

COLECCIÓN
CUADERNOS UNIVERSITARIOS
DOSSIER ESPECIAL

Entramados múltiples en el campo de la formación docente

Publicación académica de la Facultad de Educación

1

Año 1 / Número 1 / diciembre, 2023



EUCASA

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
DOSSIER ESPECIAL N° 1- 2023
Revista de la Facultad de Educación

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Mg. Constanza Diedrich | Vicerrectora Académica de la UCASAL

DIRECTOR ASOCIADO

Dr. en Educación - Dr. Claudio Rama Vitale | Investigador de la Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

SECRETARIO

Esp. Ángel Gustavo Romero | Facultad de Educación- UCASAL

COMPILADORA

Esp. Sara Orellana

MIEMBROS

Dra. Adriana Ortiz | Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dr. Eduardo Hernández de la Rosa | Instituto Francés de Ciencias, Artes y Humanidades (México)

Dra. Alicia Rosa Caporossi | Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. Mariano Narodowski | Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Mg. Maricel Lederhos | Universidad Católica de Santa Fe

Mg. Silvia Milagro Álvarez - Universidad Católica de Salta (Argentina)

CONSEJO ASESOR INTERNO

Mg. Prof. Mariela Capaldo | Facultad de Educación- UCASAL

Mg. Lic. Karina Puente | Facultad de Educación- UCASAL

COMITÉ EVALUADOR

Dra. Argañaraz, Jorgelina – Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mgs. Carrizo, Elizabeth - Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Esp. Coca, Sandra Silvina – Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Dr. Galán Peñalva, Fabián Guillermo – Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mg. Gutiérrez, Brenda Doris del Valle – Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Dra. Ibarra, Mariana Elizabeth - Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Mg. Marco Torrez, Liz Kateherine – Universidad Católica Boliviana “San Pedro”

Esp. Panire, Carolina Soledad – Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mgs. Soria, María Gabriela - Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Esp. Vara, Oscar - Universidad Nacional de Salta (Argentina)

e-ISSN 2250-7132

ISSN 2250-7124 (hasta el núm. 11 - 2018,

la revista se publicó en soporte papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario

Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel.: (54-387) 4268607

e-mail: cuadernosuniversitarios@ucasal.edu.ar

web: <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU>

www.ucasal.edu.ar/eucasa

Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*,
de Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1490.

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

DOSSIER ESPECIAL

Entramados múltiples en el campo de la formación docente

Publicaciones Académicas

1 | 2023



EUCASA

—

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

La formación de profesorado se constituye como eje central del accionar de la Facultad de Educación de la UCASAL, a partir de las carreras que allí se dictan y de la centralidad que ésta representa en el futuro de la educación superior. En este marco, el *Dossier Especial* de la *Revista Cuadernos Universitarios*, ofrece un espacio para realizar un recorrido específico y focalizado en diversas temáticas o ejes que atraviesan e interpelan a esta formación, creado en el año 2023.

Los diferentes artículos incluidos en el *Dossier Especial* representan perspectivas y contenidos anclados en distintos enfoques, disciplinas, y niveles de análisis, desde miradas internacionales y locales, todos ellos entrelazados por un eje medular propio de cada número. En la Editorial se hace referencia específica al eje y el marco de producción de los trabajos incluidos, como encuadre general del contenido siguiente.

Cada uno de los números de *Dossier Especial de Cuadernos Universitarios* tiene un nombre propio, en directa vinculación con el contenido del mismo, y el año de edición, dado que no se estipula una periodicidad fija.

Revista Cuadernos Universitarios, es una publicación científica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta). Es de acceso abierto, publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial- CompartirIgual, es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

Los Cuadernos Universitarios han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23763, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

Teacher training is constituted as the central axis of the actions of the UCASAL Faculty of Education, based on the courses taught there and the centrality that it represents in the future of higher education. In this framework, the Special Dossier of the Cuadernos Universitarios Magazine offers a space to take a specific route focused on various themes or axes that cross and challenge this training, created in 2023.

The different articles included in the Special Dossier represent perspectives and content anchored in different approaches, disciplines, and levels of analysis, from international and local perspectives, all of them intertwined by a core axis specific to each issue. The Editorial makes specific reference to the axis and production framework of the included works, as a general framework for the following content.

Each of the issues of the Special Dossier of University Notebooks has its own name, directly linked to its content, and the year of publication, given that no fixed periodicity is stipulated.

Cuadernos Universitarios Magazine is a scientific publication of the Faculty of Education of the Catholic University of Salta, Argentina, created in 2008 and published under the EUCASA seal (Ediciones Universidad Católica de Salta). It is open access, published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike license, meaning that all its content is freely available without charge for lawful uses by users, without prior authorization from the author or publisher. The authors retain, however, the right to be properly cited.

The University Notebooks have been incorporated into the Latindex Catalog (Regional Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763, and the CLASE database (Latin American Citations in Social Sciences and Humanities)

Sumario

Editorial	7
Mariela Capaldo	
1.- Debates Curriculares del Profesorado.	
Identidad de una nueva estética curricular: los talleres extracurriculares	11
Karina Puente.	
Desarrollo del capital cultural y formación del profesorado.....	17
Mariela Capaldo, Julio Córdoba, María Quispe.	
Ingreso universitario y aprendizaje en pandemia: aspectos favorecedores y puntos críticos desde la perspectiva del estudiante	25
Fabiana Yañez, Débora Saientz	
Revisión sobre la conceptualización y beneficios de internacionalización académica en América Latina	33
Paola Ladino Marín, Luisa Salazar Acosta.	
Concepciones de competencias científicas de formadores de profesores de enseñanza media en la formación docente uruguaya.....	39
Jimena Olivero	
Desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la formación de docentes	45
Cruz Elena García Carmona, Miguel Ángel Buriticá Rincón.	
La competencia intercultural y la internacionalización a través de poemas y canciones	51
María Fernanda Irrazabal Paz, Carla María Miotti	

2.- La práctica como campo articulador en la formación del profesorado.

Gestión de la didáctica en el diseño de la práctica laboral	59
Mailin Diaz Álvarez, Orlianis Farradas López.	
Saberes en la formación docente inicial: una mirada desde el campo de las practicas	67
Sara Orellana, Tamara Acosta.	
La investigación narrativa como método de investigación en el campo de la práctica profesional	73
Ángel Gustavo Romero	
Construir la formación docente inicial en dialogo con pares de contextos globales	79
Ana Laura Marín, Marina Farfán.	
La oralidad académica. Experiencia de los estudiantes ingresantes del profesorado y licenciatura en historia	85
Mariana Natalia Villa.	
Los niños llegan a U: una contribución para el proyecto de vida de los niños(as).....	91
Mary Agudelo Torres, Tatiana Álvarez Zapata.	

3.- Experiencias de hibridación en la formación del profesorado.

La técnica del puzzle en un contexto de formación de futuros maestros de Educación Primaria.....	97
Eloísa Montero, Julia Valls.	
Lo que la pandemia nos dejó: experiencias y posibilidades de hibridación en el nivel superior universitario.....	105
Lilian Constanza Diedrich, Adriana Yanina Ortiz.	
La docencia en la pandemia: desafíos, adaptación y oportunidades.....	111
Elina Jaramillo, Natalia Mamani.	

Experiencias de evaluación del profesorado en la modalidad hibrida	117
Miguel Cari Perales, Fabiana Paniagua, Javier Paniagua.	
Nuevos escenarios para la universidad del siglo XXI	123
Mariela Cravero, Carmen González.	

Editorial

En octubre del 2022, se realizó el I Encuentro Internacional de Profesorados Universitarios y II Encuentro Nacional de Prácticas Docentes, organizado por la Escuela Universitaria de Educación de la UCASAL, con el propósito de generar un espacio de intercambio de experiencias, de diálogos para la difusión, profundización de temas y líneas vinculadas con la formación de profesorado y los procesos de internacionalización. Como resultado de este evento, se inaugura un dossier especial, en el marco de la Revista Cuadernos Universitarios, con el objeto de presentar una selección de las contribuciones que allí se compartieron.

Pensar y analizar el campo de la formación de profesores convoca múltiples miradas, perspectivas y dimensiones para hilar y desandar las diferentes tramas que allí se tejen entre investigadores, formadores y estudiantes. Es por esto que, en las páginas que siguen, se podrá leer una amplia variedad de enfoques y puntos de análisis que coadyuvan en la mejora permanente y colaborativa de la formación de formadores. Están organizados en tres grandes ejes: debates curriculares de profesorado, la práctica como campo articulador en la formación de profesorado y experiencias de hibridación en la formación de profesorado. Se reúnen, así, dieciocho artículos científicos y académicos entramados en estas líneas.

Dentro de los debates curriculares de la formación de docentes y profesores, convergen estudios vinculados con los talleres extracurriculares y el desarrollo del capital cultural en tanto nuevos modos de intervención, el ingreso universitario desde la perspectiva de los estudiantes, algunas experiencias de internalización académica de la región y una triple mirada sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes. Respecto de esto, se alude a las competencias científicas, aprender a aprender y la competencia intercultural. Por otro lado, en el eje de la práctica como campo articulador en la formación, surgen contribuciones vinculadas con la gestión de la didáctica, los saberes propios del campo, la investigación narrativa, el diálogo entre pares, la oralidad académica y la construcción del proyecto de vida.

Finalmente, se presentan experiencias de hibridación en la formación de profesorado con narrativas alrededor del uso de la técnica del puzzle, las experiencias y posibilidades que dejó la pandemia en el nivel superior universitario, los desafíos, adaptaciones y posibilidades de la docencia, la evaluación en la modalidad híbrida y los nuevos escenarios para la universidad que se proyecta.

El entretejido humanizado, colaborativo y artesanal en el que la clave ésta en la mirada regional y situada, tal como se refleja en la escritura, el pensamiento y la praxis institucional de cada uno de los trabajos aquí reunidos, de las siguientes universidades:

Universidad Católica Luis Amigó - Colombia

Universidad de La Salle - Colombia

Universidad Agraria de la Habana - Cuba

Consejo de Formación en Educación – Montevideo - Uruguay

Centro Universitario de Educación ESCUNI - Madrid- España

Universidad Católica de Santa Fe - Argentina

Universidad Nacional de Jujuy - Argentina

Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Universidad Católica de Salta - Argentina

Agradecemos a los autores de los artículos plasmados en este Dossier Especial N° 1, quienes tejen y ajustan la trama para dar cuenta, claramente, que el debate de la formación de profesores es una tarea colaborativa e interinstitucional.

Mariela Capaldo
Decana
Facultad de Educación

1.- Debates Curriculares del Profesorado.

Identidad de una nueva estética curricular: los talleres extracurriculares

Karina Beatriz Puente¹

Introducción

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta asume el compromiso en la formación de profesionales competentes y comprometidos en el ámbito educativo de los niveles para los cuales se forman: inicial, primario, secundario y superior. A fin de dar cumplimiento a tal compromiso, se promueven diferentes escenarios de oportunidades de aprendizaje que permiten potenciar la actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad, creatividad y autonomía, en escenarios diversos.

Los espacios gestados se centran en la acción, reflexión y proyección de posibles y múltiples respuestas a los interrogantes propios de los diferentes campos o áreas del saber y en relación a las demandas y problematizaciones dentro de una realidad compleja.

Esta exigencia en la propuesta formativa cobra relevancia en el modelo pedagógico de la formación en la Facultad de Educación el cual está centrado en el estudiante. Esto supone desplazar del centro del escenario pedagógico al contenido de áreas o disciplinas y trabajar sobre el desarrollo de competencias

que potencien los procedimientos autónomos de pensamiento a partir de acciones espontáneas y creativas.

Para ello, se han gestionados escenarios de aprendizaje en grupos, combinados con trabajo individual, junto con otros espacios de exploración para los estudiantes que atienden tanto a exposición del profesor, como a la problematización de realidades que demandan lecturas y respuestas diversas.

Las premisas del modelo que se sostiene, se anclan en la centralidad del alumno, en un aprendizaje experiencial y constructivista; por otro lado, atienden a la formación de competencias, a la problematización de la realidad y la diversificación de recursos y estrategias didácticas.

Conjugar las cinco premisas requiere sin dudas deconstruir los espacios, tiempos y dinámicas propias del campo curricular, que se definen en una estructura formal materializada comúnmente, en los planes de estudio. Esto implica pensar en una dinámica curricular que resigne espacios, agrupamientos y recursos potenciados en torno a la actuación, problematización, reflexión y reconfiguración de conocimientos sobre di-

¹ Universidad Católica de Salta. kpunte@ucasal.edu.ar (Argentina)

versos campos del saber que habiliten leer y comprender los escenarios socio-educativos desde diferentes aristas.

Esta dinámica supone cierta irrupción curricular, lo cual pone en juego una lógica de desarrollo que interpela lo naturalizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje como ser propósitos formativos, organización de contenidos, estrategias, recursos, criterios de evaluación, tiempos, espacios y agrupamientos. Esta posibilidad conlleva la configuración de una estética curricular diferente que se viene plasmando en la programación de Talleres Extracurriculares. Fundados en las cinco premisas, dan una identidad y proponen un movimiento curricular experienciado y percibido como espacio de autonomía y crecimiento profesional creativo.

Los Talleres Extracurriculares en los profesorados de la Escuela Universitaria de Educación

En el Profesorado Universitario de Educación Primaria, el Profesorado Universitario de Educación Inicial, el Profesorado Universitario para Profesionales y el Profesorado para Técnicos se viene programando y desarrollando nuevos escenarios formativos que articulan constructos teóricos problematizados, prácticas de producción y herramientas argumentativas.

Estos escenarios denominados Talleres Extracurriculares, son planificados con el fin de aportar a la formación del estudiante y contribuir a su desarrollo integral. Es decir, cada propuesta busca el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan y contribuyan a la trayectoria académica del alumno en formación en un proceso continuo, permanente y participativo. Esta configuración significa “aceptar al estudiante como un ser complejo,

con múltiples características que necesitan ser desarrolladas para su plena realización” (Alonso Rivera, Valencia Gutiérrez, Vargas Contreras, Bolívar Fernández, García Ramírez, 2016, p 2).

Cada Taller se establece sobre ejes y problemáticas que no están presentes en el campo curricular obligatorio, por cuanto cobran relevancia en relación a requerimientos específicos de los diferentes niveles, lineamientos de las políticas curriculares actuales y acordes a nuevas necesidades de reconfiguración del rol docente en los escenarios socio-educativos actuales.

El propósito de su realización tiende a brindar al estudiante otras herramientas para buscar diversas respuestas a la realidad socio educativa, con el mayor éxito posible. Ello supone poner en juego conocimientos, habilidades y valores que permitan al estudiante independencia en los procesos de aprendizajes y creatividad intelectual a la hora de interpretar realidades y generar propuestas de abordaje pedagógico y didáctico:

Bajo esta perspectiva las instituciones educativas tienen el reto de lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez más motivador, con la finalidad de que los estudiantes puedan integrar a su personalidad conocimientos, valores, habilidades, capacidades de realizar tareas solos a través de la elevación de los niveles de autoaprendizaje, independencia y creatividad. (Alonso Rivera, Valencia Gutiérrez, Vargas Contreras, Bolívar Fernández, García Ramírez, 2016, p 2).

Este desafío lleva continuamente a planificar los Talleres con perfiles docentes externos y propios que puedan traducir una propuesta curricular sobre interrogantes y necesidades actuales de la formación, desde un formato motivador que no solo facilite el acceso a los

referentes teóricos de actuación pedagógica-didáctica, sino también, a proceso constructivos y valorativos del accionar profesional. Las propuestas, activan y estimulan la imaginación como un medio para materializar acciones pedagógicas en diversos contextos socio-educativos.

Estos formatos y propuestas se fundamentan y sostienen desde las cinco premisas del modelo pedagógico que da identidad a una nueva estética curricular de los Profesorados.

Se ha tomado el término estética en el sentido de percepción o sensibilidad a través de los sentidos. Este término deriva del latín moderno *aestheticus* y este vocablo proviene del griego *aisthētikós* al cual se le atribuye tal sentido. Aquí, la relevancia del término radica en su condición de significación, la percepción del estudiante de una experiencia de la cual se apropia. Esta lo muta y transforma en algún aspecto de su rol en formación.

Tal concepto, resignificado en el campo curricular expresa la presencia de ciertas características o cualidades que pueden ser percibidas como valiosas en un proyecto formativo. Es aquí donde el estudiante vivencia una dinámica diferente, que lo desestructura y a la vez, lo posiciona en un lugar de autonomía pues le facilita las herramientas para crear en libertad y argumentar sus decisiones.

Este es el valor añadido a su formación, más allá de la problemática asociada a un campo del saber. Estas cualidades estéticas de carácter vital de la propuesta formativa, se materializan en cada Taller que dinamiza el campo curricular de los Profesorados de la Facultad de Educación. Sus cualidades no residen en el valor intrínseco de la propuesta, sino en las vivencias de quienes trascurren por los diversos Talleres.

En estos espacios, el estudiante es sujeto de la experiencia y no mero sujeto en acción.

Este estudiante se convierte en un “sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto” (Larrosa, 2006, p 4), frente a lo que se le puede presentar en términos de saberes, problemáticas, recursos, posibilidades, interrogantes y realidades complejas.

Pensar el currículum desde una mirada estética supone, por lo tanto, dar nuevos sentidos a las posibilidades de formación desde la Facultad de Educación. Es animarse a pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el vínculo razón-sensibilidad (Curcu y Alfonso, 2011), lo cual habilita a que el estudiante pueda encontrarse con la subjetividad de sus saberes. Si tal relación puede establecerse, el currículum pierde su materialización de carácter instruccional y se percibe como un horizonte en el que la experiencia del estudiante es fundante para la formación en escenarios dinámicos, complejos y globales de la actualidad. En torno a la noción de experiencia, expresa Larrosa:

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos ahora con ese me. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, p 45)

Si bien los espacios de obligatoriedad del currículum (Plan de estudio) son interpelados continuamente en relación con las propuestas

de desarrollo curricular acordes a las premisas del Modelo Pedagógico de la UCASAL, éstos siguen siendo percibidos por los estudiantes como escenarios que imponen ciertas barreras a la autonomía y libertad de creatividad, muchas veces teñidas de miradas académicas que se resisten al cambio por lo tanto los profesores en formación transitan por los escenarios áulicos sin detenerse a pensar en la posibilidad de cambio.

Por el contrario, la condición de no obligatoriedad sumada a formatos de Talleres, perfiles docentes externos en su mayoría y temáticas convocantes o ausentes en los programas de cátedras obligatorias, pareciera permitir a los estudiantes construir sus subjetividades desde los planos de la experiencia lo cual facilita la apropiación de su realidad.

Es allí donde los Talleres Extracurriculares se tiñen de placer por el aprendizaje, de mayor predisposición hacia las propuestas.

Urge revertir la mirada sobre los escenarios didácticos que poseen los estudiantes, pues es una carga de percepciones poco amigables. Esto implica poner en el centro aquellos e iniciarse en un estilo anclado en la continua revisión de la actuación profesional desde propuestas congruentes con las características individuales y culturales de la población estudiantil y sus necesidades. El ejercicio y sostenimiento de esta propuesta desarrolla una estética del curriculum que ayuda a construir subjetividades sobre el saber académico para el actual desempeño como estudiantes, a la vez que como futuro profesional.

De este modo, los espacios no obligatorios y opcionales de formación se constituyen en espacios de trabajo, reflexión y reconstrucción de la práctica docente en escenarios de encuentros, confrontación de ideas y de promoción de nuevas miradas respecto a diferentes áreas o campos del saber. Allí se resignifica

el lugar de la corporeidad, las sensaciones, las configuraciones lúdicas y la claridad epistemológica respecto del rol en relación a las actuales demandas en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad.

Los argumentos desarrollados hasta aquí, permiten dar identidad a una nueva estética del curriculum como experiencia rupturista de un proyecto formador que cuestiona al hacer del profesor explicador y apela a una práctica emancipadora. Esta praxis, opuesta a la determinación del sujeto moldeado como ser irreflexivo, relativiza, cuestiona o elimina la explicación como recurso en los espacios de formación y releva la voluntad y lo actitudinal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la relación pedagógica se construye especialmente desde la confianza en las capacidades propias y las de los estudiantes, sujetos legítimos como otros diferentes y capaces de reconocerse en el vínculo razón-sensibilidad.

En referencia al concepto trabajado por Rancière, J. (2003) en su obra *El maestro ignorante*, entendemos por emancipación al paso de un estado a otro por parte del sujeto. Este tránsito hace a nuevas estructuras de ser, pensar, hacer y sentir que se instituyen como meta de una gestión curricular en coherencia a la meta de una política institucional.

La Emancipación (para el pensamiento obrero de la Francia del siglo XIX) era la revocación de la partición de la humanidad en castas separadas, la afirmación de la pertenencia a un mundo común de experiencia y de pensamiento. La afirmación de que este mundo no era un porvenir prometido tras largos combates sino un mundo sensible que se trataba de empezar a construir aquí y ahora, cambiando las maneras de ser, de pensar, de hablar, de actuar, formadas por la servidumbre. (Puente y Morillo, 2019, p 7)

Aquel paso de un estado a otro por parte del estudiante es de carácter emancipador, pero no responde a un proceso natural y evolutivo del pensamiento y la acción, por el contrario, responde a un cambio reglas y estructuras que configuran la transformación de un saber. Sería la alteración profunda del orden y del modo ser (Foucault, 1996). Es decir, en oposición a la lectura del proceso de cambio discursivo en la historia de la episteme (conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas) de carácter lineal e inalterable. Por lo tanto, entender a los Talleres Extracurriculares como un dispositivo se genera la constitución de un nuevo discurso que materializado en el ejercicio de la práctica de la enseñanza inscribe en la formación profesional la idea de fragmentación discursiva, de quiebre y ruptura, sumamente posibilitante para desarrollar una praxis educativa transformadora.

Reflexiones finales

La identidad de la nueva estética curricular de los profesados de la Facultad de Educación se sustenta en el sentido de percepción o sensibilidad a través de los sentidos, el estudiante, en el paso por cada Taller, se apropia de dicha experiencia. Dichas experiencias son percibidas como valiosas en su formación al vincular razón y sensibilidad, esa última como posibilidad para dar cuenta de una subjetividad sobre el saber. Por su parte, las experiencias que ponen en valor al estudiante como centro del escenario didáctico, al aprendizaje experiencial y constructivista, a la formación de competencias, a la problematización de la realidad y a la diversificación de recursos y estrategias didácticas como posibilidad pedagógica de múltiples, diferentes y diversos modos de ver la realidad.

Apoyarnos en esta nueva estética implica involucrarnos en la reflexión sobre la dinámica de aprender a enseñar, combinando la pasión, la atención y el compromiso sobre las cuestiones incompletas o los deseos no cumplidos que comúnmente hemos dejado de lado en nuestras historias formativas. Ello exige pensarnos a nosotros mismos en relación a otros y con otros.

Reconocer la alteridad en este espacio de significación de saberes supone un modelo de pensamiento divergente tanto para el entendimiento y la resolución de problemas disciplinares, como para orientar procesos de intervención en los campos de desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Alonzo Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. del C., Vargas Contreras, J. A., Bolívar Fernández, N. del J., y García Ramírez, M. de J. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109–114. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- Campos, V. y Moya, R. (2011). La formación profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de educación y desarrollo*. 3(28) <http://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr.htm>
- Curcu, A. y Alfonso, N. (2011). Una mirada estética del currículum: espacios de la sensibilidad para la conformación de subjetividades. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, (17), 57-74.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Seminario

Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI. Disponible en internet: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Larrosa, J. (2006). Experiencia y narración. ¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje, *Revista Educación y Pedagogía*.

Martínez Izaguirre, R. (2015). Educación integral: una nueva definición de estudiantes y docentes, Universidad del Valle de México. <http://blog.universidaduvm.mx/educaci%C3%B3n-integraldefinici%C3%B3n-de-estudiantes-ydocentes>.

Puente, K. y Morillo, Z. (2019). Análisis de la

formación docente de nivel universitario: Reflexiones y revisiones. PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*. 3(28). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573263327004>.

Rancièrè, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes.

Palabras claves: estética curricular, experiencia, talleres extracurriculares, práctica emancipadora

Desarrollo del capital cultural y formación del profesorado en la Facultad de Educación de la UCASAL

Mariela Elsa Capaldo¹
Julio Edgardo Córdoba²
María Elizabeth Quispe³

Introducción

Desarrollar el capital cultural⁴ de los estudiantes se presenta como una importante función que deben cumplir hoy las universidades, desde la incorporación de las producciones del campo artístico, científico y social. La difusión de la cultura, desde sus diferentes aristas y concepciones, permite a los estudiantes adoptar un carácter humanista de la vida, cuestión que se refleja en la percepción de la realidad social en constante cambio y en la sensibilidad para apreciar manifestaciones artísticas, culturales, de la ciencia y de la tecnología. Por otro lado, esta difusión cultural se presenta desde aspectos poco tangibles, de difícil medición y evaluación al interior de las instituciones educativas.

No obstante, se encuentran estudios que pretenden medir el capital cultural de estudiantes universitarios en distintas instituciones de la región (América Latina), que giran en torno a las vinculaciones que éste tiene con

las trayectorias académicas, el éxito educativo y las posibilidades de ingreso y permanencia en el nivel superior.

Díaz Herrera; C., López Espinoza, M. y Pino Villalón, J. (2020) miden el capital cultural interiorizado en una muestra de estudiantes de una universidad chilena, de la región de Maule. A partir de un cuestionario estandarizado, los autores identifican cinco dimensiones del mencionado capital. En esta línea, retomando y vinculando estudios que trazan relaciones entre el capital cultural y las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes. Las investigaciones evidencian la existencia de ciertas características que pueden explicar el déficit de algunas competencias académicas que inciden en el ingreso y permanencia en el sistema de educación superior. Por otro lado, De Leone (2019) considera necesario incorporar dentro del análisis económico de la igualdad en la educación superior, la noción de capital cultural como elemento central que contribuye a explicar los procesos

¹ UCASAL mecapaldo@ucasal.edu.ar (Argentina)

² UCASAL jcordoba@ucasal.edu.ar (Argentina)

³ UCASAL mquispe@ucasal.edu.ar (Argentina)

⁴ Concepto instaurado por P. Bourdieu en 1979

de reproducción social por medio del sistema educativo. Este análisis se centra en discutir las tensiones entre el proceso de expansión de la educación universitaria que se ha experimentado en las últimas décadas, la igualdad de oportunidades y la apropiación de los beneficios que brinda este nivel educativo.

En este marco, en la Escuela Universitaria de Educación⁵ de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), se definen lineamientos formativos que incluyen el desarrollo socio-cultural de sus estudiantes, como una política estable y transversal para todas las carreras que se dictan en ella. En el año 2018, se definieron ejes transversales para la formación de estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Primaria, como una herramienta más allá de lo explicitado en el plan de estudios de la carrera⁶. Posteriormente, estos lineamientos se transformaron en el “Modelo Pedagógico, Ejes Formativos y Competencias en la formación de estudiantes de la Escuela”, a partir de la Resolución Interna N°12/19 que lo aprueba.

Los objetivos que se presentan para el encuadre del trabajo pedagógico de la Escuela Universitaria de Educación son:

- Promover un cambio en la formación de profesionales, jerarquizando al docente en su rol de autoridad pedagógica y como agente estratégico de una transformación cultural, que ponga en valor a la educación.
- Desarrollar trayectorias formativas centradas en un estudiante activo, crítico y reflexivo, vinculada a atender las actuales y diversificadas demandas de los nuevos formatos y estrategias de enseñanza y de

aprendizaje. (Resolución Interna N°12/19 de 2019 [Escuela de Educación, Universidad Católica de Salta]).

Para la consecución de los objetivos, se explicitan las orientaciones que enmarcan la propuesta formativa. Estos giran en torno a un modelo de aprendizaje por competencias, donde se incluyen cuatro competencias genéricas y seis capacidades específicas de la formación de docentes. Se incorporan, también, ocho ejes pedagógicos transversales para el trabajo de todo el equipo docente.

Las competencias genéricas que se desarrollan en el documento marco son relativas, por un lado, al aprendizaje, a las relaciones interpersonales y al trabajo grupal; por otro, a la autonomía y el desarrollo personal y, finalmente, relativas a los valores. En cuanto a las capacidades vinculadas específicamente con la formación docente inicial, éstas son: dominar los saberes a enseñar, actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes, dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, intervenir en el escenario institucional y comunitario y comprometerse con el propio proceso formativo. (Resolución Interna N°12/19 de 2019 [Escuela de Educación, Universidad Católica de Salta]).

En el documento marco, queda claramente establecido que, tanto el modelo pedagógico como las competencias, deberán ser trabajadas y desarrolladas desde ocho ejes transversales, a lo largo de todo el trayecto académico. Estos ejes transversales son:

⁵ La Escuela Universitaria de Educación cambió su estatus jurídico a Facultad de Educación en febrero de 2023, por Resolución Rectoral N°26723. En el presente artículo se habla de Escuela, dado que refiere a datos previos a este cambio.

⁶ El Profesorado Universitario en Educación Primaria, aprobado por Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 2017-3750-APN-ME, se comenzó a dictar en la UCASAL en el año 2018.

1. El juego como estrategia metodológica
2. El trabajo por proyectos
3. El desarrollo cultural
4. La producción académica y didáctica
5. La investigación científica
6. Los viajes de estudio
7. Los talleres extra curriculares
8. El idioma

Las orientaciones pedagógico-didácticas que recibieron los docentes, durante estos últimos cinco años, estuvieron vinculadas a la necesidad de que cada materia retome, al menos, uno de estos ejes para el desarrollo al interior de ellas, en forma sistemática y permanente.

Este estudio se centra en el análisis del eje transversal número 3, a saber, el desarrollo cultural de los estudiantes. Éste apunta ampliar el capital cultural de los futuros docentes, como una responsabilidad que se asume desde la función formativa de la universidad y se materializa en distintos espacios curriculares. Esto se logra a partir de incluir, al interior de los programas de cátedras, en las orientaciones metodológicas o en las condiciones de regularidad y/o promocionalidad, la participación de los estudiantes en diferentes eventos artísticos, culturales, sociales y deportivos y el conocimiento de diferentes instituciones de este campo (Resolución Interna N° 12/19 de 2019 [Escuela de Educación, Universidad Católica de Salta]).

Las páginas que se presentan a continuación son el resultado del análisis realizado de los programas del 2022 de los diferentes espacios curriculares de las carreras Profesorado Universitario en Educación Primaria y Profesorado Universitario en Educación Inicial⁷, dictados en la Escuela Universitaria de Edu-

cación de la UCASAL. El análisis centra la mirada en las características que asume, en cada uno de ellos, la inclusión del eje transversal de desarrollo cultural de los estudiantes.

