionales, así como poner en práctica formas de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

En el marco del curso se desarrollaron sesiones de trabajo con adultos en su mayoría egresados de disciplinas sociales, técnicos/as y operadores/as sociales y algunos referentes políticos de las políticas sociales a nivel Departamental. Se trabajó con la problematización cualitativa, el diseño de un proyecto de investigación cualitativa, el análisis cualitativo a través del programa Atlas.ti y el Teatro del oprimido como metodología participativa innovadora.

El modelo de trabajo propuesto partía de una sensibilización sobre la técnica, lo que procuraba favorecer tanto el análisis de sus casos y como promover la expresión corporal desde la aplicación de algunos ejercicios de representaciones dramáticas y registro de situaciones partiendo de la importancia del rol del/la investigador/a cualitativo su corporalidad, sus emociones, intereses, identidades y realidades.

Se procuró problematizar sobre la posibilidad de acceder a registros expresivos y emocionales que posibilitaran una aproximación, complemento y comprensión de las categorías de análisis construidas a partir de estrategias conversacionales tradicionales (Picasso, et. al, 2016).

5.3. El equipo docente construcción, contención y refugio

El equipo docente se consideró una fortaleza, ya que desde el trabajo cooperativo, la empatía y confianzas mutuas se fue generando un conocimiento interdisciplinario, desafiante e integrador de las diferencias y que permitiera el diálogo de saberes, los consensos y disensos.

Desde el respeto por la diversidad de saberes, disciplinas y experiencias se gestó una experiencia de enseñanza aprendizaje que fue cuestionando y deconstruyendo perspectivas esencialistas y dogmáticas. Cabe señalar que la construcción del equipo docente desde lo colectivo no exime de “confrontación” como parte y elemento estructurante del aprendizaje, para lo cual se requiere compromiso colectivo y sostén, pilar fundamental en las prácticas educativas.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El intercambio desde la reflexión crítica y colectiva de las necesidades locales implica por un lado la identificación de necesidades específicas de la disciplina o área del conocimiento en

este caso: metodología cualitativa aplicada a las políticas sociales y participación ciudadana pero así mismo nuevas preguntas que emergen desde el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes en un espacio horizontal, creativo, y diferencial que la concepción de Educación Permanente habilita. Es así como se transforma, en un puente creativo entre necesidades y formas creativas de dar respuesta a las mismas.

La pedagogía liberadora (Freire, 1970) y co-creadora del conocimiento desde el componente dialógico permite conformar las llamadas comunidades de aprendizaje, en tanto grupalidad que aprende de forma colectiva.

Es desde un ámbito que desarrolle lo artístico como canal de reflexión y análisis entre las demandas locales, las necesidades y tensiones; y a través de la interacción social generada en el proceso educativo donde se dan respuesta a inquietudes y desde allí se gesta el conocimiento de significancia.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las y los participantes del curso y a sus organizaciones de pertenencia en lo local, que aportaron sus experiencias, vivencias y significaciones para este trabajo reflexivo.

Trabajo realizado gracias a una beca de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), Doctorado Nacional, Chile, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Barrero, G., Berrutti, L., Bibbó, L., Gómez, M., Picasso, F. & Pritsch, F. (2012): "Reflexiones desde la práctica docente con Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria. El monitoreo pedagógico como dispositivo integral, Equipo de Docentes Orientadores 2011-2012" Unidad de Proyectos, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Udelar. Presentado en el: "Primer Encuentro de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

CSEP (2011). Ordenanza de Actividades de Educación Permanente. Aprobada por Res. Nº 10 del CDC de fecha 21.06.11. Disponible en sitio web: http://www.eduper.edu.uy/files/2012/10/Ordenanza.EP_07.11.pdf

CURE-Udelar, Unidad de Educación Permanente (2014), Informe de Evaluación del curso de Educación Permanente "Aproximación a la metodología cualitativa y sus aplicaciones en el contexto local".

Freire, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Editores Madrid, España.

Picasso, F y Laporta, P. (2015). "Educación Permanente en la Región Este: Aspectos claves del proceso de instalación y desarrollo de la Unidad en el CURE como potenciadora del vínculo Universidad y Sociedad", Unidad de Educación Permanente, Centro Universitario Regional del Este, Jornadas sobre modalidades de trabajo en Educación Permanente, Facultad de Ciencias Sociales, (Udelar), Montevideo, Uruguay. Disponible en sitio web: <http://www.eduper.edu.uy/files/2015/10/Educaci%C3%B3n-Permanente-en-la-Regi%C3%B3n-Este-Aspectos-claves-del-proceso-de-instalaci%C3%B3n-y-desarrollo-de-la-Unidad-en-el-CURE-como-potenciadora-del-v%C3%ADnculo-Universid.pdf>

Picasso, F. Correa, A. (2015) Reflexiones y vivencias sobre la cooperación como valor para el trabajo interdisciplinario en educación. Trabajo presentado en el XIV Seminario Internacional del Comité

de Procesos Cooperativos y Asociativos, (PROCOAS), de la AUGM, denominado "Perspectivas y prospectivas de la economía social y solidaria: Repensando el Desarrollo".

Picasso, F, Andrade, C., Jaime, N. y Rubilar, G. (2016). "Aproximaciones metodológicas cualitativas desde el contexto latinoamericano: Innovaciones hacia la reflexividad y el espíritu crítico", Trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR. Montevideo, Uruguay. Disponible en sitio web: http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/Eje_-_Investigaci%C3%B3n-conocimiento-y-desarrollo_-Florenia-Picasso.pdf