El capital cultural y la formación universitaria

La relevancia de fortalecer y desarrollar el capital cultural de las personas es una idea ampliamente aceptada en distintos niveles del sistema educativo. A modo de ejemplo, se puede citar la experiencia realizada en el Propedéutico de la Universidad Católica de Temuco, Chile, donde se pone de manifiesto las ventajas de la incorporación de un programa destinado a fortalecer y ampliar el capital cultural de un grupo de estudiantes. Entre los múltiples beneficios en la formación de los futuros profesionales, se rescata que el programa permitió a los participantes robustecer, principalmente, competencias relacionadas a su capital cultural personal y social, junto con aquellas competencias transversales para su desempeño profesional, tales como el respeto y valoración de la diversidad, la creatividad, la innovación y la actuación ética (Gaete Rengifo y Quinteros Torrent, 2017).

Por otro lado, el estudio realizado en la Universidad Autónoma del Estado de México, a cargo de Flores Gutiérrez, Stadthagen Gómez y Reyes Parrales (2012) concluye que la difusión cultural en la formación de los alumnos puede favorecer la autoestima, las posibilidades de expresión y comunicación, el desarrollo creativo, el gusto y juicio crítico tanto del creador/recreador como del público formado que relaciona y apoya sus aprendizajes con el resto de eventos

⁷ Profesorado Universitario en Educación Inicial, aprobado por Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 2019-45716467-APN-DNGU-ME.

que ocurren al interior y al exterior de la persona. Entre otras ventajas, los autores resaltan que, también, ayuda a desenvolver una disposición permanente de aprender y, con todo ello, a formar personas creativas y aptas para desarrollar competencias éticas y estéticas.

El capital cultural no es una condición determinante y definitiva, porque puede ser adquirida a través de la educación. Por lo tanto, no es estático, sino que varía, es dinámico en el tiempo, se acumula en la persona que lo porta durante toda su vida. Para Bourdieu y Passeron: “particularmente la enseñanza de la cultura (incluso científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas” (Brito Rodríguez, 2014, p 117).

Desde este posicionamiento, con la inclusión del eje transversal desarrollo cultural, se pretende brindar oportunidades para conocer, pensar y comprender la pluralidad y complejidad de los singulares escenarios sociales y culturales de la provincia y de la región. Estas oportunidades se traducen en ‘créditos socio culturales’ que se presentan en los programas de diferentes unidades curriculares y a lo largo

de todo el trayecto formativo. Un elemento clave y característico de los créditos es que no están directamente relacionados con los contenidos disciplinares de las materias. Tal como lo expresa la resolución interna: (...) las propuestas de créditos socio culturales deberán facilitar experiencias singulares que permitan a los estudiantes circular por diversos espacios materiales y simbólicos” ((Resolución Interna N°12/19 de 2019 [Escuela de Educación, Universidad Católica de Salta])). Asimismo, queda claramente definido que, por cada experiencia que transite el estudiante, corresponde un crédito socio cultural, que podrá diversificarse desde diferentes dimensiones y alcances (local, regional, global), distintas modalidades (presencial, virtual) y deberá atravesar el plan de estudios durante todos los años del trayecto formativo.

Para poder analizar la real concreción de las orientaciones formativas de la Escuela, se recogieron datos de los programas del ciclo 2022 de todos los espacios curriculares del Profesorado Universitario en Educación Primaria y del Profesorado Universitario en Educación Inicial, con el fin de analizar lo que se encuentra explicitado en ellos y, así, contar con un estado de la situación actual.

Tabla 1

Espacios curriculares con créditos socioculturales y otros ejes transversales en el Profesorado Universitario en Educación Primaria

Curso	Cantidad de espacios curriculares (EC)	Cantidad / porcentaje de EC con Créditos socioculturales	Cantidad / porcentaje de EC con otro eje transversal
1º año	11	5 / 45.5%	3 / 27%
2º año	10	1 / 10%	6 / 60%
3º año	12	1 / 8%	4 / 33%
4º año	8	2 / 25%	2 / 25%
Total del plan de estudios	41	9 / 22%	15 / 36.5%

Fuente: elaboración propia a partir de los programas de estudio del ciclo 2022 de la carrera. Resolución Rectoral N° 535/2016

A lo largo de cuatro años de formación, los estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Primaria cuentan con un 22% de espacios curriculares que incluyen créditos socioculturales en los programas de estudio.

En números absolutos, se puede decir que son 9 espacios con explicitación de créditos sobre un total de 41 espacios curriculares en todo el plan de estudios.

Tabla 2.

Espacios curriculares con créditos socioculturales y otros ejes transversales en el Profesorado Universitario en Educación Inicial

Curso	Cantidad de espacios curriculares (EC)	Cantidad / porcentaje de EC con Créditos socio culturales	Cantidad / porcentaje de EC con otro eje transversal
1º año	12	6 / 50%	3 / 25%
2º año	14	7 / 50%	4 / 28.5%
3º año	10	3 / 30%	6 / 60%
Total del plan de estudios	36	16 / 44.5%	13 / 36%

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio 2022 de la carrera. Resolución Rectoral N° 280/2020.

Por su parte, a lo largo de los tres años de formación, los estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Inicial cuentan con un 44.5% de espacios curriculares que incluyen créditos socioculturales en los programas de estudio. En números absolutos esto se traduce en 16 espacios con explicitación de créditos, sobre un total de 36 espacios curriculares del plan de estudios, hasta el tercer año solamente⁸.

Al interior de los programas, estos créditos pueden estar explicitados como una estrategia formativa o metodológica solamente, o pueden, también, ser un requisito para la regularización y/o promoción del espacio curricular. En ese sentido, del total de los espacios curriculares que explicitan estos créditos en sus programas, en el Profesorado en Educación Primaria, el 66% los incluye como requeri-

miento para su regularidad y/o promocionalidad. En cuanto al Profesorado en Educación Inicial, en el 56% de los espacios curriculares, los créditos aparecen como requisito de regularidad y/o promocionalidad de las materias que lo mencionan. Estos datos dan cuenta que no solo se trata de promover la participación de los estudiantes en manifestaciones culturales, sino también de ponderar el valor formativo de éstas al incluirlas como condiciones básicas de la materia.

En relación a la diversidad de opciones o experiencias socioculturales posibles que pueden ser especificadas en los programas, la Resolución Interna N°02/22, de la Escuela Universitaria de Educación, propone las siguientes:

- Literatura
- Eventos artísticos en todos sus lenguajes:

⁸ El Profesorado Universitario en Educación Inicial comenzó a dictarse en el año 2020, razón por la cual solamente tiene habilitados de 1º a 3º año, en el periodo lectivo 2022.

teatro, música, danza, fotografía, plástica, imagen, fusión, etc.

- Cine.
- Eventos sociales (desfiles) y deportivos.
- Instituciones que cobran significación social y cultural (museos, bibliotecas, teatros, radios, cines, clubes deportivos, parques y espacios de recreación al aire libre, etc.)
- Manifestaciones urbanas barriales (ferias de artesanos, festividades patronales, festivales folclóricos, etc.)
- Manifestaciones culturales de diferentes grupos y géneros (Resolución Interna N°02/22 de 2022 [Escuela de Educación, Universidad Católica de Salta]).

Como se mencionó, el desarrollo cultural se materializa en créditos socioculturales y cada experiencia equivale a un crédito. En los programas analizados, aparece más de un crédito y éste alude a alguna de las diversas opciones señaladas en la Resolución Interna N° 02/22.

En el Profesorado de Primaria se contabilizan 23 créditos socioculturales en total, para el 2022. Entre ellos, se encuentran: cine y películas, literatura clásica, obras literarias en general, visitas presenciales y virtuales a museos y monumentos, exposiciones de diferentes lenguajes artísticos, conciertos, entre otros.

En el caso del Profesorado de Inicial, se contabilizaron un total de 31 créditos para el 2022, entre ellos se mencionan: cine y películas, obras literarias, series de TV, espacios lúdicos, visitas presenciales y virtuales a museos y exposiciones de diferentes lenguajes artísticos.

Reflexiones finales

El concepto de capital cultural se vincula y entrelaza con las trayectorias académicas de los estudiantes de educación superior. A dife-

rencia del capital humano, el capital cultural se relaciona tanto con la educación desde el exterior, como con los procesos que definen lo que serán los resultados educativos. La labor universitaria, entonces, consiste en abonar en el proceso de construcción de este capital y actuar sobre él mediante la motivación y puesta en valor sociocultural.

Es aquí donde cobran relevancia los datos obtenidos en este estudio, puesto que se puede afirmar que el 22% de los espacios curriculares del plan de estudios del Profesorado de Primaria y el 44.5% de los espacios curriculares del Profesorado de Inicial coadyuvan al desarrollo del capital cultural de los futuros profesionales. Esto está sustentado pedagógicamente por la habilitación de 23 y 31 espacios concretos de experiencias culturales respectivamente. Los espacios, instancias y tiempos que se promueven para este desarrollo son variados y sostenidos a lo largo de todo el trayecto formativo, a la vez que se articulan con otras particularidades propias de la Escuela de Educación. Particularidades como el desarrollo de los otros ejes transversales ya enunciados anteriormente, la participación de los estudiantes en eventos académicos nacionales e internacionales, en webinarios y clases espejos con universidades de América Central y América del Sur.

Es imprescindible desprenderse de los estereotipos culturales y sociales que han colonizado y naturalizado nuestras consideraciones y acciones respecto de un deber ser de las relaciones pedagógico didácticas. Una respuesta asertiva resulta de cambiar la mirada y pensar de otra manera a la universidad. Esta institución, también, puede ser una apertura hacia otros senderos epistémicos y semánticos del valor y sentido de la formación y la cultura. La universidad, por tanto, se constituye en ese puente ético y protagónico, en donde los sujetos practiquen, con mayor naturalidad, la

reciprocidad, el reconocimiento y el respeto; es allí donde conviven el conocimiento, el pensamiento y la afectividad.

Referencias bibliográficas

- Brito Rodríguez, S. (2014) Capital Cultural y Educación superior; una ecuación imperfecta. *Foro educacional*, ISSN-e 0717-2710, N° 23, 115-138.
- De Leone, P. (2019). Acceso a la educación universitaria, capital cultural y enfriamiento. *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.
- Díaz Herrera, C., López Espinoza, M. y Pino Villalón, J. (2020). Midiendo capital cultural interiorizado: Una escala para educación superior. *Revista pedagógica y universitaria de derecho*. 7 (2), 307-323.
- Flores Gutiérrez, M., Stadthagen Gómez, H., y Reyes Parrales, N. (2014). Una mirada al capital cultural de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Contribuciones desde Coatepec*, 0(27),117-140
- Gaete Rengifo, R y Quinteros Torrent, V. (2017). Fortalecimiento del capital cultural en estudiantes de educación media de contextos vulnerables: la experiencia del propedéutico de la Universidad Católica de Temuco en Chile. 2017. *Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias*
- Resolución Interna N°12/19 de 2019 [Escuela Universitaria de Educación – UCASAL] Por la cual se establece el Documento Marco Modelo pedagógico, ejes formativos y competencias en la formación de estudiantes de la Escuela. Junio de 2022
- Resolución Interna N°02/22 de 2022 [Escuela Universitaria de Educación – UCASAL] Por la cual se establecen las Orientaciones para el desarrollo del Eje Transversal: Desarrollo Socio Cultural. Febrero de 2022.
- Resolución Rectoral N°535 de 2016 [Universidad Católica de Salta] Por la cual se aprueba el Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Educación Primaria. Abril de 2016.
- Resolución Rectoral N°280 de 2020 [Universidad Católica de Salta] Por la cual se aprueba el Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Educación Inicial. Abril de 2020.

Palabras clave: Capital cultural; Formación docente; Profesorados universitarios.

Ingreso universitario y aprendizajes en pandemia: aspectos favorecedores y puntos críticos desde la perspectiva del estudiante

Yañez Fabiana¹
Saiantz, Déborah²

Introducción

A partir de marzo de 2020, momento en el que la Organización Mundial de la Salud declaró que el brote de coronavirus era una pandemia, en Argentina y en el resto del planeta, se inició un proceso histórico de vertiginosos cambios. En el ámbito educativo, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, se establecieron una serie de medidas y disposiciones extraordinarias que iniciaron la efectiva suspensión de dictado de clases presenciales en todos los niveles del Sistema Educativo (la Res. M.E. N° 108/2020, RM N°104/2020, Dcto. N° 297/20).

En la Universidad Nacional de Salta, por su parte, se produjeron una serie de fuertes cambios en la dinámica institucional, entre ellos, la readecuación del calendario académico 2020 (RS N° 088/20) y la implementación de la enseñanza a través de plataformas educativas y entornos digitales. Esto permitió dar continuidad a la formación de los estu-

diantes en consonancia con las recomendaciones de la Secretaría de Políticas Universitarias (R. N° 12/20).

En este contexto, la presente producción, da cuenta de la primera aproximación al campo de la investigación titulada: “Experiencias de aprendizaje de ingresantes a la universidad en contexto de emergencia sociosanitaria. El caso de los estudiantes de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, U.N.Sa. Cohortes 2.020, 2021 y 2022” (conducente a la elaboración de la tesis de Doctorado en Humanidades, Universidad Nacional de Tucumán).

La investigación, de corte cualitativo, pretende aportar al campo de estudio sobre la educación superior universitaria y generar conocimiento sobre la particularidad del aprendizaje y de la construcción del oficio estudiantil en contexto de pandemia. Se intenta identificar los aspectos mediadores y puntos críticos presentes en las trayectorias académicas iniciales y reconocer el papel de los dispositivos pedagógicos universitarios dispuestos para acompañar las experiencias de aprendi-

¹ Universidad Católica de Salta - fyanez@ucasal.edu.ar (Argentina)

² Universidad Nacional de Tucumán - debsai@gmail.com (Argentina)

zaje de los estudiantes. Se presentan en este espacio, los análisis iniciales realizados en la primera aplicación de un cuestionario a quienes ingresaron a la carrera mencionada durante el periodo 2020-2021.

Algunas conceptualizaciones sobre las experiencias de los inicios

En el marco de esta investigación, se asume que la universidad no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino que es un ámbito de producción de subjetividades y experiencias culturales. Por ello, la reconstrucción de los recorridos iniciales de los estudiantes universitarios, pone de relieve las interpretaciones subjetivas de los mismos en un contexto histórico, e intersecta lo histórico-social junto a las experiencias biográficas y subjetivas (Pierella, 2011, Carli, 2012).

En este sentido, la recuperación de la experiencia estudiantil universitaria representa una ventana de acceso a nuevas miradas que permiten resignificar representaciones estáticas sobre los estudiantes ingresantes -mayormente centradas en la carencia o en el déficit- y acceder a los modos de apropiación subjetiva de la institución universitaria en un tiempo histórico.

Desde el enfoque adoptado (J. Larrosa 2006, 2006a), la experiencia supone un acontecimiento que coloca al sujeto como agente de su propia experiencia, remite a “algo que le pasa” en primera persona. La experiencia es subjetiva, en la medida que se produce una transformación en algún/algunos planos de la vida, e implica una elaboración de la vivencia en la forma de un relato significativo para y con otros, de ahí que sea también intersubjetiva (Benjamin, 1982).

Las experiencias de aprendizaje en la uni-

versidad, entonces, constituyen procesos vividos en primera persona y con otros, e involucra aprendizajes concebidos como complejidad (Morin, 1999; Ziperovich, 2004) y situados (Elichiry, 2016; Baquero y Limon Luque, 2014), es decir, como resultado de un entramado de dimensiones interactuantes, interdependientes y configurantes.

En vinculación con esta problemática, Coulun (2017) afirma que el éxito de quien ingresa a la universidad depende del aprendizaje de la labor del estudiante, lo que implica un cambio radical en términos de relaciones culturales e intelectuales en el ámbito universitario, supone la apropiación de habilidades que les permiten llevar a cabo procesos, rutinas específicas, formas de trabajo intelectual y significación de códigos específicos. Sostiene que ingresar a la universidad, implica una serie de rupturas simultáneas con los niveles de formación previos en las condiciones de existencia, la vida emocional y las reglas de adquisición de conocimientos. Los nuevos estudiantes experimentan un tiempo de extrañeza respecto de lo antes conocido, de ritmos y reglas, demandas cognitivas y aprendizajes.

En su conjunto, los procesos de afiliación a la vida universitaria permiten que el estudiante se convierta en un miembro competente que puede significar lenguajes, prácticas y sentidos propios de la universidad y categorizar el mundo intelectual al cual ingresó.

Siguiendo esta línea de argumentación, Pierella (2011) señala que uno de los aspectos que aparecen como necesarios para facilitarlos, es el reconocimiento de otros significativos operando como referencias en el ingreso, especialmente sus pares y docentes. El ingreso a la universidad, entonces, implica una experiencia inédita de afiliación y de aprendizaje del oficio de estudiante en un tiempo y espacio determinados.

En el período histórico estudiado en esta investigación, emergen algunas aproximaciones a la problemática del ingreso universitario en pandemia, que anticipan que, esta etapa de formación iniciática, fue especialmente compleja. El ingreso masivo característico de los primeros años, junto a todas las particularidades que implica el trabajo pedagógico en los inicios de la vida académica, constituyó un desafío central para la universidad en su conjunto. Al respecto, Adrián Cannellotto (2020) expresa que, para los ingresantes, la pandemia pudo significar un escollo insuperable en relación con la continuidad de sus estudios. Esto es así puesto que se complejizaron, aún más, los procesos de afiliación y de aprendizaje del oficio de estudiante; todo ello, en condiciones de profundas incertidumbres y desigualdades.

Experiencias de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: aspectos favorecedores y obstaculizadores.

Con el propósito de comprender y explicar algunos aspectos que configuraron el ingreso y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en pandemia se presenta a continuación, los resultados de una primera etapa de recolección de datos con quienes ingresaron entre el 2020 y el 2021 y que, actualmente, se mantienen como alumnos regulares.

Se aplicó un cuestionario de autoadministración, con preguntas cerradas y algunas abiertas, orientado a caracterizar al grupo estudiantil y acercarse a algunos aspectos básicos (personales e institucionales, favorecedores y obstaculizadores) que atravesaron las experiencias de aprendizajes.

El grupo de estudiantes encuestados constituye una población diversa de jóvenes y

adultos (el 60,9% tiene entre 17 y 21 años), la mayoría son egresados recientes de la escuela secundaria. De este grupo, el 65,2 % son mujeres, el 34,8 % son varones, y 70 % de ellos no trabaja.

Proceden de Salta capital (87%), algunos del interior de la provincia (4,3%) y otros, de otras provincias de Argentina (8,7%). La mayoría de ellos convive con sus padres y otros familiares (85%), algunos viven con otros estudiantes (13%) y un porcentaje menor vive con su pareja e hijos (2%).

La totalidad de los estudiantes encuestados tomó clases mediante meet o zoom y usaron la plataforma Moodle para complementar el desarrollo de las distintas asignaturas.

Las respuestas arrojan datos sobre aspectos identificados por los estudiantes como favorecedores y puntos críticos/obstaculizadores en las trayectorias iniciales. Se diferencian dos dimensiones básicas:

- Una vinculada al estudiante, que incluye las condiciones materiales del sujeto para transitar la universidad y estudiar; y condiciones personales, familiares y vinculares que tienen reconocimiento en este trayecto.
- Otra vinculada a la institución universitaria, que refiere fundamentalmente, a la incidencia del dispositivo pedagógico dispuesto para acompañar a las experiencias de aprendizajes.

Desde el abordaje complejo de las experiencias, ambas dimensiones se intersectan y, los aspectos identificados como favorecedores y obstaculizadores, pueden emerger como no excluyentes y/o posibles de ser interpretados y reinterpretados en redes.

En cuanto a la primera dimensión, los estudiantes identifican distintos aspectos incidentes en sus experiencias de aprendizaje, ya sea como favorecedores u obstaculizadores:

a- Condiciones materiales del estudiante:

Un 60 % de los estudiantes afirma que contó con los recursos materiales necesarios para estudiar, esto incluye dispositivos, espacios y conectividad, en este sentido, es identificado como aspecto favorecedor. No obstante, de este grupo, el 52 % manifiesta que, aun teniendo los recursos materiales para las clases, no experimentaron un cursado óptimo en cuanto a la calidad de su conectividad. Muchos de ellos refirieron a la carencia de espacios propios y adecuados para estudiar, así como a condiciones de la vida familiar que no favorecieron que el aula universitaria ‘se instalara’ con éxito en los domicilios.

b- Condiciones personales, familiares y vinculares:

Se destaca como aspecto favorecedor, la auto-percepción de cualidades personales y motivacionales particulares como condiciones necesarias para transitar esta etapa. Se valora positivamente las “ganas de formarse”, la “capacidad personal para el estudio”, la “fortaleza, paciencia y dedicación por la carrera” y las “estrategias de estudios que obtuve en estudios anteriores” (encuesta a estudiantes, 2020-2021). Además, los estudiantes reconocen que, poseer un contexto familiar contenedor, constituyó un aspecto favorecedor, subdimensión que se encuentra en estrecha vinculación con los estados afectivos.

Muchos de ellos (65% de los encuestados) identificaron el aislamiento, la desvinculación con los afectos más cercanos y la familia, la enfermedad y la amenaza de la muerte, como aspectos obstaculizadores de sus experiencias estudiantiles: “Mi estado de ánimo me dificultó porque no podía concentrarme como me hubiera gustado, problemas de salud y el hecho de pensar en la enfermedad como algo mortal también condicionada mucho lo que hacía” (encuesta a estudiante, 2020).

Por otro lado, las afirmaciones ampliatorias en la encuesta dejan vislumbrar la importancia fundamental de la presencia de otros significativos (amigos, compañeros y familia) para transitar la etapa de estudio en aislamiento. En relación con éste último aspecto, los datos arrojan que la mayoría de los estudiantes (87%) estudiaron de manera individual/solos, escucharon y aprovecharon las clases y video-clases para estudiar, leyeron los textos e investigaron en las redes por su propia cuenta. Sólo un 34% se reunió virtualmente o mantuvo algún tipo de contacto con sus compañeros.

Finalmente, en las expresiones ampliatorias, se menciona también, la falta de formación e información sobre el uso de plataformas educativas, aspecto que dificultó el cursado, los aprendizajes y el cumplimiento de actividades solicitadas.

En cuanto a la segunda dimensión, vinculada fundamentalmente al dispositivo pedagógico universitario, valoran como positivo el hecho que las clases fueran virtuales (60%) debido a “los horarios y la no necesidad de viajar por varias horas por día también facilitó las cosas” (encuesta a estudiante, 2020). La virtualización de las clases permitió a los estudiantes economizar recursos y tiempo y, también, aprovechar los materiales didácticos que generaron algunas cátedras (video clases, power point de los temas, entre otros) en sus aulas virtuales.

También los estudiantes destacan la modalidad de evaluación utilizada en la virtualidad como oportunidad para dar cuenta de sus saberes en una situación de menor tensión y mayor flexibilidad que en la presencialidad. Se destaca como aspecto valorado positivamente, la disponibilidad especial de estudiantes adscriptos para acompañar y responder consultas sobre el cursado.

En cuanto a las prácticas de enseñanza de los docentes, sólo algunos ellos “(...)

comprendían la situación por la que transitábamos y lograban dar una clase interesante, aunque solo ocurrió con unos pocos” (encuesta a estudiante, 2020). La mayor parte de las respuestas identifican obstáculos que se desprenden de la propia cátedra universitaria.

Se destaca como obstáculo más frecuente la manera de enseñar de los docentes (65%) y clases monótonas (poco dinámicas, exclusivamente teóricas) Al ampliar sobre este aspecto, los estudiantes manifiestan sus dificultades para aprender en la modalidad virtual y reconocen que la mayoría de los docentes no estaban preparados para ella puesto que no contaban con buena conectividad e incluso no tenían buena disposición para enseñar en ese formato. Una de las consecuencias de esta situación es identificada, claramente, como la falta de comprensión por parte de los estudiantes y, por consecuencia de ello, la presencia de problemas en las instancias de evaluación, ya que “la mayoría de los docentes se dedicaban a leer power point y darnos los textos, lo cual no fue de gran ayuda al momento de evaluar ya que pienso que los contenidos no son incorporados si el tema no se enseña bien” (encuesta a estudiante, 2020).

Por otra parte, los encuestados refieren mayormente que la ausencia o escasa comunicación lograda con los docentes dificultó sus aprendizajes. En una modalidad de enseñanza mediada por tecnologías fue necesaria la palabra del docente para orientar los procesos, las actividades y las formas de cursar las asignaturas. En este sentido, señalan como obstáculos “no recibir respuestas a las dudas hechas por correo y devolución competente de los trabajos prácticos”, “consejos y ayuda sobre el funcionamiento del cursado virtual” (encuestas a estudiantes, 2020-2021)., entre otras expresiones.

Emergencias, ausencias y presencias en los inicios.

Este primer acercamiento a algunos aspectos analíticamente diferenciados como favorecedores, obstaculizadores o puntos críticos, descubre un escenario de alta complejidad sobre la formación universitaria en tiempos de emergencia sociosanitaria. Las universidades públicas frente a ella se reinventaron tratando de sortear las barreras existentes de desigualdades sociales, territoriales, culturales y de acceso y uso de las tecnologías, tensionando sus prácticas para intentar garantizar la continuidad pedagógica en condiciones endebles. Los docentes universitarios procuraron tejer algún vínculo virtual con los estudiantes y ensayaron estrategias de acompañamiento en el marco de las orientaciones y medidas excepcionales de la Secretaría de Políticas Universitarias y del Ministerio de Educación de la Nación (Res. M.E. N° 108/2020, RM N°104/2020, Dcto N° 297/20, R. N° 12/20).

En éste primer análisis se puede avizorar una modificación en los modos de afiliación y en las formas de experimentar el ingreso a la universidad. Inéditas configuraciones incidieron en las experiencias de ingreso, la pandemia, como un punto de inflexión en sus trayectorias, atravesó la experiencia subjetiva derivando en una multiplicidad de nuevos sentidos.

La voz de los estudiantes puso en superficie que este proceso iniciático se construyó de modo peculiar, en un contexto caracterizado por la casi ausencia de vínculos intersubjetivos, presenciales y cercanos, lazos necesariamente configurantes de los procesos de afiliación. Los efectos del aislamiento social en la construcción del oficio del estudiante, la casi ausencia de los otros significativos para acompañar los nuevos aprendizajes, dejó entrever un proceso de afiliación particular con la universidad, rea-

lizado en soledad y con la caja de herramientas culturales (Bruner, 1997) construidas en la historia previa. Nótese cómo se enfatiza en las respuestas de los estudiantes que el éxito del camino recorrido obedece, mayormente, a condiciones y características propias del sujeto y no así al andamiaje institucional.

Este aspecto central que remite a la posibilidad/imposibilidad de sentirse y experienciarse como miembro activo de la universidad, entra en tensión con la inscripción efectiva del sujeto en una red de relaciones que le posibilita habitar la universidad. Si la presencia de los otros significativos (Gómez Da Costa, 1995) se instala como requisito ineludible en todo acto de comunicación y transmisión humano y educativo (Serra y Fattore, s.f.), vale preguntarse por las modalidades de crear presencias o ausencias en pandemia, y por la incidencia de éstas en la continuidad/discontinuidad pedagógica en la universidad.

Lo cierto es que las nuevas condiciones históricas reconfiguraron las coordenadas pedagógicas-didácticas de las aulas del ingreso y modificaron la experiencia de todos los que la poblaron. En efecto, las voces de los estudiantes invitan a hacer foco en el papel del dispositivo pedagógico universitario y su relación con el devenir de las trayectorias estudiantiles. Las respuestas de los sujetos ponen en cuestión las condiciones de habitabilidad de los espacios universitarios y específicamente de las cátedras universitarias. De ellas emergen interrogantes en torno a la significatividad de los aprendizajes logrados en pandemia en esta coyuntura y, a efectos inclusores o exclusores que a veces expone rasgos regresivos del sistema universitario (Tedesco, 2014).

Si ingresar a la universidad – sin pandemia – supone un cambio de alta complejidad que involucra no sólo aspectos curriculares, sino que pone en juego esquemas de percepción,

de apreciación, valoración y acción que harán posible la constitución del oficio de estudiante universitario (Bracchi, 2016), en contexto de emergencia sociosanitaria, este proceso maximiza su desafío para quienes conforman la comunidad universitaria.

Este primer acercamiento a las experiencias de aprendizaje de ingresantes en pandemia invita a detenerse, con cautela y apertura, en los itinerarios singulares y colectivos de los estudiantes y descubrir, en ellos y en sus biografías, las huellas de la intervención institucional, así como avizorar nuevos rumbos para una pedagogía universitaria de los inicios.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2014). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*. 2(3)<http://revistas.unlp-edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Benjamin, W. (1982). “Experiencia y pobreza” [1933]. En *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje . Visor.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y postpandemia en Dussel. y Pulfer (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp 231-241). UNIFE.

- Coulun, A. (2017). La labor del estudiante: la entrada a la vida universitaria. *Educ. Pesqui.*, 43(44), 1239-1250, <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954> 1
- (1997). El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria. PUF.
- Dallaglio, L. M. T (2021). La pandemia y el derecho a la educación superior: el desafío de la inclusión en un sistema educativo desigual en Serafini, R. (Ed.) *Experiencias pedagógicas en pandemia* (pp. 115-130). Biblos.
- Elichiry, N.; Regatky, M. y Sánchez, Á. (2016). Aprendizaje situado e intersubjetividad: reflexiones acerca de actividades tutoriales en el primer tramo de la universidad. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, UBA.
- Gomes Da Costa, A. C. (1995). Pedagogía de la presencia. Ed. Losada
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro*. UNESCO.
- Larrosa, J. (2006a) Sobre la experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa Bondía, Jorge. (2006) «Sobre la experiencia». Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna, [en línea], Núm. 19, p. 87-112, <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Pierella, M. P. (2011) El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 3, N°3.
- Serra, M. S. y Fattore, N. (s.f.) Sobre la educación entendida en clave de transmisión. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades y Artes.
- Tedesco, J. C., Aberduj, C y Zacarias, I. (2014) Pedagogía y democratización de la universidad. Aique Grupo Editor.
- Walker, V (2021) Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio. *Argonautas*, Vol 10, N°15-30.
- Yañez, F. y Saientz, D. (2022). Aproximaciones al ingreso universitario y experiencias de aprendizaje en nuevos escenarios. Ponencia. IV Coloquio de Investigación en Argentina.SAIE. UBA.
- Ziperovich, C. (2004). *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Ediciones Educando. Colección Universidad Nacional de Córdoba.
- Palabras clave:** ingreso universitario, afiliación, aprendizajes, oficio de estudiante

Revisión sobre la conceptualización y beneficios de internacionalización académica en América Latina

Paola Consuelo Ladino Marín¹
Luisa María Salazar-Acosta²

Introducción

Esta ponencia presenta una descripción de las prácticas de internacionalización llevadas a cabo en instituciones universitarias de Latinoamérica, que han sido socializadas en artículos de investigación publicados en el Sistema de Información Científico de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). en la última década. Dicha revisión documental permitió identificar factores clave para gestionar el conocimiento transnacional y dinamizar diversas funciones de las instituciones de educación superior como la investigación, el emprendimiento, la proyección social y el currículo.

El estudio, de tipo cualitativo, se sustentó en una revisión documental de bases de datos científicas que contemplaron los títulos, resúmenes, palabras clave, conclusiones y referencias bibliográficas sobre internacionalización de la educación superior. Del análisis se destacan aspectos relevantes desde dos componentes, por un lado, el nivel estratégico, que vincula las políticas institucionales que tiene cada universidad y país, con lineamientos que establecen programas y planes

para la internacionalización. Y, en un segundo nivel, se enfatiza sobre aquellas tácticas que promueven acciones que incluyen la participación de estudiantes, docentes y comunidad académica en general. Este proceso refiere a labores que buscan potencializar la academia, la innovación y el desarrollo social.

Partiendo de este contexto, es importante reconocer que las acciones de internacionalización en las instituciones universitarias se asocian a lo intercultural que tiene como objetivo fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje entre las comunidades académicas participantes. De hecho, constituye un factor preponderante en las líneas de calidad y mejora continua institucional, de acuerdo con Fenoll-Brunet (2016).

Según León y Madera (2016) los principios de la internacionalización en la educación universitaria, en el contexto latinoamericano, han de contemplar un cambio de paradigma académico que pase de centrar su interés en el marco nacional, para ampliarlo a uno de orden internacional. Estas alternativas deben asociarse a las necesidades nacionales, regionales y locales y, por supuesto, tiene que existir un compromiso frente a las problemáticas globales, sin olvi-

1 Universidad de la Salle. (Colombia) ladinopaola53@gmail.com

2 Universidad Católica de Salta (Argentina) lsalazar@ucasal.edu.ar

dar la diversidad cultural y el patrimonio de la humanidad. De igual forma, dichos principios reconocen que la internacionalización implica hacer un intercambio de valores, conocimientos, tecnologías, ideas y proyectos que den respuesta a un impacto en términos educativos y culturales. Por eso, las universidades requieren considerar políticas integrales que vinculen los factores anteriormente mencionados.

La internacionalización en las instituciones de educación superior (IES) según Pelufo (2010), debe tener en consideración un “plan estratégico prospectivo, modelo curricular, paradigma investigativo, experiencia en la generación de redes y el desarrollo de su propia experiencia en la vinculación con el medio nacional e internacional” (p. 54). Esto quiere decir que las universidades necesitan, además de trazar un plan, contemplar un recurso humano, tecnológico y financiero que apalanque estos procesos para mejorar la calidad educativa.

Por otro lado, para Acevedo y Sepúlveda (2020), la internacionalización se puede reconocer desde la producción investigativa conjunta, representadas en publicaciones, sobre todo en una era de cambios y avances tecnológicos que, en términos de la gestión del conocimiento, facilita más el acceso. Por eso el promover contenidos en bases de datos indexadas, facilitará su visibilización y potenciará su gestión conjunta para ser regulado y reflejado en procesos que promueven la construcción de conocimiento en red.

Experiencias de internacionalización en diferentes países

La metodología que se estableció para el análisis de las experiencias de internacionalización académica en América Latina fue la revisión documental. Ésta se realizó a partir del ras-

treo de artículos publicados durante el periodo 2011 - 2022, que estuvieran relacionados con la socialización de temas de internacionalización en instituciones universitarias en el continente latinoamericano, particularmente en la Redalyc. Según Gómez ((2012) quien investiga, a lo largo del proceso de revisión documental deberá considerar: “una serie de elementos útiles de donde obtener la información necesaria, veraz y oportuna para realizar su trabajo; de hecho, en el ámbito de la investigación documental, existen diversos espacios especializados en distintas fuentes de información” (p. 44). En función de esta consideración, para el presente estudio se contempló la consulta en la base de datos bibliográfica anteriormente mencionada. Una vez que se recolectaron las publicaciones, se realizó una matriz que relacionó el título del artículo, el resumen, las conclusiones y referencias bibliográficas. En dicho proceso, se analizaron los conceptos clave y aspectos relevantes del estudio que visibilizan las experiencias de internacionalización. Finalmente, se destacan las principales acciones y estrategias que se han trabajado en el marco de países sudamericanos.

Resultados

De los artículos sistematizados que abordaron el tema de la internacionalización en las instituciones universitarias en América Latina, se destaca a Quiroz (2013) quien menciona que la internacionalización debe apoyar la interculturalidad, así como la construcción de competencias cognitivas que permitan resolver problemas con personas de otras culturas. Asimismo, reconoce la importancia de la educación intercultural, la inclusión de estudiantes migrantes, indígenas y otras etnias como la promoción de una formación integral profesional y una seguridad personal.

Por su parte, Acosta y Genyelbert (2013) refieren a que “el proceso de globalización mundial de los últimos veinte años que abarca el fin del siglo XX y principios del nuevo milenio, se caracteriza por la innovación tecnológica y los cambios económicos, sociales, culturales, políticos, institucionales, ambientales, han sido impresionantes” (p. 83). Esto permite identificar que, dentro de las estrategias, el uso de las tecnologías de la información y comunicación ha sido clave para dinamizar la movilidad y gestión del conocimiento a nivel transnacional.

Quirós-Arias, Ruiz-Hernández y Araya-Ramírez (2015) distinguieron la importancia de contemplar la internacionalización desde la creación de un programa académico con la participación de docentes internacionales. Además, mencionan la inserción de métodos y posturas transnacionales que enriquecieron el conocimiento del área disciplinar. Vale la pena destacar que, en este caso, la ubicación geográfica del país, donde se halla la universidad (Costa Rica), así como las políticas de Estado, permitieron fortalecer la calidad y el desempeño de todos los involucrados (docentes, estudiantes y egresados). Asimismo, propusieron alternativas para la internacionalización de la educación superior, entre ellas, resaltan las funciones clásicas y sustantivas de las universidades como la investigación, la docencia y el servicio a la comunidad. Invitan a las instituciones de educación superior a trabajar en términos de innovación, desarrollo tecnológico y promoción de actividades académicas donde se evidencien perspectivas globales. Igualmente, promuévelos autores recalcan la apertura del espacio para el intercambio entre docentes y estudiantes con una mirada humanista, integradora y colaborativa.

Mendoza, et al. (2016) abordan una proyección de la internacionalización universitaria en Paraguay en el que invitan al fomento

de los convenios y la cooperación nacional e internacional, ésta última basada en el respeto mutuo, el humanismo y el diálogo entre culturas. Mencionan que esta estrategia debe apalancarse junto con los Ministerios del Gobierno Paraguayo.

Igualmente, Flores-Alanís et al. (2016) revisaron la internacionalización en el caso de una institución educativa en México. Los autores señalan el significativo avance que se ha tenido en términos de políticas, programas y movilidad entre docentes y estudiantes, ya que ha generado un gran impacto en el entorno local, nacional e internacional con las comunidades donde han tenido presencia. Esto ha permitido mejorar la calidad académica y estar a la vanguardia de temas disciplinares. El reto que tienen es ampliar la participación de docentes y estudiantes en este tipo de programas.

Jiménez, Zapata y García (2018) realizaron una revisión bibliográfica para analizar el impacto de las universidades frente al tema de la internacionalización, específicamente en Argentina, Brasil y Chile. Reconocen los esfuerzos que se realizan, sin embargo, identifican que aún existen retos en universidades latinoamericanas. Entre ellos, identifican aspectos tales como la falta de una conciencia global, el manejo de una segunda lengua, políticas de Estado con esa perspectiva de intercambio y, por supuesto, apoyo para que estudiantes de la región participen de estas instituciones, pues se evidencia una tendencia al intercambio en países del hemisferio norte. Por ello, invitan a establecer políticas desde los gobiernos nacionales más fuertes, así como promover la diplomacia y cooperación universitaria

Parra-Sandoval (2018) hace un análisis de la internacionalización en instituciones universitarias de Venezuela. Menciona al respecto que aún hay muchos esfuerzos que se deben hacer por mejorar dichas condiciones, pero que este

proceso no se realiza aisladamente, sino que deben existir políticas de Estado con una visión que actualice estos procesos. Dichas políticas deben intervenir no desde una concepción asistencialista, sino con una mirada científica, tecnológica y de desarrollo académico.

De otro lado, Ladino (2018) señala que los procesos de formación virtual y a distancia son una forma de flexibilizar la educación en términos de espacio y tiempo. Además este tipo de metodología puede contemplar fácilmente la internacionalización como una estrategia para abrir las fronteras del conocimiento y el intercambio académico.

Por su parte, Villavicencio (2019) socializó una reflexión sobre la importancia de la internacionalización en los indicadores de gestión en una institución de educación superior (IES) en Cuba. Allí distingue el proceso de inserción en programas de posgrado y en la producción científica. Igualmente, reconoce la importancia que la política de Estado tiene en relación con la proyección de la educación, ya que abre oportunidades para ampliar el alcance, la sostenibilidad e innovación en la calidad educativa.

Souza, Filippo y Casado (2020) realizaron una revisión bibliográfica de la internacionalización en la producción científica brasilera desde el 2000 al 2015 y hacen un acercamiento bibliométrico frente al impacto de sus publicaciones. Allí identificaron que estas producciones han tenido un crecimiento interesante en términos de citación, visibilización y cooperación internacional. Además, identifican un crecimiento tanto en la inversión como en la producción y el alto número de beneficiados e implicados, por otro lado, reconocen la presencia de acuerdos internacionales, la implementación de programas científicos y la difusión en *Web Science*.

Igualmente, Artigas (2020) identifica la importancia que tuvo la internacionalización en

una revista universitaria, ya que el convocar articulistas de otras nacionalidades, como incorporar el Código Internacional (DOI) y promover la publicación en bases de datos científicas a nivel mundial, mejoró la visibilidad y el nivel de citación de su producción investigativa.

Montañés y Zelaya (2022) adelantaron un diagnóstico sobre las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que se presentaban en un programa de internacionalización en Honduras. De dicho ejercicio, consideraron que el talento humano es un factor clave para dinamizar este tipo de iniciativas y que las políticas institucionales son fundamentales para demarcar programas y acciones que pueden encaminar resultados eficientes. Un aspecto relevante de la propuesta es el nivel de asociación que le dan con la investigación, ya que desde esta línea, se pueden promover otras alternativas de cooperación, producción conjunta, entre otras acciones que amplían el alcance de dicha experiencia académica.

Isaza, et al. (2020) presentaron un mapa del proceso de la internacionalización en el caso de universidades colombianas. En esta propuesta identifican actividades estratégicas, de apoyo y que generan valor. Desde el nivel estratégico, mencionan que existen políticas desde el gobierno y las instituciones universitarias que permiten encaminar los planes de desarrollo. En relación con las actividades clave identificaron el internacionalizar el currículo, la investigación, tanto con movilidad y como en casa. En cuanto a este último criterio, identifican el desarrollo de actividades que refuercen los valores de diversidad, inclusión e interculturalidad. Y finalmente, en el tema de las acciones que generan diferencial, reconocen la difusión, promoción, comercialización y financiamiento.

De igual forma, Gómez (2020) realizó una revisión de la internacionalización luego de la COVID 19 en instituciones de educación

superior. El autor reconoce que, ante la magnitud de tal eventualidad, algunas cerraron, sin embargo, otras iniciaron un proceso que involucró convenios, redes de cooperación, integración de equipos interinstitucionales y programas que tuvieran espacios de inclusión y equidad de género. También recalca que se apuntó a la creación de otras alternativas significativas que promovieran la participación de otras culturas.

Reflexiones finales

La internacionalización constituye una estrategia integral que puede alimentarse de la investigación, la academia, la proyección social, el emprendimiento y la cultura. Es una alternativa holística que puede enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje de docentes, estudiantes, egresados y comunidad académica en general.

En América Latina, es evidente que tanto los gobiernos nacionales como las instituciones educativas han contemplado alternativas para abrir su mirada al desarrollo global y la movilidad internacional. Sin embargo, aún se debe fortalecer la producción de programas y acciones que eliminen las brechas de una segunda lengua, así como también invertir en una mayor cantidad de recursos financiero, humano y tecnológico que pueda dinamizar este proceso de gestión de conocimiento, cultura y desarrollo.

Asimismo, se reconoce que la internacionalización debe articularse con las aquellas necesidades locales, regionales y nacionales, así como también, requiere promover la igualdad, la multiculturalidad e inclusión social. Un tema común en las experiencias latinoamericanas es el sentido de cooperación y relacionamiento en este tipo de iniciativas.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J., Robledo, S. y Sepúlveda Angarita, M. Z. (2020). Subáreas de internacionalización de emprendimientos: una revisión bibliográfica. *Economicas Cuc ISSN*, 42(1), 1-19.
- Acosta O. y Genyelbert E. (2013). Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Omnia*, 19(1), 75-85.
- Artigas, W. (2020). Experiencia de Telos en el recorrido de la internacionalización: 2020 un año de evaluación. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22 (1), 2-4.
- Flores-Alanís, I, Rodríguez-Bulnes, M. y Venecés-Esparza, A. (2016). La Internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL. *Opción*, 32(13), 560-582.
- Fenoll-Brunet, M. R. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*, 17(3), 119-127.
- Gómez López, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2).
- Isaza, J.; Guerra, J.; Gómez, S.; Betancurt, Y. y Moisés B. (2020). Mapa del Proceso de Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior Colombianas. *SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociales, Humanas e Ingenharías*, 5(2), 343-356. e1348. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1248>
- Jiménez Quintana, P.; Zapata Moran, M. G. y García Walman, D. (2018). La Paradiplomacia Universitaria: La internacionalización de la educación superior en América. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8), 37-48.

- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación*. (1º Ed.). Red Tercer Milenio.
- Ladino Marín, P. (2018). Plan estratégico pedagógico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación formativa en un programa profesional en Administración de Mercadeo en modalidad a distancia. *Virtu@lmente*, 6(2), 49-77.
- León Robaina, D.; Madera Soriano, D. y Inmaculada, L. (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Encuentros*, 14(2), 43-59.
- Mendoza Aquino, J.; Recalde, H.; Jiménez, H. y Cantero Lusardi, W. (2016). Prospectiva Para La Internacionalización de los estudiantes de la educación superior como factor de integración regional en el Paraguay. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 9(4), 206-227.
- Montañés, M. y Zelaya, I. (2022). Factores que favorecen o dificultan la internacionalización de la actividad investigadora del profesorado universitario hondureño. *Revista Brasileira de Educação*, 27.
- Luis-Pascual, J. (2020). La internacionalización como política educativa: la universidad de Alcalá en el espacio europeo de educación superior. *Revista On line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1178-1194.
- Parra-Sandoval, M. (2018). Internacionalización de la educación superior en Venezuela: estado actual y estrategias implementadas. *Revista Venezolana de Gerencia*, Esp (1), 36-52.
- Peluffo Argón, M. (2010). Gestión del conocimiento tácito: buenas prácticas y lecciones aprendidas en la internacionalización universitaria. *Innovación Educativa*, 10(51), 43-55.
- Quirós-Arias, L.; Ruiz-Hernández, A. y Araya-Ramírez, I. (2015). Internacionalización de la educación superior: experiencia desde la escuela de ciencias geográficas, Universidad Nacional. *Revista Geográfica de América Central*, 2(55), 15-47.
- Quiroz, E. (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 59-64.
- Souza, C.; Filippo, D. y Casado, E. (2020). El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña. 1 *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108, 2020), 1-27.
- Villavicencio Plasencia, M. (2019). Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. *Principales indicadores. Economía y Desarrollo*, 162(2).

Palabras clave:

internacionalización académica; educación superior; gestión del conocimiento.

Concepciones de competencias científicas de formadores de profesores de enseñanza media en Uruguay

Jimena Olivero¹

Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación realizada en el marco del Máster en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Allí se indagó en las concepciones que poseen los formadores de profesores de enseñanza media cuando optan por desarrollar competencias científicas. El estudio se centró en los distintos campos de conocimiento de las diferentes disciplinas. El desarrollo de competencias científicas en la educación superior constituye un eje temático en la agenda de la didáctica contemporánea. Asimismo, las competencias resultan una cuestión debatida y polémica en torno a las culturas académicas e institucionales (Sanmartí y Márquez, 2017; Perrenoud, 2014 y; Díaz Barriga, 2014). Sin embargo, es coincidente en la literatura consultada que las concepciones de competencias científicas que poseen los docentes inciden en las prácticas de enseñanza que llevan adelante, esto favorece una formación de ciudadanos críticos, capaces de actuar, decidir y reflexionar en la sociedad en la que viven (Doménech-Casal, 2018; Rodríguez, 2018 y; Llorente et al., 2017).

Métodos

El vínculo entre las concepciones de competencias científicas y las prácticas de enseñanza da cuenta de la metodología de enseñanza sustentada por los formadores. Dichas concepciones impactan en la toma de decisiones acerca de qué estrategias didácticas implementar, qué recursos didácticos utilizar y qué actividades proponer. En última instancia, de ellas dependerá que se promuevan o no las competencias científicas. Este estudio se planteó, como propósito general, conocer y comprender las concepciones de formadores de profesores de enseñanza media en relación con las competencias científicas que subyacen en sus discursos, específicamente, en su formación inicial docente. A partir del objetivo general, se identificaron tres objetivos específicos: a) relevar y categorizar las concepciones que poseen formadores de profesores de enseñanza media sobre las competencias científicas en la formación inicial de docentes, b) describir y clasificar las estrategias didácticas en las prácticas de enseñanza que manifiestan implementar formadores de profesores de enseñanza media, en función de dichas concep-

¹ Consejo de Formación en Educación, Instituto de Formación Docente de San José, Uruguay. jimeoli21@gmail.com

ciones y, finalmente, c) indagar y caracterizar los factores profesionales y biográficos que formadores de profesores de enseñanza media identifican como potenciadores o debilitadores en el desarrollo de competencias científicas en los procesos de enseñanza.

La investigación se desarrolló mediante una metodología cualitativa, de alcance exploratorio y descriptivo. Consistió en un estudio transversal, con enfoque fenomenológico-hermenéutico, que permitió comprender la realidad investigada y obtener una riqueza interpretativa acerca de las experiencias y los relatos. La estrategia del muestreo implementada fue teórica (Taylor y Bogdan, 1997) o por juicio (Strauss y Corbin, 2002 y; Mejía, 2000) y heterogéneo (Hernández et al., 2014 y; Maxwell, 1996) no probabilístico. A partir de la definición de la estrategia, se determinaron tres dimensiones y subdimensiones: una académica (años de trabajo consecutivos en formación docente), otra de género y, por último, una espacial (tres Centros Regionales de Profesores, CeRP) seleccionados pertenecientes a distintas áreas geográficas de Uruguay. La muestra consistió en veinticuatro formadores ubicados en tres CeRP de tres regiones de Uruguay. Las unidades de análisis fueron los formadores de profesores de enseñanza media seleccionados de la carrera de Profesorado de enseñanza media, del área de ciencias naturales (en las especialidades Química y Biología), de ciencias sociales (en las especialidades Historia, Geografía, Sociología, Derecho y Filosofía), de ciencias lógico-matemático (en las especialidades Física, Matemática e Informática) y de lengua (Literatura e inglés). Como técnica de recogida de datos, se utilizó la entrevista en profundidad. El instrumento fue un guion de entrevista, diseñado de acuerdo a los objetivos trazados. Dicha herramienta fue validada por juicio de expertas y finalmen-

te testeada por docentes no integrantes de la muestra, pero que son parte de la población objetivo. Se utilizó la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2004).

Desarrollo

Los resultados obtenidos evidencian que veintidós formadores participantes de la investigación han revelado desarrollar competencias científicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, diecinueve de ellos demuestran concepciones incipientes, apegadas a los contenidos curriculares y dependientes del cumplimiento del programa oficial, que estipula el Consejo de Formación en Educación (CFE). Se evidenciaron, en el plano discursivo, aspectos relacionados con las estrategias didácticas que implementan en sus prácticas, así como diversos factores biográficos y profesionales que promueven y/o obstaculizan el desarrollo de competencias científicas. Se pudo identificar cinco categorías de concepciones sobre competencias científicas en los formadores participantes del estudio:

- a) Disciplinar asociada a conocimientos curriculares:** las competencias científicas emergen, de acuerdo a los discursos de los formadores, como 'sometidas' a los contenidos. La concepción de competencias científicas de estos formadores gira en torno al contenido. Desde aquí se establece que, al tener el contenido elaborado, pensado y resuelto para ser abordado en el aula, se habilita el desarrollo de las competencias científicas. Desde esta concepción, las competencias científicas se 'utilizan' como aptitudes o recursos para elaborar y trabajar con los contenidos. Estos últimos son considerados como un fin en sí mis-

mos y no como un medio para desarrollar competencias científicas. Predomina el cumplimiento del programa oficial, se prioriza la memorización y reproducción de conocimientos y el enfoque está puesto en la disciplina.

- b) **Utilitaria:** el formador decide cuándo se aplican las competencias científicas, por tanto, éstas emergen como algo a demostrar en un trabajo, en una práctica de laboratorio, en un parcial, examen, entre otros. Desde esta concepción, se identifican a los contenidos como medios para aprender las competencias científicas y por eso son tratadas como “subsidiarias”.
- c) **Dual:** las competencias científicas se caracterizan por ir en camino separado respecto de los contenidos. En definitiva, nunca son integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- d) **Eficientista:** para esta concepción, las competencias científicas se relacionan con actividades y tareas a realizar. Poseen un límite de tiempo y por ello, las competencias científicas son tratadas como objetos, son cosificadas. Son tenidas en cuenta dependiendo de lo que el formador esté enseñando en ese momento. Emerge una concepción de competencia acotada, medible y teórica. Entonces, la competencia científica es valorada como una tarea centrada en los objetivos de los formadores, quienes están atravesados por el *currículum*.
- e) **Fenómeno complejo:** para esta concepción, el proceso de desarrollo de competencias científicas es una instancia favorecedora de aprendizajes más flexibles, en la cual se permite una movilización de competencias

científicas en los diferentes contextos que forman parte del futuro formador y el rol asumido por el estudiante es el de hacedor de su propio aprendizaje. Estas concepciones de competencias identificadas en los discursos de los formadores inciden en las prácticas de enseñanza (Sanmartí, 2002; Bohórquez, 2014; Hofer y Pintrich, 1997 y Prawat, (1992) en Hernández et al. 2010), así como también, en la toma de decisiones que, luego, afectará en lo concerniente a las distintas estrategias didácticas, recursos y actividades a llevar adelante en sus prácticas formativas. A partir de la categorización de las concepciones de competencias científicas se pudo caracterizar a los formadores participantes de la investigación como:

- a) **Formadores contenidistas:** hacen énfasis en los contenidos curriculares y disciplinares por sobre las competencias científicas. Priorizan el cumplimiento del programa y en indicadores de logros, reflejados a través de la exoneración de la materia o la aprobación del examen. En este sentido, el papel que cumple la evaluación es que el estudiante demuestre los conocimientos adquiridos de la disciplina específica. Las competencias científicas emergen como sometidas a los contenidos.
- b) **Aplicacionistas de competencias científicas:** en esta caracterización de formadores se percibe que el futuro formador ya tiene las competencias y, por lo tanto, las aplica. De ello deviene que los formadores conciben a los estudiantes como sujetos que no poseen dichas competencias y deben desarrollarlas. Se evidencia un educador centrado en el rol de la formación y en la dimensión educativa. Esta concepción no revisa el alcance científico que pueda

tener la formación pues no la relaciona con la generación de conocimiento. Las competencias para estos formadores son subsidiarias y dependerá del énfasis que haga el docente con respecto a los procesos, los resultados, las estrategias o los objetivos.

c) **No integracionistas:** en esta caracterización no se vislumbra una integración de las competencias científicas con el proceso de aprendizaje. Los formadores evalúan contenidos a través de logros individuales de aprendizajes desatendiendo a las competencias científicas.

d) **Cosificadores:** prevalece un enfoque centrado en la disciplina, en el propio formador y en la dimensión educativa. Para los formadores que sostienen esta concepción las competencias científicas emergen como un medio para aprender las competencias científicas. Sostienen que el futuro formador no puede desarrollar competencias científicas hasta que no pueda efectivamente enseñar. Se desprende de ello la idea de que las competencias son aquellas que pueden verse, palparse, medirse y hacerse.

e) **Integracionistas:** identifican a las competencias científicas como una innovación que puede ser desarrollada en las prácticas diarias, también son entendidas como una cuestión que tiene que ver con la toma de decisiones personales y profesionales a la hora de desarrollar competencias científicas. Esta afirmación es sostenida por los formadores debido a que entienden que la enseñanza por competencias no se encuentra acompañada en general, por el Plan Nacional Integrado de Formación Docente (2008) ni por los programas de las diferen-

tes disciplinas, en particular del CFE. Desde esta concepción, los estudiantes asumen un rol activo y los trabajos colaborativos, investigativos y de producción de conocimiento se vuelven fundamentales. Asimismo, se evidencia una priorización del componente conceptual del desarrollo de las competencias (Perrenoud, 2004, 2008, 2014). Esta categorización no persigue el objetivo de clasificar formadores ni establecer perfiles herméticos, sino de convocar a la reflexión sobre la incidencia de las concepciones de competencias sobre la formación que finalmente proponen en sus aulas de ciencias.

A modo de conclusión

El estudio aporta conceptualizaciones para el debate en torno al desarrollo de competencias científicas en los futuros formadores y su vinculación con la formación de ciudadanos críticos y responsables. Por otra parte, el estado de elaboración de las concepciones de competencias científicas varía desde un estado de mayor complejidad (3 formadores), a uno incipiente o embrionario (19 formadores), asociado con las creencias. Únicamente los docentes integracionistas (tres) incorporan en sus prácticas de enseñanza la generación de conocimiento en formación docente (Marrero, 2017). Con respecto a los diseños didácticos, las diferentes concepciones dieron lugar a distintas estrategias utilizadas por unos y otros, aunque no hay una separación total entre sí. Asimismo, varios son los factores potenciadores y debilitadores para el desarrollo de competencias científicas, estos son identificados por los formadores participantes: la formación inicial, las experiencias laborales en otros sistemas educativos, las experiencias profesionales antes y durante la formación docente, así como los valores en los que los

formadores sustentan su trabajo. Por otro lado, en los hallazgos de este trabajo se encontró que, dentro de los docentes entrevistados, pocos de ellos realizaron reflexiones de la implicancia del desarrollo de competencias científicas en su clase sobre las futuras prácticas de enseñanza de los estudiantes en formación. Al respecto, la investigación devela algunas tensiones. Una de ellas se halla, en primer lugar, entre la propuesta de enseñanza por competencias, en general, y la evaluación de competencias científicas, en particular. En segundo lugar, se identifica otra tensión entre los contenidos curriculares y el desarrollo de competencias científicas. En tercer lugar, emerge la necesidad de la incorporación del enfoque por competencias en la formación, dado que la mayoría de los formadores participantes de este estudio identifican como factor debilitador su carencia en la formación inicial. En cuarto lugar, a pesar de la diversidad de estrategias didácticas, variedad de recursos didácticos y actividades implementadas en el aula, se observa una relación de sometimiento didáctico y conceptual de las competencias científicas a los contenidos. Por último, la evaluación de competencias científicas refleja un tratamiento distinto de estas últimas, o separadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las prácticas de formación que propician el desarrollo de competencias científicas de los futuros docentes inciden en la formación ciudadana de sus futuros estudiantes de educación media y tecnológica (Garragorri, 2007).

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2007). Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Bohórquez, L. (noviembre, 2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. (Artículo presentado en Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Manizales, Colombia) https://www.researchgate.net/publication/281117742_Las_creencias_vs_las_concepciones_de_lo_s_profesores_de_matematicas_y_sus_cambios
- Díaz Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888009.pdf>
- Domènech-Casal, J. (2018). Comprender, decidir y actuar: una propuesta-marco de competencia científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. (en línea). 15(1), 110501-110512. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92053414006>
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 0(161) 47-55. <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/capsestudi/noucurri/3garagorri.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). McGrawHill Education.
- Hernández, F., Maquilón, J., García, P., y Monroy, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Revista de Psicología Educativa*, 16(2), 95- 105. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a1>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Llorente, I., Domènech, X., Ruiz, N., Selga, I., Serra, C., y Domènech-Casal, J. (2017). Un congreso científico en secundaria: articu-

- lando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica. *Investigación en la Escuela*, 0(91), 72-89. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-5>
- Marrero, A. (2017). Sociedad del conocimiento, investigación y formación docente: un cambio cualitativo para la transformación educativa en Uruguay. *Tópos. Para un debate de lo educativo*, 9, 2-13. http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/view/54
- Maxwell, A. (1996). Methods: What will you actually do? en *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*, 63-85. Sage.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales*. 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez Editor.
- Rodríguez, I. (2018). Propuesta formativa de didáctica de la química. Las actividades indagativas para la Educación Secundaria como problema profesional. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://biblioteca.ucm.es/tesisdigitales> <https://eprints.ucm.es/49432/1/T40306.pdf>
- Sanmartí, N. y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 2017. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020>
- Sanmartí, N. (2002). Didáctica de las ciencias de la educación secundaria obligatoria. Síntesis.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Palabras clave: competencias científicas, educación terciaria, formación inicial docente.

Desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la formación de docentes

Cruz Elena García Carmona¹
Miguel Ángel Buriticá Rincón²

Introducción

Con el fin de contribuir al fortalecimiento de la competencia para aprender a aprender en el contexto universitario, con esta investigación se busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia de la formación universitaria en la competencia para aprender a aprender de estudiantes de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Luis Amigó? A partir del reconocimiento de los factores intrínsecos y extrínsecos que inciden en la competencia, se pretende determinar los elementos que brinda la formación universitaria para favorecerla, así como conocer qué tipo de reflexiones hacen los estudiantes de la Facultad de Educación sobre su proceso de aprendizaje, para a su vez, acompañar a otros en su formación.

Teniendo en cuenta el interés que se ha denotado en la educación por la autonomía en el aprendizaje, esta investigación también pretende identificar las estrategias que emplean los estudiantes de pregrado y

posgrado de la Facultad de Educación, de la Universidad Católica Luis Amigó, para gestionar el aprendizaje.

Aprender a aprender en el contexto universitario

La propuesta de investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y emplea como estrategia metodológica el estudio de caso de tipo evaluativo que, según Cifuentes (2011) se interesa por indagar a profundidad un objeto de estudio. Además, posibilita explicar y formular afirmaciones sobre la realidad estudiada, en una muestra que por sus características es considerada significativa al momento de realizar el análisis. A partir de éste será posible comprender desde la propia perspectiva de los maestros en formación, aquello que los caracteriza particularmente y que hace comunes sus prácticas pedagógicas con respecto a su competencia para aprender a aprender. De modo tal, se da una especial importancia al relato de los educadores en tanto

¹ Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) cruz.garciaca@amigo.edu.co

² Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) miguel.buriticari@amigo.edu.co

se legitima su lugar, al compartir sus experiencias académicas y personales, que finalmente configuran sus realidades y la forma en que desarrollan la competencia para aprender a aprender (Creswell, 2013).

La población consiste en un grupo de estudiantes en formación de la facultad de educación Universidad Católica Luis Amigó y la muestra (4) se constituye por estudiantes elegidos a conveniencia, uno (1) por semestre seleccionado. Para ello, debe cumplir con los siguientes criterios de selección: ser estudiantes de la facultad de educación; cursar primero (1), quinto (5), y décimo (10), semestre del pregrado y cualquier semestre de posgrado al momento de la aplicación de los instrumentos y, a partir de la socialización del estudio y las implicaciones éticas de éste, se debe aceptar participar y firmar el consentimiento.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se utiliza la entrevista semiestructurada que facilita conocer a profundidad los temas referidos al objetivo general y específicos de la investigación y acercarse a otros aspectos que surjan en el diálogo con los participantes (Cifuentes, 2011). Para el análisis de la información, los datos son sistematizados y triangulados de tal forma que, se visualicen los aspectos comunes, divergentes y así comprender la realidad a profundidad. En un segundo momento se contrasta la información con los estudios que se encontraron en los antecedentes y por último, se valida la información con los participantes de la investigación.

Aprender a Aprender es uno de los objetivos de la formación profesional integral, se refiere a la enseñanza de una competencia para desarrollar la habilidad de aprender permanentemente, a través de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, para lograr mayor eficacia en el proceso de aprendizaje (Aristizábal et al., 2016). Al respecto, Aristi-

zabal, Rivera, Bermúdez y García argumentan que para que una persona sea competente en Aprender a Aprender, debe:

1. Conocer su manera de aprender. Lo que implica identificar su propio estilo de aprendizaje, qué estrategias de estudio le dan mejores resultados, cómo puede mejorar su proceso, entre otros. Elementos que se encuentran enmarcados en la metacognición.
2. Aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo con la tarea que se encuentre desarrollando, seleccionado la que mejor le funcione para cada caso, teniendo en cuenta que no se aprende de la misma forma lo teórico y lo práctico.
3. Emplear constantemente las estrategias de aprendizaje que le dan mejores resultados, de manera que podrá convertirse en experto en esas estrategias que favorecen su aprendizaje.
4. Tener un guía, es decir, una persona que oriente y controle el proceso para el aprendizaje. Por lo tanto, el estudiante, alumno o aprendiz, debe cumplir un rol protagónico de aprendizaje autónomo.

Es de aclarar que las estrategias de aprendizaje corresponden a instrumentos flexibles para aprender y para la autorregulación en función de las tareas u objetivos de aprendizaje (Aristizábal et.al, 2016).

Otra definición importante rastreada en esta investigación es la de María del Rosario García Bellido (2015) quien menciona que aprender a aprender es un proceso que requiere interactuar con el medio, tanto educativo como social. Esto implica poner en marcha diferentes procesos cognitivos y estrategias (identificación, conceptualización, resolución de problemas, razonamiento, pensamiento crítico y metacognición), que ayuden a las per-

sonas a acceder a los recursos necesarios en el desempeño de la tarea, así como a comprender la información que se les presenta. La autora añade, también, activar una serie de procesos no cognitivos que habilitan a mejorar y actualizar los conocimientos que ya se poseen, tales como disponer de una actitud abierta y flexible ante los nuevos conocimientos y una motivación intrínseca hacia la tarea.

Así mismo, se resalta el trabajo de la docente estadounidense Barbara Oakley, quien sostiene una reflexión desde el ámbito y el desarrollo neurológico, tomando en cuenta diferentes modos de enfoque y difusión para pensar, “chunking” (fragmentación) y retomar ideas previas para el aprendizaje continuo del individuo. Para la autora, aprender está directamente ligado al desarrollo cerebral y, por lo tanto, a la estimulación y retos que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos son fundamentales para estimular sinapsis y llevar las capacidades al máximo potencial.

A partir del recorrido por diferentes autores del campo nacional e internacional de la pedagogía contemporánea, se evidencia la competencia para aprender a aprender como un aspecto fundamental en el proceso educativo de los maestros en formación y su posterior ejercicio profesional. De la misma manera, el interés por las competencias para aprender a aprender ha generado el incremento de investigaciones al respecto y en ello han contribuido diferentes disciplinas, tales como las neurociencias, la pedagogía y ramas de la psicología cognitiva. Dichas investigaciones se han enmarcado en conocer el proceso a través del cual se accede al conocimiento y los factores o elementos que intervienen en las dinámicas de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con las disciplinas y múltiples teorías planteadas, el aprendizaje se da en los diferentes ámbitos de la existencia del ser hu-

mano; se destaca, que es a partir de la representación que éste tiene de sus primeras relaciones y de su entorno que se constituye en un sujeto aprendiente, autónomo e introyecta la experiencia de aprender como parte de la vida. Se resalta, además, de los vínculos, el contexto en el cual se facilita el la enseñanza y el aprendizaje.

Frente al proceso educativo en el nivel superior, Ortiz (2008) afirma que “los jóvenes que ingresan a la universidad han tenido todo un desarrollo psicológico y educativo precedente como resultado de las influencias de su familia, de los niveles de enseñanza anteriores y de su historia personal” (p. 122). Esto indica que para conocer el proceso educativo de los maestros en formación es necesario tener presente los diversos aspectos que componen su experiencia de vida para aproximarse a la comprensión de su desarrollo personal y académico.

Reflexiones finales

Para fortalecer la competencia para aprender a aprender es importante fortalecer habilidades como la lectura, la escritura, el cálculo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Adquirir nuevas habilidades y conocimientos para gestionar el aprendizaje, practicar la constancia, desarrollar la capacidad de concentrarse en periodos prolongados y realizar el ejercicio de reflexión crítica y evaluación sobre los objetivos se vuelven instancias necesarias para promover la competencia en cuestión. Asimismo, la persona requiere desarrollar autonomía y disciplina como también, buscar estrategias, asesoría, información y apoyo, en pos de mantener una actitud positiva basada en la motivación. En este proceso, tener la confianza para comenzar y finalizar la construcción del aprendizaje en pos de resolver problemas y contar con el deseo de encontrar oportunidades

de aprender y aplicar lo aprendido en diferentes contextos de la vida son bastiones ineludibles que requieren ser asumidos.

Con la aplicación y resultados de esta investigación, se espera contribuir a que los maestros en formación identifiquen las competencias metacognitivas que poseen, sus motivaciones y estrategias útiles para obtener aprendizajes significativos. Como consecuencia de ello, los estudiantes serán los principales beneficiarios. Por su parte, los docentes que acompañan los programas, al contar con un insumo para direccionar sus intervenciones pedagógicas, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen al máximo la competencia para aprender a aprender contribuirán a la formación de sujetos autónomos y conscientes de su aprendizaje. En última instancia, lo que se apuntala como objetivo primordial de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje es desempeñarse con éxito en los contextos donde ejerzan la labor profesional.

Referencias bibliográficas

- Aigner, J. (2005). El cuestionario: el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social. *La Sociología en cada uno de sus Escenarios*, (11), 1-79. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2628>
- Aristizábal, M.; Rivera, M.; Bermúdez, J. F. y García, L.I. (2016). Aprender a aprender en un modelo de competencias laborales. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 25, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9787>
- Barahona, H. (2011). Relación entre la autonomía y las experiencias educativas previas de los actores curriculares encontradas en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Entramado*, 7(1), 114-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420116008>
- Cifuentes, M. R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo: selección entre cinco tradiciones.*: Sage publications.
- Fonseca H. y Bencomo M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4 (1), 71-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>
- García, M. (2015). *Diseño y validación de instrumento para evaluar la competencia para aprender a aprender en profesionales de la educación*. (Trabajo de grado Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). Repositori de Contingut Lliure.
- Huertas, A. P., Vesga, G. J., y Galindo M. (2014). Validación del instrumento habilidades metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos. *Praxis y Saber*, 5(10), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5598155>
- Jornet, J. M., García, R. y González J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART7.pdf>
- Larrañaga, A. (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje [Tesis de maestría]. *Universidad Internacional de la Rioja, España*. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1>
- Lluch, L., y Portillo, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revis-*

- ta Latinoamericana de educación*, 78(2), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6751728>
- Martínez, F. (2001). Procesos educativos en la enseñanza universitaria, *Polis*, 1, 1-11. <http://journals.openedition.org/polis/8107>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Técnica de investigación Cualitativa*. CIDE. <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Núñez, C., Quinzan, A, Valle Castañeda, W. y González, M. (2017). “Aprender a aprender” en la universidad cubana actual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(6), 140-147. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000600017&lng=es&tlng=es.
- Ortiz, E. (2008). Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario. Editorial Universitaria. <https://elibro.net/es/ereader/funlam/71359?page=128>
- Pérez Gómez, A. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata, 59-102. https://issuu.com/educomplexus/docs/educar_en_competencias_qu_hay
- Sabogal, L. F.; Barraza, E., Hernández A. y Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ-SF, en estudiantes universitario de la institución pública Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50. <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Salmerón, P. H.; Gutiérrez, B. C.; Rodríguez, F. S. y Salmerón, V. P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para el aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 308-319. ISSN: 1139-7853. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230785012>
- Vigotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7, 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668448.pdf>
- Palabras clave:** competencia; aprender a aprender; formación; metacognición.

La competencia intercultural y la internacionalización a través de poemas y canciones

María Fernanda Irrazabal Paz¹
Carla María Miotti²

Introducción

La necesidad de educar en el marco del diálogo intercultural se impone en un mundo globalizado en el cual se ponen en contacto identidades culturales diversas y divergentes. Tomar conciencia de la heterogeneidad del mundo resulta imprescindible para proponer acciones educativas de internacionalización que promuevan el entendimiento entre culturas y la búsqueda de respeto e igualdad. En este caso, el uso de poemas y canciones de artistas diversos como recursos educativos dentro del ámbito áulico, ayudarán a la promoción del desarrollo de la competencia intercultural.

El presente trabajo se refiere a un proyecto de cátedra desarrollado con estudiantes del Profesorado en inglés y traductorado Público en Inglés de la Universidad Católica de Salta que busca responder a la necesidad de educar en un diálogo intercultural. El mismo se enmarca dentro del proyecto de investigación del Departamento de Inglés “Identidades, educación e interculturalidad en discursos anglófonos: complejidades, desafíos y posibilidades”

(RR 602/21) cuyos propósitos generales son explorar textos anglófonos mono y multimodales diversos para generar un corpus de crítica y prácticas áulicas actualizadas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y de las sociedades democráticas, redefiniendo los conceptos de ciudadanía y comunicación intercultural. Además, el proyecto de cátedra funciona en concordancia con el Modelo Educativo de la UCASAL 2021, en el cual dos de los ejes principales son el enfoque de enseñanza por competencias y la internacionalización del currículum.

Competencia intercultural e internacionalización

En referencia al primer eje mencionado, la competencia es entendida como “aquellos desempeños de alta complejidad que articulan conocimientos globales y específicos, movilizan recursos cognitivos, procedimentales, afectivos y actitudinales e impulsan la formación integral del estudiante. Todo ello a partir de la vincu-

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). mfirmrazabal@ucasal.edu.ar

² Universidad Católica de Salta (Argentina). cmmiotti@ucasal.edu.ar

lación del conocimiento con las circunstancias prácticas propias de su desempeño profesional”. (Modelo Educativo UCASAL, 2021:32)

El mundo globalizado actual pone de manifiesto la necesidad de abordar la diversidad, complejidad y multiplicidad de identidades culturales desde una perspectiva que no esté basada en la aceptación pasiva de hechos culturales, sino que, por el contrario, promueva el diálogo e interacción entre culturas. En este contexto, consideramos que educar en el marco del desarrollo de competencias interculturales resulta imperativo para enfrentar los desafíos de estos tiempos.

En términos generales, las competencias interculturales pueden definirse como aquellas habilidades cognitivas, comunicativas y socioafectivas necesarias para relacionarse con personas de otras culturas. Dichas habilidades suponen, además, una interacción efectiva y flexible, que permita superar aquellos estereotipos o preconceptos que entorpezcan cualquier interacción.

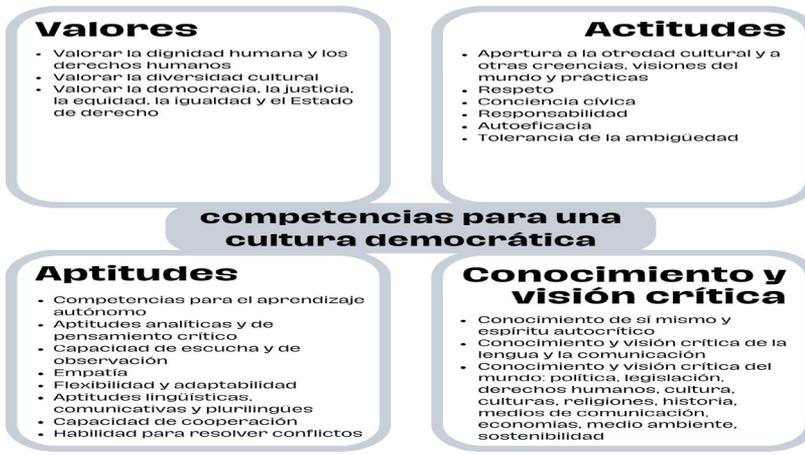
Tanto la lengua como la cultura constituyen espacios de interacción, no sólo con otros sino también con uno mismo. Cuando un individuo se relaciona con otro, lo hace desde una posición particular configurada históricamente a partir de sus experiencias personales de participación y pertenencia a una sociedad, cultura y lengua. Liddicoat (2020) afirma que “cualquier intercambio implica interpretarse a sí mismo (intraculturalidad) y a los demás (interculturalidad) en contextos diversos, entre horizontes existentes y nuevos”. De allí la necesidad de prácticas áulicas que primeramente impulsen en los estudiantes la capacidad de identificar dichas configuraciones identitarias y culturales como constructos heterogéneos y cambiantes, para luego fusionar los horizontes entre sus entendimientos previos y las interpretaciones emergentes (Liddicoat, 2020).

En cuanto al otro eje, consideramos que internacionalizar el currículum no sólo implica brindar oportunidades de relacionarse internacionalmente a través de intercambios, clases espejo o COIL (Collaborative Online International Learning) sino que significa preparar a los estudiantes para que se desempeñen exitosamente en esas situaciones. Citando lo mencionado en el modelo educativo de la UCASAL,

La internacionalización del currículo debe concebirse desde dos grandes dimensiones: como producto (el currículo internacionalizado) y como proceso (internacionalización del currículo), (...). El objetivo es integrar una dimensión internacional en lo local, partiendo del respeto a la propia identidad y cultura, complementando, ampliando su visión, potenciando lo particular dentro de lo diverso. La internacionalización es un medio para estimular el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su incorporación a la sociedad contemporánea, formando egresados globalmente competentes. (Aponte y Calle en Modelo Educativo UCASAL, 2021: 49)

El uso de poemas y canciones en el aula

El uso de poemas y canciones en el aula no es nuevo, sino que es un valioso recurso ampliamente utilizado. En general, los poemas y las canciones tienen un valor lingüístico importante ya que a través de ellos podemos introducir, practicar y mejorar la gramática, el vocabulario y las cuatro macro habilidades de una lengua extranjera, además de que aportan contenido valioso para la clase. Otros beneficios adicionales de estos recursos, según Alan



El siguiente cuadro (Fig. 1), refleja un resumen de lo referido anteriormente y es lo que hemos tenido en cuenta al momento de pensar y diseñar un proyecto que nos lleve a lograr los objetivos planteados y alinearlos con el modelo educativo propuesto.

Maley (1990), son su carácter universal, el aporte de motivación e incentivo, y la ayuda a la memoria, la interacción y la reacción. Por otro lado, tanto poemas como canciones, pueden ser usados como disparadores para la realización de otras actividades como la escritura, la reescritura, la improvisación de diálogos, etc.

Además, según refiere Maley, estos recursos permiten:

- exponer a estilos de habla diversos, a lenguaje no verbal y a material auténtico;
- acercar culturas y traspasar barreras culturales;
- introducir a los alumnos a otras culturas a través de las lentes de la cultura popular;
- promover vínculos y transmitir valores y significados por medio de su función social;
- promover la reflexión y el pensamiento crítico, la libertad de interpretación y de expresión por medio de sus significados subyacentes, metáforas y simbolismos.

Por último, el uso de poemas y canciones en nuestras aulas contribuye al desarrollo de habilidades interculturales, a saber:

- relacionar la propia cultura con la extranjera;

- desarrollar la sensibilidad cultural e identificar y usar una variedad de estrategias para poder contactarse con otras culturas;
- cumplir con el rol de intermediario cultural para poder superar malentendidos interculturales y situaciones de conflicto en forma eficiente;
- superar estereotipos.

Ámbito de aplicación y relato de la experiencia

El presente proyecto se llevó a cabo con estudiantes de la materia Lengua Inglesa VI de 3º año de las carreras de Profesorado y Traductorado Público en Inglés. A través de esta materia se pretende desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para la utilización de la lengua extranjera en forma adecuada, ajustándose a los diversos contextos sociales, culturales y laborales en los que un hablante puede encontrarse. Como futuros profesionales (profesores y traductores), los alumnos deben poseer una competencia lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural que les permita desenvolverse adecuadamente en diversos ámbitos. Entre los objetivos de la materia podemos destacar los siguientes:

- familiarizarse con diversos patrones culturales;
- aceptar y valorar la diversidad cultural;
- aceptar y valorar diversas opiniones;
- valorar el uso de la lengua extranjera como instrumento para el conocimiento, transmisión e intercambio de culturas;
- desarrollar la competencia intercultural;
- desarrollar el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta los objetivos de la materia y la esencialidad de ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar competencias para fomentar una cultura más democrática en la que puedan ser mejores ciudadanos globales y así convivir en pie de igualdad en una sociedad culturalmente diversa, es que pensamos en un proyecto que:

- integre la literatura (uno de los ejes de la materia) y la competencia intercultural (uno de los objetivos);
- haga que los estudiantes se involucren y entusiasmen usando como recurso poemas y canciones en los que se presentan de manera directa o connotada, pero clara, diferentes temáticas;
- reflexionen sobre otras realidades culturales.

Dichas realidades no sólo tienen que ver con diferentes culturas en cuanto a nacionalidades o razas, sino en cuanto a creencias, formas de pensar, ideologías, elecciones sexuales, discapacidades, etc.; es decir, se tiene en cuenta la diversidad de identidades, situaciones y contextos en los que un individuo se mueve y socializa. En otras palabras, citando a Neuleip (2015), se entienden las micro-culturas como “un grupo identificable de personas que comparten valores, creencias y actitudes y que poseen una historia común y un sistema de símbolos verbal y no verbal que es similar a pero que sistemáticamente varía del ambiente cultural generalmente más amplio y dominante”.

Ejecución del proyecto

A lo largo del curso, se trabajaron los conceptos de cultura e interculturalidad desde la mirada de distintos autores y expertos en el área tanto locales como internacionales y se abordaron temas relacionados a la identidad, los estereotipos, la diversidad, la tolerancia, el respeto por uno mismo y por el otro, la empatía, la migración, los refugiados, etc. a través de diferentes recursos tales como cuentos, novelas, noticias de actualidad, charlas TED, y videos. Es decir que, si bien los estudiantes se encontraban previamente familiarizados con la temática, nuestro objetivo era el de adentrarlos a la misma desde otros géneros. Es por ello que, dado el valor pedagógico y motivacional de los poemas y canciones ya mencionados anteriormente, el equipo docente procedió a buscar y seleccionar aquellos de toda época y origen que contribuyeran a lograr el objetivo planteado.

Como disparador, se trabajó con dos canciones (*Black or White* de Michael Jackson y *Ebony & Ivory* de Paul McCartney y Stevie Wonder) y un poema (*Refugees* de Brian Bilston) acompañados por sus correspondientes videoclips. Se trata de canciones célebres compuestas por artistas reconocidos mundialmente que evidencian desigualdades entre etnias y nacionalidades con el objetivo de transmitir un mensaje de tolerancia, integración y armonía. Por su parte, *Refugees*, un poema “palíndromo”, pone el foco en la relación entre refugiados y nativos e invita a repensar aquellos prejuicios que rodean a quienes se ven desplazados de su lugar de origen. En este caso, dado su carácter palindrómico, la visión sobre los refugiados varía sustancialmente según se lea de principio a fin o viceversa, mostrando claramente los distintos puntos de vista y llevando a los lectores a la reflexión profunda sobre el tema.

Los estudiantes no sólo trabajaron con la letra de las canciones y el contenido del poema, sino que analizaron los videoclips con sus imágenes y sus simbolismos, poniendo en juego también la denominada alfabetización audiovisual. Se debatió en clase sobre las diferentes representaciones culturales presentes en el material, su vigencia y se reflexionó sobre ello y sobre el rol de los estudiantes como agentes de cambio. Además, se trabajó con la intertextualidad ya que pudieron relacionar las canciones con otros materiales abordados en clase anteriormente que sirvieron de andamiaje para el proyecto final.

Luego se invitó a los estudiantes a que, en grupos de tres, seleccionen una canción o un poema y realicen una presentación oral similar para sus compañeros que debía incluir:

- breve marco teórico sobre la competencia intercultural;
- canción/poema de su elección;
- información sobre el intérprete/autor y su contexto de producción;
- análisis intertextual e intercultural;
- actividad de reflexión en la que se involucrara al resto de los compañeros.

A modo de ilustración, hemos seleccionado uno de los trabajos presentados por las alumnas Lucía Guillén, Andrea Prados Rezzónico y Guadalupe Rossi (con cuya autorización para compartir su trabajo contamos).

Canción	<i>Hypersonic Missiles</i>
Artista	Sam Fender
Año	2019
Album	Hypersonic Missiles
Discográfica	Polydor Records

Las alumnas incluyeron la definición de competencia y hablante intercultural citando

a Michael Byram, uno de los principales referentes del área, en su marco teórico. Presentaron la canción y analizaron la letra y luego el videoclip procurando que los compañeros reflexionen sobre los diferentes componentes interculturales presentes en la canción y realicen conexiones intertextuales con una novela leída previamente, activando de ese modo conocimientos previos y contribuyendo además al desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia intercultural y la ciudadanía democrática. A modo de cierre, compartieron con sus compañeros un crucigrama que contenía palabras relevantes relacionadas al tema general y a la canción en particular.

Dado que la actividad constituyó una instancia evaluativa (parcial oral), previamente se compartió con los estudiantes la rúbrica de evaluación basada en las habilidades interculturales descritas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), documento estándar utilizado para medir el nivel de competencia en una determinada lengua. Se espera que nuestros estudiantes usen el inglés para comunicarse no sólo con hablantes nativos sino con hablantes de todo el mundo y estén expuestos a diversos perfiles culturales, por lo que se evaluó no sólo la comprensión y el análisis de la canción o poema escogido y su correspondiente videoclip, sino también el uso efectivo del idioma, a través de una expresión clara y fluida, precisión y coherencia en la formulación de opiniones y un amplio repertorio lingüístico.

Reflexiones Finales

La enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso el inglés, tiene fines educativos que trascienden lo meramente instrumental. En la universidad en general y en la formación de futuros docentes y traductores en particular

se propone un proyecto de desarrollo de competencias interculturales tendientes a definir un concepto de ciudadanía arraigada en la comunicación intercultural efectiva y en la formación de egresados globalmente competentes. El pasaje de la teoría a la práctica de estas competencias exige el despliegue de potenciales culturales y sociales, y uno de los ámbitos específicos para este trabajo es el ámbito áulico.

Referencias Bibliográficas

- Bilston, B. (s.f.), Refugees. Brian Bilston's Poetry Laboetry. <https://brianbilston.com/2016/03/23/refugees/>
- Consejo de Europa (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jackson, M. (1991). Black or White. En *Dangerous*. Epic Records.
- Liddicoat, A. (2021). *Teaching languages from an intercultural perspective: rethinking the nature of learning in Rethinking Languages Education Directions, Challenges and Innovations*. En R. Arber, M. Weinmann y J. Blackmore (Eds.). Nueva York: Routledge.
- Maley, A. (1990). *Poetry and song as effective language-learning activities*. En W. M. Rivers, *Interactive Language Teaching* (4° ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCartney, P. (1982). Ebony and Ivory. En *Tug of War*. AIR Studios.
- Modelo Educativo UCASAL. (2021). Universidad Católica de Salta
- Neuleip, J. W. (2015). *Intercultural Communication* (6° ed.). California: Sage.
- Petrus, R. (2012). Exploring intercultural awareness through songs. En *Neue Didaktik*, (1), 125-136. Recuperado en 2021 de https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10075/pdf/NeueDidaktik_1_2012_Petrus_Exploring_Intercultural_Awareness.pdf
- Pulverness, A. & Tomlinson, B. (2013) Materials for cultural awareness. En Tomlinson, B. *Developing Materials for Language Teaching* (2° ed., pp. 443-460). Bloomsbury.

Palabras Claves: competencia intercultural, internacionalización, poemas, canciones

2.- La práctica como campo articulador
en la formación del profesorado.

Gestión de la didáctica en el diseño de la práctica laboral-investigativa en Cuba

Mailin Díaz Álvarez¹
Orlianis Farradas López²

Introducción

Según informes de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en Cuba existe una estrategia de formación de docentes con carácter nacional, que incluye la formación continua o permanente.

El proceso de integración de la educación superior generó reajustes de naturaleza múltiple que impactaron en los conceptos y las formas organizativas por las que transcurre la formación de profesionales de la educación, con miras a su perfeccionamiento y reacomodo a las nuevas condiciones. En ese contexto, aparece la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de la Habana como institución *fundamental* de la formación del personal docente en el territorio.

Dicha institución tiene a su cargo, a través de sus órganos técnicos y de dirección, la organización, planificación, desarrollo y control del proceso formativo de los futuros maestros y profesores, atendiendo a las características (carácter consciente, científico, institucional

y de perfil amplio) e ideas rectoras (la unidad entre la educación y la instrucción, y el vínculo del estudio con el trabajo) del modelo de formación de la educación superior cubana.

Es por ello que la institución se replantea el contenido de los procesos universitarios que desarrolla, el tipo de relaciones que se establecen y las redes de actores sociales que participan en ellos. Es decir, se *re*-contextualiza como institución social en el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

Es muy significativo, en este sentido, el desarrollo de la Práctica Laboral-Investigativa (PLI), concebida como disciplina principal integradora, porque implica establecer relaciones sistemáticas con la Dirección Provincial de Educación (DPE), las Direcciones Municipales de Educación (DME), las instituciones educativas y colabora con la proyección de los Centros Universitarios Municipales (CUM). En este sentido, se puede decir que existe toda una red de instituciones que se articulan, bajo la *dirección* de la universidad, para garantizar la calidad de la formación del profesional.

Sin embargo, hoy persisten insatisfaccio-

¹ Universidad Agraria de La Habana (Cuba) mailind@unah.edu.cu

² Universidad Agraria de La Habana. Cuba ofarradas@unah.edu.cu

nes con la planificación, ejecución y control de esta actividad, tanto por parte de los estudiantes y de los docentes de la Facultad, como de los directivos y profesores de las escuelas donde se desarrolla la práctica, aunque en menor medida en este caso.

Un análisis de estos procesos permite determinar las dificultades siguientes:

- Predomina una concepción de la PLI en función de la necesidad de cobertura docente de los centros por sobre las necesidades formativas de los estudiantes.
- La organización de la actividad práctico-laboral sigue respondiendo a una estructura propia de la formación en condiciones de universalización. Ello ha provocado una dispersión en centros que impide hacer una atención sistemática y efectiva a este proceso.
- Los nexos que se establecen entre universidad, DPE, DME y centro de práctica no sobrepasan lo puramente formal en la atención a esta actividad, No se produce un monitoreo y estrategias de evaluación que midan el impacto múltiple que de dichas prácticas deberían generar.
- Semejante diseño de la PLI ha afectado de manera negativa al funcionamiento de la FEU como organización estudiantil.
- Se hace necesario entonces, un diseño de la práctica laboral más eficaz. A este propósito se acerca el presente trabajo, que se encamina a determinar cómo se expresan las dimensiones tecnológica y de gestión en el desarrollo de la PLI o, lo que es lo mismo, qué papel juega la didáctica, como contenido esencial del trabajo metodológico, en este proceso sí se declara como objetivo: Fundamentar en la didáctica el diseño de la PLI, concebida como disciplina principal integradora en la formación inicial de profesores.

La PLI como disciplina principal integradora

Concreción del principio de vinculación estudio – trabajo

Junto a la *unidad entre la educación y la instrucción*, la *vinculación del estudio con el trabajo* constituye una idea rectora de la educación superior cubana. Ella en particular expresa la necesidad de formar al estudiante en contacto directo con su profesión. La esencia de este principio en las carreras universitarias consiste en garantizar, desde el currículo, el dominio de los modos de actuación profesional, de las competencias, características, conocimientos, habilidades, cualidades y valores que aseguren la formación de un profesional apto para su desempeño en la sociedad.

Para lograrlo es necesario que el estudiante desarrolle, como parte de su formación, actividades práctico-laborales propias de su futura profesión. Sin la presencia de lo laboral en los currículos, la formación no se vincula con la realidad de la profesión y el egresado no se pone en condiciones de resolver los problemas que se le presentan, una vez que comience su vida profesional.

En el marco de la formación de profesionales, la forma organizativa fundamental del proceso docente–educativo, que garantiza la vinculación entre lo académico, lo investigativo y lo extensionista es la práctica–laboral, concebida en todas las carreras universitarias como disciplina principal integradora.

Según Ferreira (2005), el término disciplina principal integradora, para concebir a la práctica laboral-investigativa, es característico de la educación superior cubana. La autora reconoce que, en otros contextos, más que una disciplina que comienza desde etapas tempranas en la carrera y concluye con un ejercicio de culminación de estudios, la práctica profesional, como generalmente se la conoce, es con-

siderada en ciertas universidades latinoamericanas una actividad académica, realizada por el estudiante en alguna de estas modalidades:

- Semestre de industria o práctica empresarial.
- Proyecto de investigación dentro del Sistema Universitario de Investigación.
- Trabajo de grado.
- Práctica social.
- Estancia profesional. En el caso cubano, la *disciplina principal integradora*, como afirma Horruitiner (2006) constituye la columna vertebral del proceso de formación. Este autor la ha definido de la siguiente manera: “Es una disciplina *sui generis*, que lejos de obedecer a la lógica de una o de varias ciencias, responde a la lógica de la profesión” (Horruitiner, 2006, p. 40).

Esta disciplina integra contenidos de las restantes cajas curriculares del plan de estudio, así como la implementación práctica de los modos de actuación del profesional. En ella, se concreta la relación de la teoría con la práctica, consolidando los conocimientos teórico-prácticos y el desarrollo de habilidades profesionales. La disciplina integra, además, los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria como proceso sustantivo de la Educación Superior.

Su contenido fundamental es investigativo-laboral y abarca toda la actividad laboral realizada por los estudiantes, de primero a quinto año, así como los trabajos científicos estudiantiles. De ese modo, se ha concebido en la mayoría de las carreras, incluyendo las carreras pedagógicas. El propio Horruitiner reconoce, sin embargo, que “ello no significa que el problema de su diseño esté totalmente resuelto. Por el contrario, dada su novedad y complejidad pedagógicas es un aspecto donde la educación superior cubana labora intensa-

mente para su perfeccionamiento” (Horruitiner, 2006, p. 40).

Este criterio refuerza la necesidad de repensar, constantemente y con apego a las exigencias sociales, al diseño de la PLI, sobre todo si se considera su papel como hilo conductor del proceso de formación y su altísima responsabilidad en el logro de los modos de actuación profesional, los valores propios de la profesión y la solución de los problemas inherentes a la actividad profesional por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el desarrollo de esta disciplina especial presupone que el estudiante, en su actuación, se apropie de la lógica de la investigación científica, de su metodología, para encarar por la vía de la ciencia la solución a los problemas que se le presentan en el ámbito laboral. Tal como se expresa en el texto la *Universidad Cubana: el modelo de formación*: “Lo laboral en un graduado universitario hay que entenderlo siempre desde una perspectiva científica” (Horruitiner, 2006: 27).

1.1. Particularidades de la PLI en la formación inicial de profesores

A partir del curso 2010 – 2011 el proceso de formación inicial de maestros y profesores se modificó esencialmente. Se pasó de un modelo de formación desarrollado desde la escuela (microuniversidad), rasgo característico y distintivo de la universalización de la universidad pedagógica, a una formación más concentrada en la sede central de la universidad. Este proceso implicó, por lo menos en nuestra provincia, la desaparición de las sedes pedagógicas municipales y cambios en los conceptos de organización de la PLI. Tal reordenamiento se expresó también en la aparición y aplicación de los planes de estudio D para la educación superior pedagógica.

Hoy, pueden distinguirse, por sus características, dos momentos o etapas del desarrollo de la PLI dentro de estas carreras:

1 En los años iniciales de la carrera (generalmente entre 1er y 3er año):

- La formación de los estudiantes se concentra en la sede central de la universidad y ellos mantienen un vínculo estable con una entidad laboral (escuela), la PLI se realiza de forma sistemática (semanal) y/o concentrada, bajo el principio de no dejar solo al estudiante, lo que implica ayudarlos a enfrentar sus primeros temores profesionales y apoyarlos para su pronta solución. (Caballero y otros: 2010)

2 En los años finales de la carrera (generalmente 4to y 5to año)

- La formación refuerza el componente laboral – investigativo por sobre lo académico, lo que se expresa en la correlación de horas clases destinada a cada una de esas actividades en el Plan del proceso docente de las diferentes carreras. En esta etapa, la universidad comparte en mayor grado la responsabilidad de la formación con la escuela, desde donde se desarrolla esencialmente este proceso.

Se muestra a continuación un ejemplo que puede ser ilustrativo de esta situación:

Ejemplo: Carrera de Licenciatura en Educación, en la especialidad de Marxismo – Lenismo e Historia

Año	Total, de horas del currículo	Horas de Formación laboral - investigativa	%
4to	1568	1280	81,63
5to	1346	1200 +80*	95,09

* 80 hrs dedicadas a la forma de culminación de estudios.

Esta segunda etapa de desarrollo de la PLI es mucho más compleja que la primera, para todos los actores que participan en ella, sobre todo, porque implica una atención sistemática y efectiva al desarrollo de los estudiantes en un escenario que no puede ser ajeno a la universidad (la escuela), en el que transcurre la mayor parte del proceso de formación y porque naturalmente los contenidos de la actividad práctica a desarrollar por los estudiantes requiere mayores niveles de independencia y creatividad.

Una valoración crítica de este proceso nos hace recomendar que si el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante no le permite dirigir de manera independiente el proceso docente - educativo, se mantenga entonces el régimen de dirección con acompañamiento, propio de la práctica laboral hasta 3er año, como se especifica en el programa de la disciplina: “dirigir actividades docentes educativas con el acompañamiento de (l) (los) profesor (es) responsable (s) de la práctica, teniendo en cuenta sus funciones como educador y los requerimientos del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador a partir del trabajo cooperado.” (Caballero y otros, 2010: 6). El estudiante deberá ir transitando a niveles de independencia mayores que le permitan antes de egresar de la carrera, dirigir por sí solo, y con calidad el proceso docente – educativo en un grupo escolar.

Determinar el contenido de la PLI con un enfoque personalizado y diferenciado, a partir del diagnóstico de cada estudiante, deberá ser una de las tareas de los órganos colectivos de trabajo metodológico a nivel de carrera, disciplina y año, encargados de la dirección de este proceso.

El análisis hasta aquí realizado permite comprender que la PLI, es parte *principal* del proceso de formación inicial de maestros y profesores, o como ya se ha dicho, una forma

de organización del mismo. Por ello, su diseño en las diferentes carreras, es un problema de naturaleza didáctico, que exige de los docentes encargados de su dirección una elevada preparación científico – pedagógica.

Esta es la garantía para no desvirtuar los objetivos y contenidos de la actividad laboral – investigativa en las carreras pedagógicas: una dirección del proceso, resultado del trabajo metodológico colectivo, con miras en las necesidades formativas de los estudiantes que se forman.

En este sentido, existe un criterio de Horruitiner, (2006) sobre dirección de procesos universitarios que se considera útil para encausar el rediseño de la PLI en el contexto que se analiza. Este autor establece dos dimensiones dialécticamente relacionadas entre sí, la dimensión tecnológica y la dimensión de la gestión.

“La dimensión tecnológica expresa el procedimiento, la manera de operar de los procesos en correspondencia con su naturaleza propia. La dimensión de gestión, por su parte, expresa el aspecto administrativo, de dirección, de cada proceso. Sugiere a su vez una estructura de funciones diferente a la obtenida cuando se estudian los procesos desde la primera perspectiva, en la cual no se significa como aspecto esencial la dirección.” (Horruitiner, 2006: 52)

Sin embargo, más allá de lo que pudiera parecer a primera vista, el contenido esencial de la gestión, para garantizar calidad en el proceso de formación, no es de tipo administrativo. El propio autor declara que: “Gestionar el proceso de formación significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo. Y al hacer esto es necesario tener en cuenta que lo tecnológico en este proceso es, en esencia, didáctico. Por tanto, esa gestión –aunque puede tener elementos de tipo administrativo- es esencialmente didáctica.” (Horruitiner, 2006: 52)

Dicho de otro modo, la labor de dirección contenida en la gestión del proceso se encamina a lo docente – educativo, es decir se refiere a la dirección del proceso en sí mismo. Quizás por eso en la educación superior cubana se acostumbra a denominar la gestión de la didáctica con el calificativo de *trabajo metodológico*.

Es válido preguntarse desde esta perspectiva, en relación al tema que nos ocupa: ¿Qué papel juega el trabajo metodológico en el diseño de la PLI para la formación inicial de profesores? ¿Cómo se expresan las dimensiones tecnológicas y de gestión en este proceso?

La concepción general para el diseño de la práctica laboral que resulta del presente trabajo, pasa necesariamente por la respuesta a estas interrogantes.

1.2. La didáctica en el diseño de la PLI

La valoración que se ha hecho del estado real del desarrollo de la PLI en nuestro territorio, así como la revisión de varios documentos, entre ellos la *Resolución Ministerial 210 /2007* del MES (2007), el *Programa de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa* (MINED, 2010), y el texto *La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas* (MINED, 2003), reafirman la necesidad de adecuar la PLI a las nuevas condiciones en que transcurre hoy la formación inicial pedagógica.

Corresponde a los colectivos de carrera y al de la disciplina principal integradora planificar y organizar el desarrollo de la actividad práctico-laboral de los estudiantes, de 1ero a 5to año, de manera que se integre al diseño general de la estrategia educativa de la carrera y de cada uno de los años que la conforman.

Para encausar esta labor se deberán *tomar en consideración* los siguientes elementos:

I Principios generales

- El diseño de la PLI responde a la naturaleza de la profesión pedagógica de manera general y a las particularidades de cada carrera.
- En su concepción debe integrarse desde lo laboral-investigativo, la actividad académica y la extensión universitaria.
- La PLI debe implementarse durante la formación inicial, ésta es la vía para la implementación práctica de los modos de actuación del profesional de la educación en los contextos reales de su ejercicio.

II Dimensión tecnológica de la PLI

La PLI representa una valiosa contribución a la formación de los futuros maestros y profesores. En su aspecto tecnológico, expresa la relación entre el proceso de formación y el modelo del profesional. Constituye una parte del currículo de alta significación para superar las carencias formativas de los estudiantes en el plano de lo instructivo y lo educativo. Su ejecución implica que el estudiante (profesor en formación) dirija el proceso del docente para el desarrollo educativo, por lo que deberá investigar, descubrir, innovar y desarrollar acciones de promoción cultural en el contexto de la escuela.

De manera general la naturaleza interna de la PLI responde a:

- 1 **Fundamentos teóricos y metodológicos:** el programa de la disciplina, propuesto por un grupo de especialistas del MINED, declara que la PLI se concibe desde una perspectiva teórica que incluye: el vínculo teoría-práctica, el principio estudio-trabajo, el carácter activo de la personalidad, la actividad práctica como fuente de estimulación motivacional, la unidad de la actividad y la comunicación en la práctica laboral y el carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico (Caballero et al.; 2010).

Por supuesto que estos fundamentos tienen

también una connotación metodológica y se convierten en arreglo pedagógico para que el estudiante pueda en la práctica comprobar, aplicar y crear nuevos conocimientos, a la vez que le permita desarrollar sus niveles de asimilación de la formación profesional.

- 2 **Características principales:** la PLI en las carreras pedagógicas se distingue por su carácter investigativo, problematizador, sistémico, flexible, diferenciado, autocontrolado, autorregulado, integrador, interdisciplinar y vivencial (Chirino, p. 2002).

- 3 **Objetivos y contenidos:** los objetivos de la formación investigativa-laboral combinan las habilidades intelectuales generales con otras específicas de la formación pedagógica. Los contenidos expresan en forma de *sistema de conocimientos y habilidades pedagógicas*, las funciones principales de los profesionales de la educación, es decir, dan cuenta de las propiedades inherentes a la profesión de educador, que se manifiestan en su modo de actuación profesional; a saber, la función docente-metodológica, la orientadora y la de investigación.

- 4 **Valores:** la carga axiológica de la PLI radica en un sistema de valores principales, cuyo núcleo central es la ética profesional pedagógica como estructura integradora del sistema moral.

III Dimensión de gestión

Organizar, planificar, desarrollar y controlar, es decir, *gestionar* la PLI en una institución de educación superior dedicada a la formación de docentes es una tarea compleja, sobre todo por la multiplicidad de factores que deben tenerse en cuenta para ello. Los encargados de esta tarea son los órganos colectivos de trabajo metodológico de cada carrera. Estos órganos deberán centrar su atención en los siguientes procesos:

- 1 Selección del personal docente que integrará el colectivo de la disciplina principal integradora.
- 2 Elaboración o reelaboración de los programas de asignaturas.
- 3 Planificación y organización temporal y espacial de la actividad práctico-laboral de los estudiantes.
- 4 Selección de la red de centros donde se desarrollará la práctica.
- 5 Firma de convenios.
- 6 Ubicación de estudiantes en los centros:
 - Sistema de atención a la actividad
 - La entrega pedagógica de los estudiantes
 - La organización escolar
 - La atención al personal docente
 - El trabajo investigativo de los estudiantes
 - La evaluación de los estudiantes

Reflexiones finales

Presente a lo largo de toda la carrera, lo laboral-investigativo actúa como nodo *principal integrador* con una fuerte presencia en los currículos de formación y exige a los profesores que imparten las diferentes asignaturas de esta disciplina especial, una elevada preparación científico-pedagógica.

El diseño de la PLI en la formación inicial de profesionales de la educación es una tarea compleja en su dimensión tecnológica y de gestión, lo que implica el ejercicio del modo de actuación profesional pedagógico en contextos reales, para formar con calidad y rigor al personal docente que se precisa en respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Álvarez de Zayas, C. M. y R. M. Álvarez de Zayas (1997). *Hacia un currículum integrador*

y *contextualizado*, Colección AISI. Editorial Academia., Caballero, E.; R. A. Sierra, M.; Gutiérrez, A.A.; Acosta; et al. (2010). *Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa*. Programa.

Chirino, M.V. (2002). *Formación investigativa del profesional de la educación*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Ciencias pedagógicas “Enrique José Varona” ·

Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2008, 6to. La Habana, (2008). *Memorias del evento*. [CD-ROM]. Ministerio de Educación Superior (MES), Cuba.

Ferreira G. L. (2005). *Modelo curricular para la disciplina integradora en las carreras de perfil técnico e informático y su aplicación en la carrera Ciencia de la Computación*. (Tesis de Doctorado). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

González, O. (1994). *Curriculum: Diseño, Práctica y Evaluación*. Editorial CEPES.

_____ (1998): *El planeamiento curricular en la enseñanza superior*. (s.d.)

Horruitiner, P. (2006): *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial. Félix Varela.

Ministerio de Educación. Cuba (2003). *La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas*. Proyecto UNESCO de Educación a Distancia.

Ministerio de Educación Superior. Cuba (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. R/M. 210*. Editorial Félix Varela.

Miranda, T. (2009). *Transformaciones educativas y nuevo modelo curricular para la formación inicial de los profesionales de la educación*. Editorial Academia.

UNESCO (2008). Declaración Mundial sobre

la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. En *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*. Disponible desde <[http://](http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm)

www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm> [Acceso 10 septiembre, 2009]

Palabras clave: proceso de formación inicial, disciplina principal integradora, gestión de la didáctica.

Saberes en la formación docente inicial: una mirada desde el campo de las prácticas

Orellana Sara Elizabeth¹
Acosta Franco Tamara²

Introducción

Sostenemos que la formación inicial docente representa un importante proceso que habilita al ejercicio de la docencia y forja los principios de la acción profesional. Es importante ahondar en lo que acontece en ella para poder, desde el terreno *in situ*, realizar los cambios necesarios y ajustar la distancia entre lo prescripto y lo real, en términos de prácticas curriculares para la formación docente.

En este sentido, el reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar la comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas a las distintas escuelas, a la comunidad. Esto permite aproximar los conocimientos académicos a las prácticas desarrolladas alrededor de problemas reales y contextualizados. Ante ello, interesa compartir algunas notas teóricas respecto de la configuración del campo de las prácticas en relación con los saberes docentes que allí se tramitan.

Tradiciones y enfoques en la formación de la práctica docente

Toda propuesta de formación docente, cuando se propone producir transformaciones, mejoras, nuevas regulaciones, orientaciones y acciones, se ensambla en un proceso de negociación con tradiciones, historias y culturas que constituyen a las instituciones y a los sujetos. Siguiendo a Alejandra Birgin (2006), la formación docente refiere a construcciones históricas ligadas a avatares de la identidad colectiva, está estrechamente vinculada a nuevos proyectos sociales y políticos en los que se enmarca la tarea escolar. En ese sentido, resulta importante reconocer aquellas tradiciones y enfoques que se han trazado en la historia de la formación docente en nuestro país, ya que posibilita visibilizar las persistencias, rupturas y/o resistencias de ciertas formas de explicar y hacer a ésta y, en particular, al campo de la práctica docente.

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina) - sorellana@ucasal.edu.ar

² Universidad Católica de Salta (Argentina) - tnacosta@ucasal.edu.ar

Hablar de tradiciones en la formación de docentes reseña en palabras de Davini (1995) a determinadas configuraciones de pensamiento y de acción, que fueron construidas históricamente y que se mantienen a lo largo del tiempo, en tanto están intitucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

Por su parte, al referirnos a enfoques para la formación en la práctica docente, ello implica entrever intentos sistemáticos por ofrecer una respuesta general acerca de cómo debería realizarse ese proceso. Estos son modelos normativos que suponen algún tipo de generalización, pues marcan una tendencia.

Al revisar las tradiciones de nuestro país que moldearon y constituyeron a la formación docente, convocamos al enfoque clásico. Éste se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993) y en él podemos integrar, a pesar de sus diferencias, a las tradiciones normalista, academicista y tecnicista a las que alude Davini (1995). Dicho enfoque sostiene a las prácticas docentes como campo e instancia de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. El proceso de formación, desde esta perspectiva, consistía en ofrecer a los futuros docentes conocimientos básicos e instrumentales para enseñar, entre ellos, aquellos referidos a cómo aprenden los alumnos, acorde a los desarrollos teóricos de la época. Las prácticas se caracterizaban, por parte de los estudiantes, en la aplicación de métodos con el seguimiento de los docentes a cargo de las aulas. Allí, ya encontramos la figura del docente que recibe a los futuros docentes en su aula.

De lo expuesto, podemos advertir que, desde los orígenes de la formación docente y más allá de la primacía de distintas tradiciones, se consolidó la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación, sea de métodos, de disciplinas o bien, de técnicas.

Desde finales de los 70 y en los 80, es posible reconocer las primeras tensiones en torno a este enfoque clásico para el campo de la formación en la práctica docente. A partir de los nuevos planteos en el campo de la didáctica, la agenda clásica en torno a los métodos daba sus primeros pasos hacia la agenda de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológica. En ese entonces, se ciemienta una nueva concepción de las prácticas en la formación de los docentes que busca potenciar la vida real de las aulas (Jackson, 1975) y, en consecuencia. Las prácticas concretas que allí desarrollan los futuros docentes.

Durante el periodo mencionado, una proliferación de enfoques de las prácticas docentes generó un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí. Se exaltó el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre la práctica. Dichos enfoques reconocen que el estudiante practicante está implicado con las acciones que realiza, sostienen que es imposible “actuar sin pensar”.

Se fue, de este modo, poniendo en vigencia un enfoque práctico. Sus distintos exponentes (Eisner; Schön; Stenhouse; Jackson; Schwab) reconocen en los siguientes aspectos, dimensiones de gran relevancia, a saber: el potencial de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo profesional, la importancia de la reflexión sobre las prácticas y de los intercambios situados entre los sujetos escolares, el lugar del docente como constructor de la experiencia escolar, el reconocimiento de la complejidad del aula y sus dimensiones implícitas y la valoración de la

dimensión productiva del docente respecto a la dimensión técnica.

Dichas dimensiones intentan clarificar cómo se llevan a cabo los procesos a través de los cuales el docente va construyendo los saberes profesionales sobre su trabajo. Mencionado esto, entendemos por saberes profesionales a aquel:

Conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación, cuanto al análisis de su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional. (Montero, 2001, p. 203)

Por su parte, en el contexto analizado, también se situaron en gran medida los enfoques críticos. Estos intentan superar los desvíos psicologistas de algunos aportes que, desde la racionalidad práctica, reconocen las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses. La teoría crítica articula la reflexión con los problemas de valores e intereses sociales, ya que supone la posibilidad crítica y creativa valorativa de la razón.

Así desde los aportes tanto del enfoque hermenéutico-reflexivo como del crítico, la reflexión es condición necesaria, pero no suficiente para la mejora de la práctica docente. Este enfoque crítico también se vincula a los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, para quien las prácticas se desarrollan en espacios históricamente constituidos y responden a intereses específicos. Bourdieu (1995) formula la noción de habitus para dar cuenta de esta compleja construcción. Para el autor, el habitus resulta una gramática generativa de las prácticas. Es un sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias

pasadas que se pueden transponer, analógicamente, para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones.

Por su parte, desde los aportes del paradigma de la complejidad (Morín, 1994), las prácticas docentes son sociales y complejas, condicionadas por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. La práctica es compleja, además, porque se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre. Visibilizar esta condición presupone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también, implica saber que éstas son construcciones y, como tales, son históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas. Por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, pues son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia. Para ello, es necesario generar las condiciones para que el practicante desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos y las dimensiones no racionales de nuestras prácticas hacen necesario recuperar el concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006). Éste alude a aquellos esquemas adquiridos en la historia incorporada que son puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El habitus profesional da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional.

Al realizar este breve recorrido en torno a tradiciones, enfoques, discursos y prácti-

cas presentes en la formación docente y, en particular, en el campo de la formación en la práctica docente en nuestro país, es también importante destacar que en la literatura especializada, encontramos diversas voces que refieren a la formación inicial como ‘una empresa de bajo impacto’ y con un reducido grado de aproximación a la práctica profesional. Se destaca, asimismo, su transformación mediante una jerarquización del componente práctico en la formación. Estas voces se inscriben en un entramado de discursos que dan cuenta de algunos intentos por mejorar la formación docente inicial como único camino para lograr transformar y mejorar las prácticas escolares.

Siguiendo a Sanjurjo (2009) tanto el enfoque práctico o hermenéutico reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje. Así lo expresa Montero cuando asume que:

Los posicionamientos interpretativos y críticos apoyados en una metodología cualitativa (peso de los contextos, de los protagonistas, dar voz a los profesores, la narrativa como herramienta para la construcción de los discursos, la llamada de atención hacia una práctica histórica y socialmente determinada (...) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento de la enseñanza. (2001, p.145)

Saberes docentes en el campo de las prácticas

Al decir de Sanjurjo (2018), el desafío de la formación en la práctica profesional docente consiste en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de las contribuciones teóricas

en función de la complejidad de las prácticas docentes. Los modelos formativos de articulación dialéctica entre los saberes teóricos y los saberes prácticos en la formación en la práctica profesional, traen aparejado nuevos interrogantes respecto no solo a los tipos de saberes profesionales docentes, sino y sobre todo, a cómo se construyen estos. Se posiciona, así, un debate acerca de la naturaleza de los saberes docentes y sus procesos de aprendizaje.

Siguiendo a Tardif (2014), la idea de saber en un sentido amplio engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser. En este sentido, el abordaje de saberes de la experiencia, saberes de oficio, saberes de referencia, saberes prácticos, saberes del trabajo o saberes ordinarios, según las nominaciones expresadas por distintos autores a esta categoría, dan cuenta que la formación práctica en la formación profesional posee una creciente importancia que se evidencia en estos diversos enfoques y corrientes que enfatizan su valor.

De allí se sostiene que, en la formación profesional docente que se desarrolla en el campo de las prácticas, en el particular espacio de las escuelas asociadas, el aprendizaje concreto asume la forma de una relación entre un aprendiz y un trabajador experimentado. Esa relación no se limita a una transmisión de informaciones. Por el contrario, desencadena un verdadero proceso de formación en el que el aprendiz aprende, durante un período más o menos largo, a asimilar las rutinas y prácticas del trabajo, al mismo tiempo que “recibe una formación referente a las reglas y valores de su organización y a su significado para las personas que practican el mismo oficio” (Tardif, 2014, p.44). Los estudiantes practicantes (aprendices) junto a los co-formadores (docentes con experiencia) en las aulas de las es-

cuelas asociadas ponen en juego saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana del ser y hacer docente. Esos saberes proceden de la práctica misma, de una forma o de otra, y se utilizan para resolver los problemas de los docentes en el aula, así es como se da sentido a las situaciones de trabajo que les son propias.

Por ello, lo que acontece en las escuelas asociadas es un territorio de la formación inicial que requiere ser estudiado. Dicho estudio lleva a conocer si la formación en el campo de la práctica profesional y las experiencias que allí implican al profesorado estudiantil colaboran con la construcción de los saberes de la práctica docente y de la enseñanza en particular para las actuales, complejas, cambiantes y diversas prácticas de escolarización en los diferentes niveles educativos. Esta reflexión se formula desde la clara convicción, de que allí se tramitan y configuran saberes sobre la tarea docente que son necesarios de someter a indagación para conocer aquello que se produce como currículum real en la formación de la práctica docente de cada nivel.

La formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable del desarrollo de saberes en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

Para seguir pensando juntos...

Lo expresado nos invita a pensar el espacio formativo de las prácticas docentes en relación con aquello aprendido en el instituto o en la universidad, a ponerlo en relación con los su-

jetos que ingresan a escena a partir de la integración de los futuros docentes en las escuelas asociadas, entre otros aspectos que configuran la formación en la práctica docente en su adscripción de alternancia interinstitucional.

La complejidad presente en toda propuesta de formación docente evidencia que se trata de una problemática que integra, en el mismo plano del debate, argumentos políticos, cuestiones teóricas y aspectos técnicos. También, es un problema que requiere, por un lado, decisiones, en términos de políticas educativas e institucionales y por otro, debate y acciones concretas donde participen los diferentes sujetos del desarrollo curricular, a fin de continuar adecuando los saberes docentes iniciales a las demandas de los complejos, diversos y cambiantes escenarios escolares para los que se forman docentes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo, en Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSD y Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Por una sociología reflexiva*. Siglo XXI Ed.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales en debate*. Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 5(2), 119-130.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Palabras clave: formación docente, tradiciones, enfoques, campo de la práctica, saberes docentes.

La investigación narrativa como método de investigación en el campo de la práctica profesional

Romero, Angel Gustavo¹

Introducción:

El presente trabajo es el avance de una investigación doctoral –en su dimensión metodológica. El objeto del trabajo está constituido por las tramas de la formación docente construidas en el campo de la práctica profesional, a partir de las biografías de los egresados del Ciclo de Profesorado de Nivel Universitario- Sede Jujuy”, cohortes 2013 a 2021.

La tarea investigativa tiene como finalidad construir un conocimiento científico a partir de una preocupación por interpretar y comprender los mundos profesionales construidos por los participantes. Por ello, la investigación cualitativa se la considera como un multi-método focalizado, que incluye interpretación y las aproximaciones naturalistas al objeto de estudio.

Se considera pertinente un abordaje del objeto de estudio desde la investigación biográfica-narrativa, donde el sentido sobre las prácticas se elabora a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros y, no de manera aislada. La narración da cuenta de una construcción particular donde se combinan “presencias y ausencias, lo

dicho y lo sugerido, lo incluido y lo excluido, la realidad y la ficción” (Menghini, 2016, p. 181). Entonces estos procesos generan nuevos modelos de pensamientos que se traducen en el hacer, sentir, decir y actuar de los sujetos.

En esta línea de reflexión cabe destacar que la formación no puede ser entendida si no es en relación con otro/s, ya que el sujeto nunca se forma aislado ni en términos excluyentes. Los alumnos en las prácticas profesionales actúan en un mundo complejo y multifacético. Este espacio se constituye como una instancia de formación donde convergen significados construidos por los actores, durante sus cursadas, así como también en su propia historia personal y social.

Sobre el objeto de estudio:

Con la implementación de la Ley de Educación Nacional en el 2006, el Campo de la Práctica Profesional fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07), no como

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU)- Facultad de Educación (UCASAL) (Argentina) agromero@fhys.unju.edu.ar, aromero@ucasal.edu.ar

campo aislado sino en complementariedad con los campos de formación general y el campo de la formación específica. Dicha reglamentación está dirigida principalmente a los Institutos de Educación Superior de las Provincias, e invita también a las Universidades que dicten carreras de formación docente a ajustar sus propuestas curriculares formativas a ella.

Teniendo en cuenta el marco normativo mencionado, a partir del 2011 la Universidad Católica de Salta, a través de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente (hoy Escuela Universitaria en Educación), crea la carrera Ciclo de Profesorado: Profesorado en (campo disciplinar según título de base). Esta está destinada a los técnicos superiores y profesionales (egresados de Institutos de Educación Superior y/o Universidad). Una de las finalidades es promover en los futuros docentes una formación sólida en materia pedagógico-didáctica.

Desde un enfoque práctico, se pone énfasis en la interpretación, esto es entender el significado que las acciones tienen para los sujetos, dentro de un contexto determinado para, desde allí tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen y actuar sobre ello. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social y, con ello, se contribuye a la comprensión de sentido de las acciones para los propios actores. Así pues, se concibe que, si estos se reconocen en esas interpretaciones, podrán modificarlas.

Branda (2018) sostiene que las prácticas profesionales resultan un modo de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe a partir de la acción guiada, construyendo conocimientos verificables y acumulables con niveles de creciente conciencia. De ello resulta la integración y la reflexión crítica, sobre el conocimiento académico adquirido tanto en

los libros como en las aulas o en las redes de información.

La formación en la práctica profesional no es sencilla y puede realizarse tanto al inicio como al final de la carrera. Formar docentes supone acompañar al desarrollo de profesionales capaces de dominar su propia evolución en pos de la construcción de conocimientos nuevos y creativos a partir de su experiencia y estudio.

Sobre la Investigación Narrativa

Garay (1999) sostiene que las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que la promueven y sostienen, como para los individuos singulares, quienes con sus prácticas las constituyen, sostienen y cambian. Por su parte, las instituciones son los lugares donde se presentan instancias de prácticas, interacciones, tramas de relaciones y de vínculos. Allí los sujetos forman partes de ellas, interviniendo y a la vez constituyéndolas.

En este encuadre, es de vital importancia ahondar sobre el lugar que ocupa la práctica profesional y su relación en la formación del profesorado para acoger la necesidad de construir un nuevo modo de hacer la práctica para en función del contexto contemporáneo. El entramado de voces: institucionales, sociales, culturales, hacen de la formación un proceso continuo que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. El valor de la perspectiva narrativa como protagonismo en tanto herramienta de análisis, pues habilita a la comprensión y análisis de los discursos y sentidos que circulan en las instituciones y cómo estos construyen realidades y modos de actuar y comprender lo que acontece en las instituciones.

Branda (2018) plantea la perspectiva narrativa como una forma particular del discurso que crea significado sobre la práctica profesional en retrospectiva. Las narrativas son reconsideradas como una de las operaciones fundamentales de construcción de sentidos. El uso de la narrativa se entiende hoy como un medio para reflexionar sobre la propia práctica, ampliarla, enriquecerla, comprenderla para así elaborar y comunicar sus sentidos. (Edelstein, 2009, p. 123).

Autores tales como Díaz Mesa (2007), Bolívar (2001 y 2010), Porta (2010) y Edelstein (2009) entienden que las narrativas se configuran como un instrumento transformador en tanto permiten comprender el mundo de nuevas maneras. Ayudan a comunicar ideas a los demás y ello acontece cuando se descubren los nuevos significados a partir de la asimilación de las experiencias a un esquema narrativo. Con el relato se traza una trayectoria que permite revisar las relaciones en el tiempo. Así éstas se ven atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, el tiempo del narrador y de la escritura.

De esta manera, se incursiona en un tipo de investigación que tiene un doble rol: por un lado, se le da “la voz a los profesores y profesoras sobre sus preocupaciones y sus vidas” y por el otro, “supone una fisura en los modos habituales de comprender e investigar lo social” (Bolívar et al., 2001, p. 55).

Caporossi (2009) expresa que el acto de narrar va más allá de lo individual ya que se sitúa en un contexto. Al narrar se recuperan las acciones vividas dándole voz a los hechos del pasado. En ese proceso, se reelaboran, resignifican y transforman las palabras ya que se las historiza y recontextualiza (Caporossi, 2009).

Jorge Larrosa (1996), sostiene el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quiénes somos se construye desde, las historias que el sujeto cuenta y se relata a sí

mismo. Ese sentido es resultante de aquellas construcciones narrativas en la que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrado y el carácter principal. A esto se puede denominar auto-narraciones o historia personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación con las historias que se escuchan y que leen y que, de alguna manera, conciernen a los sujetos.

El relato es aquello que permite la posibilidad de narrar lo vivido y, al mismo tiempo, da cuenta de la imposibilidad de narrarlo todo. Se crea entre un decir posible y el imposible decir, así, aparece la intención de quien narra de presentarse ante otro que participa del proceso mismo de construcción del relato. Esto aproxima a las vidas de los participantes desde la temporalidad, socialidad y espacialidad a los que la narrativa remite el momento al que el sujeto relata y revive en sus propias historias (Branda, 2018).

La mirada se construye a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros y no de manera aislada. Estos procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamientos que se traducen en el hacer, sentir, decir y actuar. La reflexión habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos y las emociones, que el relato ya sea escrito u oral despliega y suscita, pueden constituirse en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones. (Aguirre, 2017)

Entonces, es posible apreciar que la narrativa es una estructura de construcción de significados ya que los sujetos piensan y dan sentido a la experiencia en una dimensión temporal de acuerdo con estructuras narrativas. El compromiso reflexivo con la práctica sirve para expresar lo que se hace y por qué se lo hace. Esto facilita la adopción de una postura crítica que puede contribuir a la elaboración

de una explicación más completa de las prácticas, por lo tanto, es fructífero porque amplía la comprensión y provoca consecuencias de mejora. (Branda, 2018).

Soria y otros (2009) retoman las expresiones de Philippe Meirieu al decir que el docente solo puede vivir, pensar y, crear algo nuevo si ha hecho suya su propia historia, más precisamente si **ésta** le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive.

A modo de conclusión:

Desde esta perspectiva de investigación, se intenta la recuperación sistemática de un corpus de información de los egresados que, como sujetos sociales, vivieron un hecho histórico, situaciones o contextos socio-culturales diversos, que se transmite oralmente y por la memoria. Dado que su uso radica en la potencialidad de las diversas herramientas que invitan a desarrollar procesos reflexivos a través de la escritura, la lectura y el análisis.

En consecuencia, de ello, los investigadores cualitativos estudien los objetos en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga (Denzin, 1994).

Menghini (2016) expresa que la narratividad es aquello que puede ser narrado, pero siempre dependiendo del sujeto narrador, de sus posibilidades, esta cuestión resulta ser la condición básica para que sea posible la narración. Volver la mirada hacia las prácticas invita a preguntar por lo que se escucha y aquello que habilita la palabra en cada situación del recorrido de la práctica. Esta mirada no actúa en nombre propio, esto es, de un sujeto individualizado, sino

que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios institucionales.

La producción de la narrativa intenta la transformación de la subjetividad y la modificación de los valores recibidos. El relato permite destacar la importancia de todo el trabajo o experiencia que se hace para pensar de otra manera, para ser y hacer algo, para llegar a ser otra cosa que lo que se es. Es el propio sujeto el que se inventa a partir de los recursos del lenguaje que dispone, del diálogo con otras voces y de las prácticas sociales e institucionales en las que participa. En esa construcción de historias siempre hay voces, distintas plurales, diversas por lo que las historias resultan siempre polifónicas. Tal como lo expresa el psicólogo norteamericano Gordon W. Allport, si queremos profundizar en el conocimiento de las prácticas y los sujetos, nada mejor que indagar en y sobre sus voces.

Si queremos saber qué siente el hombre y cómo vive, cómo son sus emociones, y los motivos y las razones por las que actúa en la forma en que lo hace: ¿por qué no preguntarle a él mismo?" (Allport en Yuni-Urbano, 2005, p. 210).

Referencias bibliográficas:

- Aguirre, J. E. (2017). Pliegues y despliegues de la formación docente. Entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación. *Revista de Educación*, 12(12), 189-113.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), 201-212.

- Branda, S. (2018) Enseñanza que dejan huellas: la biografía en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Rosario.
- Caporossi, A. (2009). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. *Homo Sapiens*, 107-149.
- Denzin, N; y Lincon, Y (1994) "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research" En Denzin, N y Lincoln, Y (eds.): "Handbooks of Qualitative Research" Sage Publications. California.
- Díaz Mesa, C. (2007) "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, p 55-65.
- Edelstein, G. (2015) La Enseñanza en la Formación para la Práctica. *Educación, Formación e Investigación*.
- Garay, L. (1996) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. Cap.4 En Butelman, Ida. (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- (2000) Algunos Conceptos para Analizar las Instituciones Educativas (Cuaderno de Posgrado- Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Menghini, R (2016) Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*. 179-188.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y Herramientas para conocer la Escuela: Investigación Etnográfica e investigación - Acción*. Ed. Brujas.

Palabras Claves: ciclo de profesorado, práctica profesional, investigación, investigación narrativa.

Construir la formación docente inicial en diálogo con pares de contextos globales

Marín Ana Laura¹

Farfán Marina²

Introducción

Es la intención de este escrito sistematizar la experiencia de estudiantes de segundo año del Profesorado Universitario de Educación Inicial de la Universidad Católica de Salta quienes, en el marco de las cátedras Práctica Docente II y Didáctica de la Educación Inicial, transitaron espacios formativos desde la internacionalización del currículum a partir de encuentros virtuales, sincrónicos y asincrónicos. Ambas experiencias fueron con estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación Infantil de España y de segundo año, en el caso de Colombia.

Estas experiencias académicas y profesionales de internacionalización del currículum posibilitaron trabajar en pos de la formación de competencias globales para reconocer el valor de la diversidad y del intercambio internacional al diversificarlas trayectorias formativas en otros contextos académicos globales.

Se pone énfasis en la importancia de transitar una formación docente inicial integral que avance en lo disciplinar, pedagógico, práctico,

valoral, entre algunos de los factores intervinientes en los complejos escenarios donde se llevará a cabo la labor docente.

Aportes de la internacionalización del currículum a la formación docente inicial

En esta línea, se pretende abordar qué implica la formación docente, desde una perspectiva de la complejidad, y de qué forma se van construyendo los espacios de práctica docente en el entramado curricular y en un contexto global, que desafía constantemente el desarrollo de competencias profesionales.

Desde aportes de Urquiza (2016), “se torna importante re-pensar la formación docente para superar las escisiones, la dicotomía teoría-práctica, la impronta formal y la mimetización con el nivel en el cual se enseñará” (p. 1).

Es importante considerar que en la práctica docente se vinculan diversos procesos posibilitadores de la construcción de significados

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). almarin@ucasal.edu.ar

² Universidad Católica de Salta (Argentina). fmfarfán@ucasal.edu.ar

que no desconocen los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que constituyen el entramado complejo en el cual se lleva a cabo. Allí, incorporar encuentros internacionales hace a un trabajo curricular que potencia el abordaje de competencias demandadas por la sociedad actual.

En la formación docente inicial es importante que los estudiantes vivencien diversas experiencias que les posibiliten construirse con cimientos firmes y sostener un proceso permanente a lo largo de toda la formación y profesionalización que sostendrá, las prácticas de enseñanza que luego desarrollarán.

Se pone en valor que, como futuras profesoras de Educación Inicial, en este transitar de la formación docente inicial, las estudiantes asuman con responsabilidad que serán mediadoras en una propuesta pedagógica integral de las infancias. Por ello, es necesario que cuenten con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desempeñar su labor de manera efectiva.

En este sentido, se requiere fortalecer la formación desde lo disciplinar, pedagógico, práctico, valoral. Esto implica que los futuros docentes tengan conocimientos claros y pertinentes para lograr una efectiva transposición didáctica, que puedan diseñar, implementar, evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en búsqueda de calidad educativa, que vivencien prácticas en territorios y contextos particulares donde puedan desplegar sus conocimientos y habilidades en las salas. En suma, esto requiere apostar por una formación axiológica que destaque la necesidad de un compromiso ético y asuma que, como docentes, son agentes de cambio social.

Por ello se entiende la flexibilidad imperiosa de la formación docente inicial para que sea adaptable a las necesidades del contexto y a sus demandas sociales. Es por esto que se

pondera trabajar desde un dinamismo que enriquezca las herramientas que las estudiantes construyen en estos escenarios para desempeñarse en otros. Esto posibilita asumir proactivamente los constantes cambios que requieren de construcciones globales y complejas.

En este sentido, las experiencias de clases espejo y programa COIL han resultado significativas para los estudiantes, en la medida que les permitieron construir diálogos con sus pares de otros países, en este caso, Colombia y España, y de alguna manera vincular las realidades y advertir las diferencias, problematizando el rol docente en los contextos.

En el caso del Programa COIL con España, se trabajó con la Universidad Pontificia de Salamanca en el marco de la cátedra Practicum II: Propuestas de mejora en el centro. Durante dos meses, se presentaron temáticas en torno a los impactos del cambio educativo en España y experiencias de éxito y trabajo en contextos rurales del nivel inicial en Argentina.

En relación con Colombia, se concretaron dos clases espejos con la cátedra Práctica Pedagógica II. En ellas se abordaron temas vinculados a la gestión institucional y a los modelos organizacionales del nivel inicial, teniendo en cuenta espacios, tiempos, agrupamientos y la metacognición como estrategia potenciadora de aprendizajes en los niños y niñas.

Se construyeron conclusiones significativas que permitieron contrastar miradas, tanto de docentes como de estudiantes, sobre cómo se fue formando el nivel inicial en ambos países, cuál fue el marco normativo que lo reguló, qué estrategias didácticas se desarrollan en los diversos contextos, cuáles son las similitudes y diferencias entre ellos y también advertir cuáles son los desafíos de dicho nivel. Desde el diálogo igualitario, se destaca que la fuerza está en los argumentos más que en la posición jerárquica de quién está hablando. Estas vi-

vencias habilitaron a que todos tengan la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados. Los debates son parte fundamental de la construcción de los aprendizajes.

En esta línea, es menester que los estudiantes reconozcan el paradigma en el cual se están formando, pero también en qué paradigmas formarán para pensar sus espacios de intervención docente y los alcances de sus prácticas de enseñanza. Esto los lleva a problematizar-se, a cuestionar concepciones en torno a la educación, a los docentes, a los estudiantes y al lugar que ocupa la escuela considerando el trabajo integral y complejo con toda la comunidad:

Se torna importante adoptar una mirada crítica y reflexiva, ya que (...) la formación del profesorado es la resultante de acuerdos entre distintos grupos sociales hegemónicos que intentan que sus posturas y proyectos sean teorías y prácticas educativas de ese momento. (Madrid Izquierdo y Lucero, 1999, p. 3)

Se considera a estas experiencias como superadoras en términos de la formación docente porque implican a las estudiantes en la construcción de lo didáctico desde un paradigma más complejo. Considerar el hecho de compartir materiales, testimonios y debates en torno a las mismas temáticas, pero en diferentes contextos, con las particularidades de cada uno, permite que cada participante pueda deconstruir, construir y reconstruir formas de pensamiento en torno a lo que es el entramado de la tarea docente.

Todo ello supone una revisión de las competencias docentes necesarias en el escenario actual, lo cual da lugar a la necesidad de formar un profesional con “capacidades profesionales docentes, entendiéndose como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas,

interpretarlas o situarlas”. (Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD], 2018, p. 2)

Es por ello que, al internacionalizar el currículo, se fomenta el desarrollo de competencias internacionales tanto en estudiantes como docentes y este proceso resulta menester pensarlo de forma gradual, acompañada, apostando a una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente.

Convocando a las reflexiones de Madrid Izquierdo y Lucero (1999), es fundamental que tanto docentes como practicantes puedan reconocer la dimensión política que atraviesa la educación para que, así, se pregunten acerca de qué espera el Estado de ellos, qué tipo de profesor espera la sociedad, qué tipo de ciudadano.

En consonancia con lo expuesto, lo vivido con ambos países repercutió en las acciones al interior de las cátedras Práctica Docente II y Didáctica de la Educación Inicial, en términos de incorporar otros modos de hacer y de trabajar con las instituciones educativas asociadas en las cuales las estudiantes transitan sus prácticas en terreno.

De manera que, una vez finalizada la práctica, las estudiantes construyeron un plan de mejora, a modo de retroalimentar a las instituciones con aportes que puedan servirles en la dimensión pedagógica. Para ello, se consideraron los alcances de sus prácticas en un segundo año, donde primordialmente trabajaron observaciones y ayudantías. Esto se corresponde con las reflexiones de Davini (2015) en torno a los sentidos de las prácticas:

Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones

que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos”. (p. 20)

Lo expuesto permite preguntarse cuáles son los espacios de práctica docente que abordan o pretenden abordar las instancias y contextos complejos en donde la tarea docente se materializa. Y, a raíz de esto, hay que destacar que más allá de que cada persona se forme a sí misma, construyendo sus propios aprendizajes, ello también implica un trabajo en la esfera de lo grupal, ya que “lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios”. (Perkins y Salomon, 1998, p. 24).

De estas experiencias se refuerza que es pedagógicamente importante el fortalecimiento de lazos cooperativos entre los estudiantes, como una apuesta a incorporar en sus acciones profesionales un trabajo integrado donde no se desconozcan los límites de lo individual, pero adviertan y sostengan la relevancia de lo grupal. Esto se resignifica al retomar las palabras de Davini (2015): “una pedagogía enseña no sólo por lo que dice que enseña sino también por el modo en que lo enseña” (p. 25).

La consideración y valor de lo grupal no implica desdibujar las potencialidades del trabajo individual, pero sí reconocer cómo se complementa lo individual y lo colectivo, siempre con intenciones educativas claras en función de los propósitos y objetivos que se propongan en la tarea docente. Por ello, es menester que desde la formación docente inicial se bregue por la construcción de posicionamientos por parte de los estudiantes en este marco.

Y, es aquí donde el compartir con ambos países habilitó espacios de diálogos reflexivos individuales y grupales, donde fue necesario el trabajo colaborativo para la construcción de un

Dossier Intercultural, con actividades pensadas para las infancias del nivel inicial o bien, la construcción de un Padlet con recursos de metacognición para dicho nivel. Esto fue posible gracias a la disposición y apertura de estudiantes y docentes para construir conjuntamente.

Reflexiones finales

A modo de cierre, la experiencia de internacionalización del currículum implica un logro alcanzado por un trabajo en equipo y una participación activa de todos los actores involucrados. El proceso transitado introduce muchas preguntas que serán desafiantes poder resolverlas en el avance de la propia formación, tanto inicial como continua. Partiendo de la pregunta principal se desprenden algunas más:

- ¿Cuáles son los alcances de la formación docente inicial si pensamos en el trabajo en diferentes contextos globales?
- ¿Cómo trabajar con la complejidad de las infancias en los diferentes contextos?
- ¿Qué aportes conceptuales resultan íntegros para un trabajo entramado por diferentes factores sociales, históricos, culturales?
- ¿Cuáles son los límites y las posibilidades del trabajo docente en contextos globales?

Cabe destacar que también resultó útil pensar en un propio proceso de sistematización de experiencias que posibilite advertir fortalezas y debilidades encontradas en estas experiencias de internacionalización del currículum para la propia formación docente. A partir de allí, el ejercicio a seguir radica en poder fortalecer los criterios pedagógicos y, de esta forma, favorecer dicha formación que no desconoce el compromiso ético e intelectual inherente a sí misma. La apuesta requiere de experiencias actualizadas e innovadoras

que sostengan las altas expectativas para que las estudiantes puedan vivenciar-se y construir-se en los desafiantes espacios que habitan y trabajan de manera conjunta con sus docentes.

Referencias bibliográficas

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de

Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

INFoD (2018). Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial Ministerio de Educación de la Nación

Urquiza, M. (2016). Consideraciones acerca de la formación y la práctica profesional docente. *Educación, Formación e Investigación*, 2(4).

Palabras claves: internacionalización; currículum, formación docente; competencias; práctica docente.

La oralidad académica. Experiencias de estudiantes ingresantes del Profesorado y Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de Jujuy

Mariana Natalia Villa¹

Introducción

Las prácticas académicas, que son llevadas a cabo por docentes y estudiantes, tienen como propósito socializar los saberes que están relacionados con las disciplinas y su contexto sociocultural. Dichas prácticas refieren a situaciones de experiencias de lectura, escritura y oralidad y son fundamentales en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. La oralidad constituye no solo una competencia de comunicación, sino también, un apoyo a los procesos de lectura y escritura y, por ende, a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este trabajo es describir, en palabras de los estudiantes, qué sienten durante la experiencia de exponer ante situaciones de participación oral en el ámbito educativo universitario. Para ello, desde la cátedra de Técnicas de Estudio -dictada en el primer cuatrimestre- se recolectó, de manera escrita, un registro de las vivencias de estudiantes de primer año de la carrera del Profesorado y Licenciatura de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en el año 2022. A su vez, estas experiencias permiten proyectar propuestas innovadoras que tienen como objetivo

contribuir en la adquisición del lenguaje académico en el ámbito universitario y en su desempeño como profesionales e investigadores.

Lectura, escritura y oralidad en educación superior

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Carlino (2002) expresa que es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (Carlino, 2002, p. 410).

En este sentido, Montes y Navarro (2019) plantean que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan a todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos, entre otras. Las tres designan acciones que ocurren en contextos de aprendizaje y con fines específicos. Dicho de otro modo, la comu-

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). mnavilla@ucasal.edu.ar

nicación oral está fuertemente vinculada con las esferas de la actividad humana, académica o profesional, y la intención de los hablantes es establecer vínculos e intercambiar saberes especializados.

La comunicación académica se relaciona directamente con las competencias, es decir, con el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la argumentación (Pellegrino y Hilton, 2012). Dichas competencias se manifiestan a través de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes. Estas competencias letradas, es decir, habilidades mediadas por la lectura, la escritura y la oralidad, se han transformado en elementos centrales para el desempeño profesional, la construcción del conocimiento social y la toma de decisiones en la esfera pública (Starke-Meyerring y Paré, 2011). De tal modo, favorecen el aprendizaje y la construcción de conocimiento, situados en los marcos culturales y epistemológicos de cada una de las disciplinas, a la vez, permiten destacar el rol protagónico del escritor y su aprendizaje, es decir, el rol del estudiante.

En la oralidad —al igual que en las otras competencias comunicativas— el sujeto de aprendizaje transmite diferentes significados en una presentación oral: palabras, gestos, movimientos, entre otros. Es así que Navarro (2018) destaca el trabajo de Poyatos (2003), que identifica tres sistemas que operan conjuntamente en la comunicación: el lenguaje, el paralinguaje y la kinésica. El lenguaje se refiere a las emisiones verbales (construcciones sintácticas, léxico, etc.), mientras que el sistema paralingüístico se refiere a las cualidades fónicas o sonidos que acompañan el habla (tono, timbre, intensidad, etc.). La kinésica, por su parte, se refiere a los gestos, movimientos faciales o corporales. Todos estos elementos permiten entregar pistas a la audiencia para interpretar los discursos que son emitidos oralmente. La

comunicación no verbal sirve a diversas funciones, entre ellas, la conformación de impresiones y la expresión de la propia identidad. En efecto, por una parte, direcciona la manera en que las personas se hacen una primera idea de otras y permite transmitir lo que creemos que somos, a la vez que entrega información respecto de nuestra personalidad e identidad: edad, condición étnica, estatus socioeconómico, entre otros. Según Borioli (2019), en la universidad pública e inclusiva, hay estudiantes que usan pocas palabras y también, a quienes les da vergüenza tomar la palabra porque perciben la diferencia entre capitales lingüísticos. Además, los estudiantes buscan a otros para hablar porque proceden de minorías, de grupos sociales, sexuales o religiosos silenciados durante siglos, cuya palabra ha sufrido una prolongada expropiación, un vasto silenciamiento: son estudiantes portadores de una palabra restringida y, aunque a veces se solicita su palabra, les cuesta compartirla. Por lo tanto, es de suma importancia los encuentros de escucha y participación activa para aprender una parte sustantiva de lo que han de saber hacer en su desempeño profesional futuro.

Experiencias de la oralidad académica en la universidad

El cambio de la enseñanza media a la universitaria implica un pasaje porque que, en su trayectoria, los estudiantes conocen, asimilan y practican las convenciones de la cultura académica o tienden a amoldarse a las altas exigencias de cada disciplina. El alumno se encuentra con prácticas que demandan modos de saber hacer y saber decir desde el primer día de clase. Dentro de estos modos, la oralidad se sitúa como un componente integral de la formación universitaria y de la cultura

académica. En este sentido, las experiencias de los estudiantes en las prácticas pedagógicas están atravesadas por factores contextuales, psicosociales, discursivos y lingüísticos durante la puesta en práctica del discurso oral. En las siguientes expresiones, los y las estudiantes detallan:

Me pongo nervioso/ siento pánico/ siento temor de cometer errores/ tengo nervios / me dan ganas de no entrar / tengo miedo a tartamudear / me siento sorprendido/ me tiembla la voz cuando se hace largo lo que tengo que expresar / me pongo nervioso y suelo ver el suelo y pienso lo que tengo que decir, entre otras expresiones relevadas (Expresiones extraídas de registros escritos, 2022)

En el intercambio oral confluyen varios factores que influyen en la interacción. Así, lo emocional, fisiológico, psíquico, el manejo de los saberes resulta importante para el discurso oral y, por ende, para acceder a la cultura académica. Dicho discurso es pronunciado con grados de entonación (paralingüística), gestos con los ojos y las manos, que posibilitan comprender los sentidos que cada anunciador desea expresar a un determinado público. Este público académico, docentes y estudiantes, utilizan un lenguaje formal distinto del cotidiano y familiar, por lo tanto, se intenta comprender al hablante y su discurso en toda su complejidad situacional. Esto es observar cómo expresan lo que saben, cómo se mueven en el espacio áulico y qué apreciaciones o devoluciones realizamos como equipo de cátedra. Es así que los estudiantes manifiestan ciertas actitudes con respecto a este público académico, por ejemplo, el movimiento del cuerpo o comportamiento cinético, las características físicas, la conducta, la calidad de la voz, la vocalización,

la proxémica, entre otras. Estos factores muestran la complejidad que supone la comunicación humana, y sobre todo, en las primeras instancias de formación universitaria.

Cabe destacar que las expresiones seleccionadas en párrafos anteriores refieren a las prácticas de oralidad académica en sus aspectos de orden fonético, de pronunciación, de volumen, de inadecuaciones semánticas, de claridad, de coherencia, de vocabulario y de muletillas. Esto tiene que ver con ciertas creencias sobre la oralidad que los lleva a considerar, muchas veces, que su desarrollo es natural o espontáneo y que no se requiere de dispositivos pedagógicos especiales para apoyarla. Sin embargo, la oralidad académica va más allá de tales aspectos, puesto que es una instancia que fortalece dimensiones cognitivas, inter-subjetivas y culturales.

Otras expresiones, como las siguientes, visibilizan la falta de espacios que posibiliten la interacción previa a las instancias de evaluación oral.:

No participo por falta de conocimiento / cuando llega el momento simplemente hago lo que tengo que hacer y ahí se me van los nervios/ a medida que voy hablando, siempre y cuando esté seguro de lo que estoy diciendo, hablo/miedo de equivocarme y no poder transmitir lo aprendido/ si me equivoco en explicar algún concepto me pongo nervioso/ miedo a no explicar bien/ por la presión se me olvida algunas cosas/ miedo y se me olvida las palabras principales/ me domina los nervios...se me pierden las ideas estudiadas , me trabó al hablar/ me paralizó aunque se los conceptos se me olvida todo / cuando me manda a hablar al frente primero es nervios, después un poco de tartamudez y un poco

de salir corriendo/ dudo de la información que tengo obtenida... Comienzo a temblar y la voz se me quiebra / trato de preparar mi voz y cuerpo para expresarme mejor. Inicio de una manera calmada, poco a poco subo la velocidad y siento un repentino subir de mi ritmo cardíaco/ (Expresiones extraídas de registros escritos, 2022)

Los estudiantes que se presentan a diversas instancias de expresión oral, desde una participación en clase hasta una evaluación final, no tienen organización ni planificación que les permitan actuar de manera espontánea y significativa. Defender una opinión requiere no solo del uso de operadores discursivos, conectores lógicos necesarios para las precisiones conceptuales y estructurales, sino que, además, es fundamental relacionar, analizar y construir conocimiento a través de los intercambios verbales entre docentes y pares.

La ausencia de la planificación impide una participación activa del estudiante, como, por ejemplo, transmitir lo aprendido en clase. El fracaso está relacionado con la incapacidad de expresar de manera adecuada los aprendizajes. En el trayecto formativo referido, los estudiantes realizan la lectura y razonan con instancia de escritura individual y grupal, por último, socializan en un coloquio. La práctica de expresar a través de la voz permite conocer de qué manera relaciona los saberes con sus experiencias. Es decir, que la oralidad constantemente remite a la lectura y escritura que permite razonar, argumentar y dar cuenta de los procesos de lectoescritura llevados a cabo. De tal manera, para generar los momentos de interacciones o diálogo en el aula es importante guiar al estudiante para que diseñe la planificación o guion para exponer de manera efectiva, eficiente y significativa ante diversas

situaciones comunicativas de carácter oral en la universidad. Gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y el uso correcto de la lengua oral. Roldán (2003) menciona que no es exclusivo de una asignatura; de alguna u otra forma, todas las áreas están comprometidas con la enseñanza de la lengua como un medio de expresión de sentimientos e ideas, es decir, con la comunicación de las diversas esferas de la actividad humana.

En esta instancia, el acompañamiento del docente es fundamental para comprender la situación en la que se desarrolla la presentación y para planificar estratégicamente otras actividades que permitan una mejora de las competencias comunicativas del alumno. Constantemente, los saberes, los sentimientos, las emociones, el cuerpo y el contexto juegan un papel importante para la expresión oral. Esto es así y, por lo tanto, aprender y sistematizar en un proceso de enseñanza y aprendizaje el dominio o la autorregulación puede evitar el fracaso dentro de la participación de la cultura académica de la comunidad universitaria.

Reflexiones finales

El lenguaje, escrito u oral, permite interacción entre los estudiantes y docentes en la comunidad académica. Esto implica necesariamente convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos para hacer posible la apropiación del discurso académico y de otros formales. Resulta valioso trabajar con actividades que permitan la reflexión oral, no solo basta con que los alumnos diserten, sino también trabajar actividades en las que ellos deban desarrollar una expresión planificada sobre sus saberes espontáneos a partir de una temática planteada por el docente. Crear instancias

en las que puedan argumentar, dar su opinión respecto a hechos o situaciones del contexto. El docente no debe enfocarse solo en lo teórico, en los aspectos paralingüísticos y kinésicos, por el contrario, debe buscar instancias que permitan desarrollar y mejorar la oralidad de los alumnos. Esto va de la mano con la lectura y la escritura, las cuales proporcionan un léxico variado que se incorporará en el habla formal del alumno. Vivenciar las prácticas de lectura, escritura y oralidad académica es generar espacios de escucha y participación activa de los estudiantes, puesto que, la constante participación permitirá afrontar los desafíos que, a nivel físico, psíquico y emocional, provoca una audiencia académica de cualquiera disciplina. Dicha participación activa permite incorporar herramientas para fortalecer sus competencias en el ámbito educativo universitario y habilita la autonomía de un pensamiento reflexivo y crítico como futuros profesionales.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el tercer

encuentro, la universidad como objeto de investigación, dpto. de sociología, universidad nacional de la plata. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Borioli, G. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba, *Praxis Educativa*. 23(3), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430002>

Montes, S. y Navarro, F. (2019). Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos. <https://doi.org/10.34720/4xccc-q558>

Navarro, F. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. 1a ed. [/Manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.pdf](#)

Roldán, E. 2003–2004 . «La competencia comunicativa y la expresión oral». *Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27: 31-32 . Disponible en <http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/282/415>

Palabras clave: situación comunicativa, oralidad académica, estudiantes universitarios, cultura académica.

Los niños llegan a la U: Una contribución para el proyecto de vida de los niños

Luz Mary Agudelo Torres¹
Laura Agredo Rueda²

Introducción

La investigación pretende comprender la contribución del entorno universitario en el proyecto de vida de los niños entre los 9 y 12 años pertenecientes a la comunidad de Las Gotas del programa “los niños llegan a la U” ofertado por la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó. Para ello, se tuvo en cuenta las opiniones de los padres de familia sobre el entorno universitario, como una posibilidad de vincularlos con la educación superior que, sin lugar a dudas, se constituye como una de las más importantes oportunidades de formación para el quehacer del sujeto colombiano en tiempos presentes. Por tanto, pensando en la necesidad de formar y forjar profesionales íntegros con una visión más compleja de la realidad, el programa “los niños llegan a la U” pretende que, desde la formación del estudiante, se logre una comprensión acerca de la contribución que tiene el entorno universitario en las posteriores decisiones profesionales de cada uno de ellos.

Por consiguiente, para acceder al objetivo trazado y en relación con el proyecto, se plan-

teó una pregunta de investigación orientada a conocer cuáles son las principales contribuciones que genera el entorno universitario en el proyecto de vida de los niños que hacen parte del programa. Se diseñó así una investigación de corte cualitativo desde un enfoque hermenéutico. Al respecto, Guerrero (2016), expresa que cuando se investiga el propio espacio o ambiente en el que se desenvuelve el individuo, es importante y necesario el conocimiento de todas las experiencias vividas, también resulta imprescindible reconocer lo que piensa y cuál es su realidad, desde la interpretación de la cultura a través de los procesos de lecto-escritura y el diálogo. Del mismo modo, Barbera e Inciarte (2012) manifiestan que el enfoque planteado es el acontecimiento de la verdad, es decir, la existencia es fiable y duradera e involucra una relación social la cual implica aspectos fundamentales, donde se identifica el sujeto verdadero y el diálogo entre los interlocutores.

Igualmente, se realiza un rastreo de los diferentes autores que definen y dan constancia de lo que cada categoría conlleva en la investigación, de modo que describen de forma general estos conceptos tan fundamentales para

¹ Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) luz.agudeloto@amigo.edu.co

² Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)

interpretar toda la información recopilada dentro del estudio. Se enfocan, primeramente en analizar y comprender todo lo que abarca el proyecto de vida. En consonancia con esto, Arbocó, citado por el Ministerio de trabajo y promoción del empleo (2016) comenta:

El proyecto de vida es un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida, es un camino para alcanzar metas. Le da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones, en el modo de ver los acontecimientos. (p.1)

Ahora bien, es de suma importancia reconocer cuál es el valor que tiene el proyecto de vida en los seres humanos, puesto que permite la construcción de objetivos y metas como una herramienta en la que se pueden moldear los proyectos que se tengan a corto, mediano y largo plazo. Reconocer ello supone aceptar que es un proceso autónomo donde se utilizan las experiencias y se reconocen las habilidades y capacidades que se tienen. Continuando con las categorías del proyecto, se tiene en cuenta la importancia de las percepciones que ofrece la familia en cuanto al proyecto de vida de los niños. En esta línea, Sánchez (2006) afirma que “La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño.” (p.1). Se resalta, de tal modo, que la familia tiene una gran importancia en varios aspectos de la vida de cada individuo, especialmente en los niños, porque tempranamente empiezan a adquirir costumbres que se aprenden por medio del ejemplo. En este proyecto de investigación se trabajó específicamente en el ámbito formativo, teniendo en cuenta la creación de un proyecto de vida a través de la interacción y narrativas infantiles.

Por otro lado, se decidió involucrar el en-

torno universitario como la última de las categorías, pues resulta relevante por el lugar y ambiente que se seleccionó en la investigación. Además, se tuvo en cuenta que el contexto en el cual se desarrolla el infante es fundamental para las decisiones y elecciones que efectúe en su diario vivir, ya que le brinda las bases de una buena comunicación y entendimiento de lo que vivencia. Por lo mencionado, se trae a colación a Cisternas (2021) quien expresa:

La relación de la universidad con el entorno no se limita a formar nuevos profesionales, generar conocimiento y certificar las aptitudes necesarias para el mercado del trabajo calificado, sino que también considera las condiciones de dicho entorno: la competencia, la regulación, el financiamiento, el prestigio, entre otros. En este sentido, la naturaleza del entorno universitario comprende un sinnúmero de variables, por lo cual su consideración en procesos de toma de decisiones requerirá una interpretación informada de dicho entorno, y puesto que el conocimiento y la evidencia constituyen estructuras que guían la observación, mediante el desarrollo de capacidades analíticas, la universidad logrará una orientación flexible hacia el entorno, lo cual le permitirá responder a sus contingencias. (pár. 23)

A partir de lo expuesto, se reconoce que el ser humano necesita de un entorno contribuyente para visualizarse en un futuro, uno de ellos son los espacios universitarios, los cuales resultan muy beneficiosos en las diferentes etapas de la formación. Por esto, se deduce que no solamente los que están inscritos a estos centros de educación superior pueden obtener las ventajas que estos ofrecen, sino que también se abre a las personas que están afuera viviendo otras experiencias. Esto, con ayuda de programas que permiten el ingreso a la universidad de manera espontánea, logra ampliar visiones para una posibilitante toma de decisiones.

Ahora bien, de acuerdo con la generación de información, se realizó un encuentro de narrativas infantiles con los participantes, asociado a los contextos de programas que ofrece la Universidad y su proyecto de vida. Por otro lado, se realizó una entrevista semiestructurada que constó de 10 ítems encaminados a conseguir los logros establecidos desde las voces de los padres de familia y sus percepciones en relación con el desarrollo de los niños dentro del programa y su contribución dentro de la formación. A partir de lo anterior, se emplearon matrices de análisis categorial. En ellas se trianguló la información propia de la literatura especializada, con las opiniones de los agentes invitados al proyecto. Asimismo, entre los elementos más relevantes referidos, se torna importante hacer alusión a la proximidad del programa “los niños llegan a la U” con el proyecto de vida de futuros amigonianos, así como el rol de acompañamiento que ha de desempeñar la familia de los niños entre 9 a 12 años. A partir de ello, es importante mencionar los aportes de Orellana y Sánchez (2006), quienes dan a conocer que la técnica de recolección implementada se define como un elemento que contribuye a la comprensión e interpretación de la realidad, por medio de materiales documentales y de observaciones. Respecto del trabajo con los infantes, se presentó un cuento con la autoría de las investigadoras de manera dramatizada, donde se dieron a conocer distintas carreras de la Universidad y las ventajas que tiene estudiarlas, El objetivo de esta narración fue darles a conocer a los niños, qué se hace y por qué es importante formarse profesionalmente. Al terminar el cuento, se realizó un conversatorio con preguntas orientadoras como: ¿qué profesión les llamó más la atención?, ¿qué quieren ser cuando sean grandes? ¿estudiarían en la Universidad?, entre otros interrogantes que fueron resueltos de manera

positiva por ellos. Luego, se les brindó distintos materiales para que pudieran representar la profesión que cada uno anhela efectuar en su futuro profesional. Se finalizó con una socialización sobre el porqué eligieron esa carrera, dónde lo estudiarían y por qué, entre otros aspectos que fueron base fundamental para la investigación.

Según los resultados del proyecto de investigación, se analizaron categorías desde la contribución de los aspectos familiares, sociales y universitarios, interpretados desde el criterio de las investigadoras, las voces de los niños y la percepción de los padres de familia. Fue allí donde se evidenció una preferencia ante los pregrados de comunicación social y educación, los cuales son ofertados por la Universidad Católica Luis Amigó. También, se destacó un interés por las artes escénicas y la participación en medios digitales, lo que reafirman la inclinación de la mayoría por los pregrados mencionados. Del mismo modo, y en relación a las percepciones de los padres de familia recopiladas por medio de la entrevista semiestructurada, se evidenció un afecto por los lugares formativos de la institución y proyectos culturales que fortalecen la enseñanza y aprendizaje de cada uno de los sujetos. Esto apoya a las proyecciones de profesionalización de cada uno de los niños. Sin embargo, se reconoce que hay contradicción en las respuestas de los acudientes, dado que muchos reconocen la autonomía de los niños para elegir su carrera profesional y proyecto de vida, mientras que otros identifican que ellos pueden orientar los procesos de elección de los niños, acorde a sus intereses, gustos y percepciones familiares.

De esta manera, se reconoce que el programa contribuyó a que los niños se visualicen en el entorno universitario, interactúen con el ambiente y construyan su proyecto de vida a través de experiencias propuestas por el pro-

grama “Los niños llegan a la U”. Se posibilitó el establecimiento de metas concretas que les permitan reconocer cuales son las habilidades y destrezas para enfocar su futuro profesional.

Finalmente, se tiene en cuenta que este análisis surge a partir de las creaciones de los estudiantes y su presentación frente a éste, de tal manera que se hizo la transversalización de sus intereses personales y profesionales, con los espacios y ofertas de la Universidad. Este ejercicio permite desplegar un afecto por los lugares formativos de la institución y por los proyectos culturales que fortalecen la enseñanza y aprendizaje de cada uno de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barrenechea, C. (2016). La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 99-104.
- Cisternas Irrarázabal, C. (2021). Análisis del entorno en la gestión universitaria: una aproximación desde la teoría de sistemas sociales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 457-479. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.44075>
- Corredor, L. y Zuluaga, D. (2020). Pertinencia y actualidad de la pedagogía amigoniana. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 229-252. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7045>.
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.). Roberto Hernández.
- Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista, P. (año). Título. *Ed. Infagon Wéb*. Link Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2016). La importancia de tener un proyecto de vida. Servicio de Orientación Vocacional e Información Ocupacional. [Folleto] <http://www.elperuano.com.pe>
- Orellana López, D. y Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 205-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701>
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2021). Definición de: Definición de percepción. <https://definicion.de/percepcion/>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre las familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-26. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(40), (1-10). <https://ricoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf>

Palabras clave: Proyecto de vida; niños; universidad; familia.

3.- Experiencias de hibridación en la formación del profesorado.

La técnica del puzle en un contexto de formación de futuros maestros de Educación Primaria

Eloísa Montero¹

Introducción

La técnica del puzle de Aronson busca involucrar activamente a los alumnos en sus procesos de aprendizaje (Aronson y Patnoe, 1997). En las últimas décadas, esta técnica ha pasado a ser una de las herramientas de trabajo cooperativo más utilizadas en aulas con metodologías activas, ya que crea una atmósfera de solidaridad, trabajo en equipo e interrelación para obtener un bien común (Darnon et al., 2012).

El uso de la técnica del puzle en la enseñanza obligatoria tiene un gran recorrido en una gran variedad de áreas (Kluge, 1999; Ortega et al., 1997), mientras que en el nivel universitario su auge fue impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Babiloni et al., 2016; Traver y García, 2006). En este nuevo escenario, Guijarro y otros (2014) plantean que los estudiantes son los principales gestores de su aprendizaje y el docente se protagoniza como guía de éste y no mero transmisor de conocimiento.

El empleo de metodologías de aprendizaje cooperativo es importante para fomentar el desarrollo de habilidades profesionales cen-

trales para la formación de los futuros maestros (de Educación Infantil y Primaria) en lo que respecta al ejercicio de su futura profesión, ya que involucra a la responsabilidad, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, el compromiso y trabajo ético, entre otros.

En este trabajo presentamos una adaptación de la técnica del puzle a un contexto de formación de estudiantes para maestro (EPM), con el objetivo de que ‘sean capaces de’ desempeñar funciones propias de la profesión; a saber, planificar e implementar sesiones de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de la técnica del puzle, en la que la cooperación y el beneficio se da dentro de cada equipo formado (*ad intra*), en nuestra adaptación, los resultados favorables se producen tanto dentro del equipo como de todo el grupo-clase (*ad extra*).

La Técnica del puzle adaptada: Geometría para futuros maestros

La técnica del puzle sea ésta adaptada o no, tiene como objetivo favorecer una organización del aula que contribuya a la interrelación

¹ Centro Universitario de Educación Escuni. emontero@escuni.es

e interdependencia positiva de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y, en este caso, también en los procesos de enseñanza. Para llevar a cabo estos procesos los EPM deben planificar sesiones de enseñanza-aprendizaje, esto produce un contexto adecuado para analizar el razonamiento pedagógico y cómo aprenden a enseñar (Morris et al., 2009).

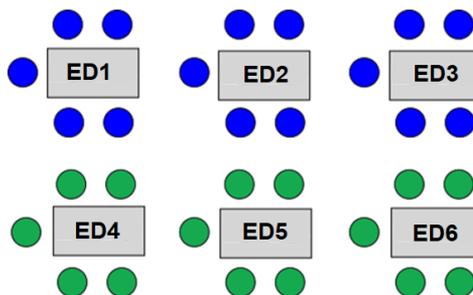
Durante el curso académico 2020-2021, en la asignatura *Matemáticas y su didáctica III* de cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Primaria en Escuni, Centro Universitario de Educación se desarrolló un entorno de aprendizaje basado en la técnica del puzle adaptada para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de Geometría. El entorno estuvo organizado en ocho sesiones de 120 minutos (dos sesiones por semana) y contó con la participación de 30 estudiantes matriculados en un contexto de enseñanza híbrida (online y presencial). Se desarrolló una secuencia en tres fases.

Fase 1. Organización

- División del contenido matemático, objeto de estudio, en temas (b partes del puzle). Dichos temas se asignaron a cada uno de los b equipos-docentes quienes planificarían las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Las partes tenían seis temas de Geometría.
- Número de componentes de los equipos-docentes. El número de componentes de los b equipos-docentes estuvo en función del total de estudiantes, N , quienes integran el aula. Si k , con $k < N$, habrá k integrantes en a equipos-docentes y k componentes en a equipos-docentes.

En nuestro caso, como los EPM matriculados eran 30, se asignaron seis temas (partes) y se formaron seis equipos-docentes con cinco componentes. Tres de los equipos-docentes constituidos trabajaron en el aula (Figura 1, en color azul) y los tres restantes virtualmente a través de Meet (Figura 1, en color verde).

Figura 1. Equipos-docentes formados para planificar las sesiones de enseñanza con 30 EPM matriculados



Fuente: elaboración propia.

Los integrantes de cada equipo-docente fueron elegidos por los propios estudiantes sin ningún tipo de condiciones cuando el proceso de enseñanza aprendizaje fue presencial. En cambio, cuando el proceso se desarrolló de modo híbrido (presencial y online), únicamente se exigió que los integrantes tuviesen la misma asignación de asistencia (presencial o virtual) (a las clases (Figura 1).

- Cronograma del entorno de aprendizaje. Se establecieron las sesiones necesarias para la planificación, para la implementación y para la atención de dudas y de refuerzo (Figura 2); también para la presentación del grupo de EPM.

Figura 2. Cronograma del entorno de aprendizaje

		Sesión 1	Sesión 2	Sesiones 3 y 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Tareas		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación contenido módulo • Constitución equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Video información en Moodle • Asignación contenidos a los equipos • Inicio de la planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de sesiones • Seguimiento de la profesora de la planificación de los equipos 	Implementación planificaciones			
					ED 1 y 2	ED 3	ED 4 y 5	ED 6
					La profesora matiza los contenidos presentados por los ED			
Asistencia		Presencial	ED 1, 2 y 3	ED 1, 2 y 3	ED 4, 5 y 6	ED 1, 2 y 3	ED 1, 2 y 3	ED 4, 5 y 6
			Virtual	ED 4, 5 y 6	ED 4, 5 y 6	ED 1, 2 y 3	ED 4, 5 y 6	ED 4, 5 y 6

Fuente: elaboración propia.

En la primera sesión se presentó a los EPM una introducción sobre cómo trabajar la geometría desde una perspectiva enactiva y el aprendizaje por descubrimiento guiado (Canals, 2009).

Fase 2. Planificación e implementación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje

- Una vez asignado un tema/parte del puzle a cada equipo-docente, ellos planificaron su sesión de enseñanza-aprendizaje en el tiempo asignado.

En la segunda sesión, se configuraron los equipos-docentes y se les asignó un tema. Cada equipo-docente disponía, a través de la plataforma Moodle, de un video grabado *ad hoc* previamente, con acceso restringido. Con este material se ofrecía la información necesaria para planificar la sesión de

enseñanza-aprendizaje asignada. En esta sesión se inició la planificación autónoma por cada uno de los equipos-docentes, se consideraron las circunstancias de enseñanza híbrida y cada sesión tuvo una duración máxima de 50 minutos.

En la tercera y cuarta sesión continuaron diseñando y planificando las escenas de enseñanza-aprendizaje. En este tiempo, la profesora hizo un seguimiento del trabajo de los equipos-docentes.

Al finalizar estas sesiones, los equipos-docentes entregaron la planificación realizada para la enseñanza-aprendizaje.

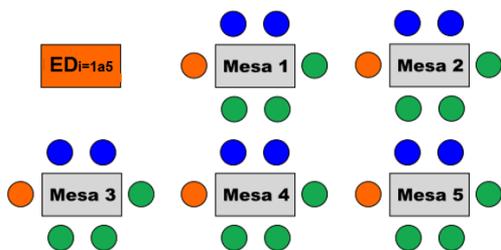
- Organización de las mesas para la enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo la implementación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje por cada uno de los integrantes de los distintos equipos-docentes, se crearon tantas mesas como integrantes tuvo el equipo-docente que implementó la sesión: k o $k \pm 1$.

Para obtener el número de alumnos en las mesas, se reorganizó el conjunto de EPM restantes: $(N-k)$ o $(N-k+1)$, respectivamente. Si el número de integrantes del equipo-docente que implementó la sesión es k , el número de integrantes en cada mesa es $(N-k)/k$. Si es $k \pm 1$ el número de integrantes es $(N-(k \pm 1))/(k \pm 1)$.

En nuestro caso, para llevar a cabo la implementación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, la clase se organizó en cinco mesas.

Las mesas estuvieron compuestas por cinco estudiantes ($\frac{N-k}{k} = \frac{30-5}{5} = \frac{25}{5} = 5$), dos asistieron presencialmente (Figura 3, de color azul) y tres, virtualmente (Figura 3, de color verde). En cada una de las mesas se incorporó un componente del equipo-docente para implementar la sesión de enseñanza-aprendizaje diseñada (Figura 3, de color naranja).

Figura 3. Organización del grupo clase en cinco mesas para cada sesión de enseñanza-aprendizaje



- Implementación de las sesiones docentes. Finalizado el tiempo estimado para la planificación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, se implementaron estas.

En nuestro caso, las implementaciones se realizaron entre la quinta y la octava. Los equipos-docentes implementaron su sesión de enseñanza-aprendizaje en la semana que tenían asignada la asistencia presencial al Centro Universitario. En las sesiones impares del entorno, implementaron dos equipos-docentes y en las pares, uno (Figura 2).

Fase 3. Evaluación

- En esta última fase, cada uno de los integrantes de los equipos-docentes se autoevaluaron y fueron evaluados por los compañeros-alumnos a quienes impartieron la sesión de enseñanza-aprendizaje. La autoevaluación y evaluación se realizó a través de una rúbrica vía online, con la que se evaluó cuantitativamente el material, las actividades, el vocabulario, la interacción entre los alumnos y el tiempo dedicado a cada actividad. Los objetivos de este sistema de evaluación fueron: (a) explicitar los aspectos que deben ser tenidos en cuenta, (b) favorecer el hábito de la práctica reflexiva en la docencia y, (c) fomentar la capacidad de hacer crítica constructiva entre compañeros (Ibarra-Sáiz et al., 2012). Se implementó la evaluación al final de cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

En este estudio, la autoevaluación y la evaluación se llevó a cabo a través de rúbricas vía online (Figura 4), las cuales estaban organizadas en tres dimensiones.

Figura 4. Ítems de los materiales (M), actividades (A) y otros (O) a valorar

-
- M1. He/Ha construido el material adecuado para los contenidos propuestos.
- M2. He/Ha adecuado el material a los diferentes niveles de conocimiento y actividades.
- M3. He/Ha presentado abundante material para que el/la discente pueda manipular en actividades escolares.
- A1. He/Ha explicitado y propuesto actividades que desarrollan, afianzan y complementan los objetivos y contenidos propuestos.
- A2. Las actividades de apertura, desarrollo y cierre han mantenido un desarrollo lógico.
- A3. Las actividades planteadas son suficientes para consolidar los contenidos.
- A4. He/Ha propuesto actividades que permitan la investigación por parte de los discentes y por tanto el aprendizaje por descubrimiento.
- A5. He/Ha propuesto actividades que favorezcan la comunicación entre los discentes.
- O1. He/Ha utilizado adecuadamente el vocabulario y las indicaciones a los discentes.
- O2. Los tiempos planteados por actividad son suficientes.
-

Fuente: elaboración propia.

Las dos rúbricas contenían 10 ítems que debían ser valorados de cero a tres. Se centraban en los mismos aspectos y alternaron el sujeto a evaluar: “(Yo) he...” por “(El EPM-docente) ha...”.

Al finalizar el entorno de aprendizaje, se pasó a los EPM un cuestionario (Tabla 1)

Tabla 1. Cuestionario propuesto

-
- ¿Qué ha supuesto para ti aprender los contenidos de la asignatura (i) planificando una sesión del contenido que se te asignó en el ED, (ii) llevando a cabo la enseñanza como docente de estos contenidos a tus compañeros y (iii) recibiendo el resto de contenidos por parte de tus compañeros docentes?
 - ¿Cómo han influido las condiciones de bimodalidad (mitad del grupo con asistencia presencial y la otra mitad online) en esta experiencia, tanto como docente y como alumno de un/a compañero-docente?
 - ¿Qué ha supuesto para ti esta experiencia en tu formación como futuro maestro?
-

Conclusiones

La técnica del puzle adaptada ha favorecido una enseñanza híbrida que permitió la colaboración entre los componentes de los equipos-docentes a fin de comprender los contenidos asignados. Así también, facilitó la planificación de la sesión de enseñanza-aprendizaje y del hábito de la práctica reflexiva y la responsable.

Para muchos EPM fue un reto ser docentes de sus compañeros al tratar de implicar por igual a los compañeros-alumnos con asistencia presencial y online, tal como se evidencia en algunas de las respuestas presentes en el cuestionario aplicado al final del entorno de aprendizaje:

Emma: De esta manera [ser estudiante-docente], creo que me he tenido que esforzar el doble porque tenía doble responsabilidad. No es únicamente el hecho de que te lo ten-

gas que aprender para sacar nota en el examen final, sino que debes esforzarte para que los contenidos que tienes en la cabeza los adquieran los demás.

Carlos: Este quizá sea el peor punto [la asistencia vía online] ya que, si te centras demasiado en los de clase, a los del online, y viceversa, unido a los problemas de conexión que se generaban.

Igualmente, la enseñanza híbrida que ha supuesto la técnica del puzle adaptada favoreció a que los EPM aprendieran y desarrollaran conocimientos, como los de experto, al tener que planificar, implementar y adaptar las sesiones de enseñanza-aprendizaje a las condiciones de enseñanza híbrida. Esto fue así ya que tomaron el rol de docente responsable del aprendizaje de sus compañeros-alumnos, como sugieren Brown y Coles (2011). Este contexto de enseñanza-aprendizaje desarrollado en un escenario de enseñanza híbrida habilitó a los estudiantes-docentes a adaptar su práctica de enseñanza al formato de aula sin depender de hábitos de experiencias previas de su propia escolarización (Linares y Brown, 2018). Esto es así tal como lo expresa una participante:

Sofía: En este curso al presentar mi clase sobre los ángulos exteriores e interiores a mis compañeras no pude incluir la actividad de movimiento como me hubiera gustado debido a la situación que estamos viviendo a cuenta del Covid-19 y a las clases semipresenciales. Lo adecuado hubiera sido poder representar en el suelo una figura cóncava y convexa y que ellas hubieran recorrido el contorno a pie, para conocer las diferencias entre ambas y también haber realizado el recorrido con una “lanza” para comprender cómo se forman los ángulos exteriores, pero lo tuve que adaptar (...).

Esta experiencia híbrida vivida por los futuros maestros podría proyectarse en las aulas universitarias y abrir nuevas posibilidades de situaciones de enseñanza-aprendizaje. El aprender conocimientos de una forma activa construye una acción efectiva (Maturana y Varela, 1984) al ayudar, posiblemente, a los estudiantes para maestro a analizar y adaptar su propia práctica (Brown y Coles, 2011) a distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, como la actual en el contexto de pandemia.

Por último, cabe señalar que los entornos de aprendizaje basados en la técnica del puzle adaptada, como los presentados en este estudio, pueden ser considerados como educación híbrida al ser una combinación de aprendizaje presencial y virtual que ha favorece la estimulación de competencias profesionales. Dichas competencias se relacionan con el trabajo en equipo, la ética profesional la responsabilidad mutua (Guijarro et al., 2014), la enseñanza y la gestión del aula y atañen, asimismo, a otras competencias profesionales necesarias en futuros maestros.

Referencias Bibliográficas

- Aronson, E., y Patnoe, S. (1997). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Longman.
- Babiloni, E., Guijarro, E. y Cardós, M. (2016). An Experience in Teaching Innovation Based on Collaborative Learning and the Aronson Jigsaw Technique, en: Peris-Ortiz M., Gómez J., Vélez-Torres F., Rueda-Armengot C. (eds), *Education Tools for Entrepreneurship. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24657-4_2
- Brown, L., y Coles, A. (2011). Developing expertise: How enactivism re-frames mathematics teacher development. *ZDM*, 43(6-7), 861-873. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0343-4>

- Canals, M. A. (2009). *Transformaciones geométricas*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Darnon, C., Buchs, C., y Desbar, D. (2012). The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: A practice report. *European journal of psychology of education*, 27(3), 439-449. <https://www.jstor.org/stable/43551121>
- Guijarro, E., Babiloni, E. y Fernández-Diego, M. (2014). Aplicación del puzzle de Aronson para trabajar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes, en *Strategies for education in a new context: INNODOCT 14*, Editorial Universitat Politècnica de València. 498-507.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359(2), 206-231.
- Kluge, D. (1999). A Brief Introduction to Cooperative Learning, en D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson and R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 16-22). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Llinares, S., y Brown, L. (2018). Enactivism and professional noticing: In dialogue as mathematics teacher educators. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 38(3).
- Maturana, H., y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Ed. Universitaria.
- Morris, A. K., Hiebert, J., y Spitzert, S. (2009). Mathematical knowledge for teaching in planning and evaluating instruction: What can preservice teachers learn? *Journal for Research in Mathematics Education*, 40, 491-529. <https://www.jstor.org/stable/40539354>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1997). Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral. *Revista Española de Pedagogía*, 55(206), 33-51.
- Traver, J. A., y García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia «compromiso ético» y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 2.
- Palabras clave:** formación de maestros, educación primaria, aprendizaje cooperativo, técnica del puzzle, enseñanza híbrida.

Lo que la pandemia nos dejó: experiencias y posibilidades de hibridación en el nivel superior universitario

Lilian Constanza Diedrich¹
Adriana Yanina Ortiz²

Introducción

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, a partir de los años 70 del siglo pasado, generó una revolución tecnológica digital que ha transformado diferentes facetas de la sociedad. En este marco, las instituciones de educación superior han sido particularmente impactadas.

En 1989, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) inició acciones formativas en el campo de la Educación a Distancia y cuenta, actualmente, con más de treinta años de experiencia en esta modalidad. Posee, por lo tanto, una larga trayectoria en contexto de virtualización de la enseñanza, con múltiples experiencias, grandes avances y mejoras continuas. En UCASAL “la modalidad a distancia se inscribe como un sistema dentro de una institución históricamente presencial, teniendo como lineamiento básico una política de integración y complementación de medios y recursos convencionales y no convencionales” (Diedrich, 2020, p. 450). En la actualidad, el 50% de los estudiantes

de UCASAL forma parte del sistema virtual y está distribuido en todo el territorio nacional.

La irrupción de las herramientas digitales generó profundas transformaciones en el ámbito universitario y, en tal sentido, la educación digital se ha conformado como “un nuevo escenario donde confluyen multimodalidades ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes” (Rama, 2021, p. 27). En ese contexto, la pandemia impactó fuertemente en los sistemas universitarios, acelerando los cambios que venían produciéndose como consecuencia de la revolución tecnológica digital. Ello requirió de una profunda reingeniería de los diversos procesos organizacionales y de sus dinámicas. De acuerdo con Fanelli, Marquina y Rabossi (2020): “la pandemia fue un factor exógeno a las organizaciones universitarias argentinas que desencadenó cambios en sus principales funciones con una velocidad no experimentada antes” (p. 8).

Desde los inicios de esta modalidad, y con mayor énfasis en el contexto pre y post-pandémico, UCASAL lleva adelante una política que se orienta a potenciar las áreas tecnológica, pe-

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). cdiedrich@ucasal.edu.ar

² Universidad Católica de Salta (Argentina). ayortiz@ucasal.edu.ar

dagógica y organizativa, a partir de una mayor inversión en insumos tecnológicos (principalmente equipamiento informático y conectividad) y recursos humanos (equipo de referentes pedagógicos con formación específica en enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales). Con la llegada imprevista de la pandemia, la combinación de estos elementos facilitó el diseño de un plan emergente para responder, de forma inmediata y eficaz, a la situación coyuntural. En tal sentido, se generaron 800 aulas nuevas en el entorno virtual, se brindaron capacitaciones permanentes para el uso adecuado de los recursos tecnológicos, se facilitaron dispositivos para el trabajo remoto de docentes y colaboradores de las diferentes áreas (Diedrich, 2020). Estas fueron algunas estrategias institucionales, individuales y colectivas, entre otras, que posibilitaron sostener la universidad en ese contexto inédito. Estas primeras acciones de la comunidad universitaria revelaron su capacidad de adaptación frente a las amenazas y desafíos que planteó la emergencia sanitaria.

A pesar de su larga trayectoria en el sistema de Educación a Distancia, la transición de la presencialidad a la virtualidad implicó un importante desafío para todos los actores involucrados, especialmente para los docentes cuyas únicas experiencias de enseñanza estaban centradas en la presencialidad. La formación de estos docentes fue clave, se destacó, principalmente, la actitud y disposición para aprender y adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones de enseñanza que implican el uso de herramientas tecnológicas en perspectiva pedagógica, en detrimento de un modelo presencial cuyos referentes pedagógicos tradicionales —a los que estaban habituados— debieron sucumbir, de forma involuntaria pero necesaria, a la virtualidad.

La estrategia institucional se focalizó en el acompañamiento de esta transición del entor-

no presencial al virtual, a partir de un fuerte proceso de capacitación para el profesorado; éste estuvo centrado en una dimensión técnica y otra pedagógica. La primera se vinculó con el acceso y utilización de las herramientas tecnológicas y con la configuración de los recursos propios de la plataforma. En cuanto a la dimensión pedagógica, ésta se relacionó con el aprendizaje de marcos referenciales y diseño de estrategias de enseñanza en el particular contexto de la virtualidad.

Las universidades, para ser innovadoras, deben transformarse a fin de dar respuesta a las contingencias y versatilidades del contexto actual. En tal sentido, requieren “integrar la enseñanza presencial y virtual en un continuo interactivo que pueda aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno digital sin enterrar la tradición magisterial y el contacto directo en el aula” (Castell, 2009, citado en Cabero-Almenara y Fernández-Robles, 2018, p. 121).

Las posibilidades de hibridación entre territorios virtuales y presenciales implican un desafío por afrontar, así como una gran oportunidad para resolver en el futuro inmediato y transferir al campus universitario prácticas innovadoras. De acuerdo con Andreoli:

el término híbrido funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/ presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas. (2021, s/p)

El proceso de incorporación de elementos virtuales en las dinámicas educativas se produce al interior de múltiples modalidades pedagógicas típicas de las diferentes generaciones de la Educación a Distancia y se expresa en la creación de una formade despresencialización que asume un modo híbrido y combina

elementos presenciales y no presenciales, así como tecnologías analógicas y digitales (Rama, 2022). Los territorios híbridos tienen fronteras difusas debido a las posibilidades que abren la ubicuidad, los recursos hipermedia, la hiperrealidad, la combinación de tiempos síncronos y asíncronos. Este conjunto configura un entorno polifónico que, necesariamente, altera el rol tradicional del docente. Sin dudas, esto es lo que ocurrió con parte del cuerpo docente de UCASAL, que no estaba habituado a la enseñanza en entornos híbridos, hasta que irrumpió en el escenario la pandemia por Covid-19 y, debido a estas circunstancias, fue obligado a migrar de un sistema de enseñanza presencial a uno completamente virtual.

Esta transición tuvo fuertes incidencias tanto en la vida personal como en el trabajo cotidiano de los docentes universitarios, quienes debieron asumir, en simultáneo, el rol de sujetos de aprendizaje y el de profesores. Como resultado, se vieron el cuerpo docente se vio desafiado a adaptar y crear recursos didácticos, planificar actividades motivadoras, en un ambiente de inmersión donde uno de los desafíos predominantes fue recrear escenarios de interacción. Las capacitaciones, en este sentido, estuvieron centradas en la alfabetización digital, esto es, en el desenvolvimiento de competencias digitales y en las posibilidades de articulación con el desarrollo de competencias didácticas y metodológicas para el contexto de virtualización de la enseñanza. De acuerdo con Rambay-Tobar y Lozado (2020), la alfabetización digital refiere al “uso correcto y crítico de las TIC en la educación con el objetivo de proponer soluciones a problemas cognitivos” (p. 156).

Pasaron dos años de pandemia, el 2020, con actividad académica remota plena y el 2021, con actividades semi-presenciales. Este fue un periodo acompañado y sostenido por los espacios virtuales. Hoy, 2022, interesa conocer qué

fue lo que la pandemia dejó a su paso en la universidad, es decir, cuáles son las repercusiones, consecuencias y aprendizajes para el profesorado universitario, pues éste debió realizar su primera inmersión en el ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación como consecuencia de esta contingencia socio-sanitaria. Cuáles son las competencias desarrolladas y en qué medida algunos aprendizajes se sostienen en la práctica docente cotidiana, en un contexto que se esfuerza, aunque en vano, por volver a la vieja normalidad; en qué medida las fronteras entre la presencialidad y la virtualidad se han desdibujado y cuáles son las principales transformaciones en el rol docente acontecidas con motivo del paso de las herramientas analógicas a las digitales, son algunos interrogantes que configuran este trabajo.

Aprendizajes y transformaciones en el escenario actual

Para dar respuesta a estos interrogantes se implementaron cinco entrevistas semiestructuradas a docentes de carreras de la modalidad presencial, cuya primera experiencia en el uso de plataformas de aprendizaje para llevar adelante la actividad académica hubiere acontecido durante el aislamiento obligatorio. Las carreras de pertenencia son: Ciencias Veterinarias, Ingeniería Informática y Licenciatura en Psicopedagogía, todas de la UCASAL.

El análisis de contenido de las entrevistas permite dar cuenta de las nuevas competencias adquiridas, de los recursos de aprendizaje digitales incorporados en pandemia que se sostienen en la práctica con el retorno a la presencialidad, de las nuevas demandas respecto a diferentes aspectos vinculados a su rol de enseñantes, de la alteración de los márgenes de individualidad, de la fragmentación del proceso

de enseñanza, de la variación en los vínculos con los aprendices, entre otros. En definitiva, es posible visibilizar el cambio de las condiciones de la tarea académica, que implicó una mutación en la gestión del conocimiento, la comunicación, los espacios y los tiempos educativos, y las alteraciones producidas en el rol docente, en términos de incremento de sus funciones tradicionales, revisión y cambios en las perspectivas sobre instrumentos y procesos de evaluación de los aprendizajes, así como también la revalorización del saber pedagógico.

En lo que respecta al vínculo con los estudiantes, todos los entrevistados señalan las limitaciones del formato de video conferencia sincrónico en lo que hace a la retroalimentación de la comunicación, la consiguiente baja calidad de la interacción, la imposibilidad de descifrar el metalenguaje gestual considerando que las cámaras no siempre estaban encendidas, el ‘silencio’ ante los interrogantes. Esto impulsó la necesidad de pensar e implementar nuevas estrategias para sostener la atención y motivación de los estudiantes.

También se destaca la respuesta institucional a las necesidades de capacitación, tanto tecnológica como pedagógica, en el contexto de pandemia. En este sentido, resulta evidente la toma de conciencia generalizada de los docentes sobre la importancia de la preparación en un modelo pedagógico que sostenga y pueda dar cuenta de la acción educativa en entornos digitales. Los entrevistados manifiestan la importancia de contar con preparación pedagógica en el uso de los recursos tecnológicos.

Un aspecto relevante, relacionado con la capacitación, fue el intercambio con los pares docentes, quienes se constituyeron en referentes de enseñanza en diferentes recursos de acuerdo con las competencias particulares que cada uno fue desarrollando en este contexto. En algunos casos, además se avanzó en la cons-

trucción conjunta inter-cátedra de recursos de aprendizaje, tales como videos, redes conceptuales, entre otros. Esta interacción se mediaticizó con el uso de WhatsApp. Los entrevistados refieren a la riqueza de este intercambio en la apropiación de los recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza superior. En la actualidad, el trabajo colaborativo se sostiene parcialmente, ya que los grupos de WhatsApp continúan funcionando, así como el uso de recursos compartidos, pero con menor frecuencia.

El aprendizaje autónomo aparece como una instancia común en el discurso de los docentes entrevistados, habiendo recurrido a buscadores, videos de youtube, documentos, instructivos y recursos varios. Esta dimensión implicó una inversión de tiempo superior a la habitual. Es esta una práctica que se sostiene, ante la necesidad de conocer y aprender acerca del uso de nuevos recursos tecnológicos.

En lo que respecta a la evaluación, el aislamiento obligatorio por Covid-19 obligó a repensar los formatos de evaluación, llevando al uso intensivo de los recursos de la plataforma para estos fines: cuestionario, tarea, foro y collaborate. La valoración de esta experiencia es ambigua: algunos señalan como negativas las dificultades para controlar la sustanciación de las instancias de evaluación y la imposibilidad de evaluar determinadas competencias por las características del formato. En todos los casos, la vuelta a la presencialidad implicó un retorno a los formatos preestablecidos. No obstante, debe destacarse que la evaluación de los aprendizajes como objeto de reflexión quedó instalada en todos los casos.

Un último elemento emergente de las entrevistas está vinculado con las competencias adquiridas a partir del tránsito entre presencialidad/virtualidad/hibridación. En este sentido, se pone de manifiesto el uso de recursos digitales aplicados a la práctica educativa, el

trabajo colaborativo, la resolución de problemas cotidianos de las prácticas de la enseñanza, la capacidad para trabajar en contextos inciertos, entre otros.

En todos los casos, los docentes enfatizan que, si bien se requieren competencias técnicas en el uso de recursos, el saber pedagógico es inexorable. Resulta indispensable aprovechar la tecnología en los procesos educativos a partir de una toma de decisiones reflexiva, dado que más herramientas no garantizan el éxito. Las herramientas digitales son meros instrumentos y el proceso educativo requiere de una constante transformación, de una permanente revolución educativa, siempre de calidad (Kuklinski y Cobo, 2022).

Reflexiones finales

Los cambios vertiginosos experimentados en la universidad durante los últimos dos años han sentado un precedente para la labor de los profesionales de la educación; esto deja en evidencia la necesidad de actuar proyectivamente, no solo ante la emergencia. Si bien se pudo dar una respuesta inmediata para permitir la continuidad pedagógica en una situación contingente, la experiencia pedagógica devela que permanecer inertes frente a la evolución constante de la sociedad y sus exigencias actuales no es una alternativa posible para una educación de calidad en el nivel superior universitario.

Referencias bibliográficas

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF]

Citep. *Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Cabero Almenara, J. y Fernández Robles, B. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 119-138.

Diedrich, C. (2020). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje: de la lógica de la presencialidad a la lógica de la virtualidad (pp. 449-458). En P. Falcón (comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba.

Fanelli, A. M., Marquina, M., y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 1, 3-8.

Kuklinski, H., y Cobo, C. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 34, 179-182. E-ISSN 2594-2190.

Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades

----- (2022). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Rambay-Tóbar, M. y Lozado, J. (2020). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo de pandemia: una revisión sistemática. *In Crescendo*, 11 (4), pp. 511-527.

Palabras clave: Hibridación, Profesorado Universitario, Post-pandemia.

La docencia en la pandemia: desafío, adaptación y oportunidades. Estrategias de enseñanza y accesibilidad en un instituto de educación superior de la capital jujeña

Jaramillo, Elina Virginia¹
Mamani, Natalia Lucia²

Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció al brote del nuevo coronavirus como una pandemia. Ello obligó a repensar los posibles escenarios de enseñanza y, en este contexto, tomaron protagonismo los entornos virtuales liderados por las tecnologías de información y la comunicación (TIC). Esto demandó un proceso de adaptabilidad por parte de los docentes que, además de estar inmersos en la realidad social, debían continuar con su labor educativa.

El desarrollo de este trabajo consiste en dar cuenta de la situación de los docentes del Instituto de Educación Superior N°11 de la ciudad de San Salvador de Jujuy, frente a un nuevo escenario de enseñanza existente a nivel global. Para ello, tomamos la perspectiva de las estudiantes, a la vez, damos cuenta de las medidas que se tuvieron que tomar y cómo el rol docente mostró su adaptabilidad a nuevos entornos. Teniendo en consideración a las instituciones públicas, alumnos y docentes, elaboramos los siguientes interrogantes: ¿cuán preparados estaban los

estudiantes y docentes para sumergirse en la educación a distancia?, ¿las instituciones educativas estaban preparadas para acompañar este cambio?, ¿cómo fue esta experiencia de dictado de clases 100% virtual y obligatoria?, ¿las estrategias de enseñanza utilizadas en entornos virtuales siguen siendo, actualmente, puestas en práctica en la presencialidad? Estas son algunas de las preguntas que en el presente trabajo guiarán el desarrollo.

Pandemia y educación

La educación es un fenómeno en el que todos nos vemos inmersos desde que nacemos y las pandemias son fenómenos biológicos, sociales, culturales, económicos, medioambientales y políticos de alcance global. Fueron y seguirán siendo parte del recorrido de la humanidad y expresan cuán inestables y cambiantes son las relaciones entre el medio ambiente y el hombre que lo habita.

Sin lugar a dudas, uno de los grandes cuestionamientos que generó este suceso a nivel

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). jaramilloelina@gmail.com

² Universidad Católica de Salta (Argentina). natuluciamamani@gmail.com

global fue cómo se iba a seguir educando. De acuerdo con Sara Paín (1983), la educación se centra en la transmisión de la cultura, teniendo cuatro funciones interdependientes: conservadora, sociabilizante, represiva y transformadora. Con la llegada de la pandemia, una educación impartida en un contexto de encierro, desprovista de intercambio social y con la ausencia de la cultura escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sumado a la emergencia económica que dejó entrever las diferencias y desventajas socioeconómicas en todo el territorio argentino, quedó en evidencia que el sistema educativo no estaba listo para enfrentar la crisis educacional emergente que se estaba gestando.

Así, las clases en todos sus niveles fueron canceladas de manera presencial. Se volvió vital crear, en algunos casos, pulir, en otros, y activar rápidamente un nuevo sistema: la educación a distancia; ésta posicionó a las instituciones y a los docentes en un rol protagonista.

Pandemia e instituciones

Las instituciones debieron transformarse tanto en lo referido a los soportes tecnológicos que los docentes necesitaban, como también en el ofrecimiento de capacitaciones y apoyo psicoemocional. Ante los miles de interrogantes que fueron surgiendo, los docentes esperaban el apoyo de sus instituciones de trabajo para poder afrontar la cambiante realidad que se abría paso en el escenario educativo, a la vez que buscaron nuevos espacios virtuales de trabajo con el fin de construir instancias de comunicación con los alumnos y sus familias.

Algunos docentes manifestaron la ausencia total del apoyo de las instituciones, como en el caso del Instituto de Educación Superior N°11 de la ciudad de San Salvador de

Jujuy. Allí, las clases comenzaron en junio del 2020 para los años superiores y los ingresantes recién iniciaron en septiembre. Concordamos con Diana Maza (2020), quien hace referencia a la pérdida del límite de horarios y tiempos escolares o académicos. Las instituciones no pudieron manejar esta dimensión y ello dio lugar a situaciones de agotamiento. Entonces visibilizó través de cuadros clínicos, retiros y renuncias, lo que tornó la tarea de enseñar engorrosa. Por la falta de personal, no se podía cumplir con la misión de seguir enseñando que se tenía. La enfermedad del Covid-19 demostró que las tecnologías de la información y la comunicación, tanto el internet como la inteligencia artificial, fueron herramientas esenciales para que las instituciones continúen funcionando, aunque esto demandaba profesionales capacitados.

Pandemia y ser docente: estrategias de enseñanza

En la actualidad sigue siendo un tópico de conversación para las personas que ejercen la docencia el por qué eligieron la carrera. En este contexto peculiar de pandemia, tenemos que repensar ¿qué es ser docente hoy? Sin lugar a dudas, es animarse a ser guía, ser acompañante, ser confidente de ilusiones futuras, pero conceptualmente: ¿qué es?

Coincidimos con Paulo Freire (2004) al comprender que la concepción de maestro pasa por la tarea de enseñar, ya que allí se reconoce el valor de los sujetos históricos, la aprehensión del saber y el rigor frente al conocimiento. Es la acción de contribuir en la trayectoria formativa del alumno de manera que pueda realizar una reflexión crítica de su entorno en pos de la comprensión de su contexto y cómo éste lo atraviesa y condiciona.

Para los docentes formados en un sistema de trabajo y acostumbrados a la propia toma de decisiones, la necesidad de ofrecer respuesta a las demandas cambiantes suele resultar movilizante. El cambio desplaza a las personas desde lo conocido y confortable a lo desconocido, inusual e incómodo. Ello produce una diversidad de temores e incertidumbres, por lo que la resistencia al cambio es, en el fondo, la resistencia a la idea de perder algo que es valioso o perder algo conocido para ganar algo desconocido (Córlica, 2020).

La pandemia produjo transformaciones sin precedentes en la noción de la docencia. Esto es así ya que la adaptabilidad a un entorno virtual se tornó en un requisito obligatorio para el curriculum vitae de cualquier formador. En cuanto al I.E.S. N°11, para poder adaptarse a la situación, inauguró una página web donde anunciaría la difusión de materiales y documentos teóricos de las clases; a la vez, la misma página serviría de nexo entre docentes y estudiantes. Sin embargo, no funcionó así, ya transcurrido el mes de mayo aún las clases no iniciaban. Una experiencia particular en este contexto fue cuando una de las profesoras de tercer año de la carrera de Museología y Gestión Patrimonial solicitó ayuda a sus alumnas para que éstas acudan a su casa y conecten la computadora de escritorio a los parlantes, al micrófono y a la impresora con escáner para poder digitalizar los textos. El compromiso asumido por los docentes, de seguir enseñando a pesar de las circunstancias, se ve reflejado en este ejemplo. En él se demuestra ante los alumnos que, a pesar de las adversidades, se tenía que continuar con los procesos pedagógicos ya sea mediante la utilización de plataformas como Meet o Zoom para concretar clases por videollamada, el envío de materiales por e-mail o Whatsapp y también, con la búsqueda de todos los medios propicios para vincularse con el alumnado.

El docente tuvo que adaptarse rápido y tomar nuevas estrategias de enseñanza para poder captar la atención de un estudiantado que ya estaba familiarizado con el nuevo escenario digital, pero no como medio para tomar clases regularmente.

Diana Mazza (2020) nos habla de que el docente tuvo que modificar esquemas, crear nuevos modos de acción, nuevas formas de pensar la enseñanza aplicando métodos de enseñanza que no estaban formulados y, también, tuvo que realizar una adaptación emocional. En este nuevo entorno la angustia y la frustración fueron moneda corriente de los dos lados de la pantalla, tanto para docentes como para los alumnos. La experiencia promovió la resignificación del tiempo y la lectura del ambiente virtual como estrategias necesarias para seguir trabajando de manera eficiente.

La vivencia de la pandemia en el plano formal de la educación no fue solamente cambiar una tiza y un pizarrón por una pantalla, sino que también hubo que modificar, transformar y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Mazza (2020) nos propone repensar que, en un entorno presencial, la dinámica de trabajo es distinta, es algo inmediato. Por su parte, en la virtualidad la inmediatez se ve transformada en asincronicidad de las acciones, haciendo que el tiempo de clase sea distinto. Esto delimita otro tipo de comunicación, negando la posibilidad de crear el vínculo entre docente y estudiante, por lo que necesita ser repensada, precisada y premeditada, ya que el medio por el cual se realiza esta transmisión de información guarda un registro que operaba de prueba para constatar que se seguía educando.

Dentro del gran desafío de adaptarse a las nuevas metodologías y estrategias de enseñanza, estaba también el plantel docente que presentaba una resistencia al cambio inducido por la pandemia. Dicha resistencia, entendida

como un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos, es una constante inevitable en las organizaciones educativas (Córica, 2020).

Esta resistencia estaba justificada por el cambio abrupto de estrategias y, también, por la falta de recursos tecnológicos en los distintos hogares de docentes. Tal como menciona Terigi “disponer de tecnologías no es disponer de didáctica” (2020, p.110); esto se traduce en que no solamente se requería poseer los dispositivos, sino que también era necesario contar los conocimientos para poder usarlos (desde la instalación hasta el uso en sí).

También, la resistencia se ve reflejada en la disponibilidad del docente a la hora de contactarse con sus estudiantes. Esta disponibilidad no contempló una franja horaria fija, contrariamente a la presencialidad que marca un límite intangible donde el docente deja su actividad profesional para asumir otros roles, como por ejemplo madre/padre de familia, con otras responsabilidades. El estar disponible (Mazza, 2020) es algo más sutil y a la vez más profundo. Concordamos con Mazza cuando propone no perder de vista las razones que nos han llevado a ser docentes y a seguir firmes, tras de una pantalla, ejerciendo la práctica de la enseñanza.

Reflexiones finales

Desde nuestra perspectiva estudiantil, el rol docente ha tenido que valerse de distintas herramientas (tecnológicas, sociales, psicoemocionales, entre otras) para poder abordar el dictado de clases durante el confinamiento producido por la pandemia. Esos nuevos abordajes se vieron condicionados por los diver-

sos contextos en los que los docentes estaban inmersos a la hora de enseñar. Esto permitió brindando, en algunos casos, nuevas oportunidades de reinventarse y en otros, creó obstáculos que solo sirvieron para replantearse si se quería seguir enseñando.

La pandemia nos ofreció un nuevo escenario, un lienzo en blanco para repensarnos, desde los dos lados de la pantalla (tanto como estudiante y docente), en cómo estábamos ejerciendo nuestras prácticas relacionadas a la educación. Como estudiantes, nos dio la oportunidad, de comprender que la enseñanza es una tarea especializada, que necesita de formación continua, pues requiere detectar necesidades y promover la actualización permanente para evaluar sobre nuestras prácticas y así, investigar para mejorarlas.

También habilitó la reflexión sobre cómo expresamos, qué palabras elegimos para decir algunas cosas teniendo en cuenta al otro y cómo transmitimos el mensaje para que llegue de una manera óptima y transparente a los alumnos. Todo esto resulta algo positivo, que resurge en pandemia y podría aplicarse en la posterioridad.

La virtualidad vivida durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio podría funcionar como complemento de la educación presencial ayudando a repensar nuevas estrategias de abordaje de contenidos, creando nuevos modelos que contemplen escenarios de aprendizaje dinámicos, transformando una situación de crisis en una oportunidad de aprendizaje colectivo.

Referencias bibliográficas

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revis-*

- ta Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2) 255-272. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paez y Terra S.A.
- Mazza, D. (2020). Rol docente y vínculos en la virtualidad en: Maggio, M. y otros. *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogos*. S/ D.
- Pain, S. (1983). Diagnósticos y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ediciones Nueva Visión.
- Terigi, F. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia en: Maggio, M. y otros. *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogos*. S/ D.
- Palabras clave:** Desafíos; Pandemia; Estrategias de enseñanza; dExperiencias; Accesibilidad.

Experiencias de evaluación del profesorado en la modalidad híbrida

Cari Perales, Miguel Alejandro Paniagua, Fabiana Alejandra y Paniagua, Javier¹

Introducción

En el 2020, debido a la propagación del virus SARS-CoV-2 a escala global, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró emergencia de salud pública de preocupación internacional (OPS, 2020). Debido a este suceso, en Argentina y como en muchas otras partes del mundo, para garantizar la educación, la comunidad educativa se vio confrontada con la tarea de llevar a cabo la enseñanza de manera remota. En este contexto, los gobiernos establecieron directrices a través de Decretos y Resoluciones. Se propuso la implementación diversas estrategias con el fin de asegurar la continuidad de la educación. Por este motivo, el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en la presencialidad pasó a ser online, indefectiblemente, sucedió lo mismo con las formas de evaluar. Se hizo presente la desigualdad en el acceso a los dispositivos tecnológicos y la conectividad necesarios para sostener la educación remota, esto profundizó las brechas socioeducativas en la formación de los estudiantes.

Durante el 2021 y 2022, se ha observado una creciente tendencia en las modalidades educativas que han incorporado la combina-

ción y articulación de evaluaciones tanto presenciales como a distancia. Esto ha constituido una alternativa necesaria para dar respuesta a los principales desafíos de la educación, que aún se encuentran presentes en la actualidad, mutando y transformándose cada vez más.

El presente trabajo pretende dar cuenta de las características de los exámenes en la modalidad híbrida en base a experiencias con estudiantes en el cursado del Profesorado Universitario según titulación de base de la Universidad Católica de Salta - Sede Jujuy. Se incorpora al análisis otras instituciones educativas como el Instituto de Educación Superior N° 7 “Populorum Progressio In.Te.La” y la Escuela Superior de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional de Jujuy. Las experiencias recabadas ocurrieron antes, durante y después de la pandemia. Esto permite reconocer cómo fue cambiando y transformándose en el tiempo tanto la forma o modalidad de enseñar como la de evaluar.

Para ello, se desarrollan los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron los criterios de evaluación utilizados en la modalidad híbrida? ¿Cómo han experimentado la educación híbri-

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina)
miguelcariperales@gmail.com

da los estudiantes del nivel superior? ¿Cuáles son los pro y contra de la educación híbrida en cuanto a la evaluación?

Evaluación en la modalidad híbrida

El sistema B-learning, o también conocido como aprendizaje híbrido o aprendizaje mixto, hace referencia a un porcentaje de clases presenciales, virtuales y a la conjugación de metodologías para ambos tipos de modalidades. El propósito de las experiencias híbridas es combinar e integrar, en una misma propuesta de enseñanza, espacios de trabajo cara a cara y a distancia, tanto en instancias sincrónicas como asincrónicas. Para ello, combina herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y a distancia. Esto posibilita tener, en simultáneo, presenciando y participando de la misma clase, alumnos en la virtualidad y otros en el aula física con el docente.

El aprendizaje híbrido se centra en el estudiante, combina la instrucción e interacción mediadas por una computadora o smartpho- ne, en palabras de Acuña (2020) “el modelo de educación híbrida incorpora a los alumnos, de manera presencial y remota” (¿Qué es la Educación Híbrida?, párrafo 1). La educación híbrida llega a integrar tecnología, pedagogía y didáctica mediante una planificación donde las experiencias de aplicación permiten conocer ciertos resultados. Justamente, este proceso da lugar a la evaluación, la cual debe adoptar nuevos criterios para lograr ciertos resultados que contribuyan a realizar una reflexión en torno a si se debe seguir así o bien, qué aspectos cambiar o qué espacios seguir usando (Rama, 2020).

Desde una mirada pedagógica, el objetivo del formato híbrido “no busca reemplazar la práctica educativa presencial sino expandirse

e innovar la enseñanza del docente para potenciar los aprendizajes, incorporando otros espacios y tiempos por los medios más adecuados” (Soletic, 2021, p. 6). Además, esta combinación no solo implica diversificar espacios y tiempos para enseñar y aprender más allá del aula y los horarios convencionales, sino también articular momentos para el trabajo individual (dentro y fuera del aula) e instancias de interacción, por ejemplo, en grupos pequeños del mismo curso, grupos heterogéneos, grupos completos (parte online y parte presencial) o tutorías (docente o entre pares) uno a uno.

Si bien la educación híbrida combina la interacción presencial y virtual de los estudiantes con el docente, ésta se centra menos en la tecnología y más en la forma de impartir la enseñanza en un espacio determinado. Busca encontrar la combinación adecuada de todas las posibilidades de aprendizaje sin importar si están fuera de línea o en línea (Acuña, 2020).

Según Anijovich (2017), la evaluación se considera como una oportunidad para que los alumnos apliquen sus conocimientos, muestren sus éxitos y aprendan a identificar sus áreas de mejora como estudiantes. Sin embargo, debido a la pandemia, la forma en que se concibe la evaluación ha cambiado y se han adoptado nuevos criterios. Evaluar no es solo pedirle al alumno que saque una hoja y una lapicera, con las herramientas que proporcionan las plataformas digitales, el docente puede aplicar un nuevo enfoque para demostrar si se producen aprendizajes significativos. A partir de esa mirada, Acuña (2020) propone cinco formas de evaluar de manera on line:

1. evaluaciones on line basadas en el desempeño;
2. cambiar el enfoque del examen tradicional;
3. debates en foros;
4. el uso de preguntas abiertas y
5. retroalimentación.

En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden, estos van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos (Gómez y Ramos, s.f.). Por ello, para poder hablar de cómo se llega a esta modalidad, es preciso recordar cómo sucedió y de qué modo fueron avanzando las instancias evaluativas durante la pandemia y post pandemia a través de las vivencias educativas presentadas a continuación.

En un primer momento, se retoman experiencias personales durante la formación en el Instituto de Educación Superior N.º 7 “Populorum Progressio In.Te.La”, durante el periodo 2020-2021. En aquel momento, el Ministerio de Educación Provincial había dispuesto que no se podían realizar exámenes parciales de la forma convencional, es decir, de forma teórica, expositiva o con formato de pregunta-respuesta. La medida fue una respuesta a la situación adversa que pudieren estar atravesando las y los estudiantes. En cambio, se debía evaluar a través de trabajos prácticos integradores, por lo cual, se proponía a los alumnos realizar un trabajo exhaustivo acerca de una temática en especial o de la materia en general, con el objetivo de que aplique y demuestre lo aprendido durante la cursada.

En cuanto a los exámenes finales, se desarrollaban a través de un formulario online de Google. Para acceder a realizarlo, en primera instancia el docente creaba un grupo de WhatsApp con los integrantes que se presentaban en la mesa y, minutos antes del examen, se compartía un enlace para unirse a una videollamada para así poder acreditar la identidad a través del DNI. El examen se realizaba con una cámara encendida. A la vez, se establecían las reglas y ya comenzado el examen, las y los alumnos se podían desconectar para realizar

la evaluación. Las preguntas eran de opción múltiple y algunas a desarrollar, esto dependía del criterio del docente. De allí, se pasó a estar conectados durante todo el examen, es decir, con la cámara encendida y con duración de 30 minutos para quienes rendían en condición regular y de 45 minutos para quienes lo hacían en condición de libres.

Con el pasar del tiempo, esto fue cambiando, la normativa ya permitía tomar exámenes de distintas formas, por lo cual se adoptó en algunos casos exámenes parciales con formulario, otros eran orales a través de videollamadas, como así también persistían los exámenes en forma de trabajo final. Lo mismo sucedió con los exámenes finales, donde en su gran mayoría mutaron a exámenes orales a través de plataformas online, es decir, más cercana a la práctica que se realizaban antes de la pandemia, en la presencialidad.

El desarrollo de este tipo de exámenes trajo sus pro y contra, como positivo evidenció un incremento en la cantidad de alumnos y alumnas que rindieron exámenes finales y aprobaron con calificaciones altas en esta modalidad. Algunos motivos que lo explican son:

- mayor accesibilidad;
- comodidad de rendir desde casa;
- menor nerviosismo ante el examen al no estar cara a cara con el docente o bien,
- por considerar más ‘sencillo’ el examen en esta modalidad, entre otros motivos.

Respecto de lo negativo, se puede reconocer la falta de conectividad en algunos casos y, en mayor o menor medida, la falta de manejo de las herramientas de informática por parte de los alumnos y los docentes. Por otro lado, se produjo la deshumanización del profesor, quien pasó a ser una pantalla, sin un contexto. También se puede reconocer la escasa coherencia que existió entre la modalidad de lo

enseñado-aprendido con la de lo evaluado. Por ejemplo, el docente enseñaba mediante clases escritas, resumidas -quizás-, sin la oportunidad de realizar una retroalimentación. Sin embargo, posteriormente se tomaban exámenes orales, es decir, las exigencias de la modalidad de evaluación oral no concordaban ni se correspondían con las formas previas de evaluación transitadas en la asignatura.

Existieron, asimismo, otras experiencias de evaluación y es posible dar cuenta de ellas a partir del análisis realizado en la carrera Licenciatura en Ciencia Política de la Escuela Superior de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional de Jujuy (2021). Allí, los docentes propusieron distintas alternativas de evaluación (presenciales y virtuales), a partir de los siguientes criterios:

- **Distancia:** los estudiantes que se encontrasen a más de 50 kilómetros del lugar de desarrollo del examen podían realizarlo de forma virtual para evitar la gran movilidad que implicaría el hacerlo de forma presencial.
- **Recursos económicos:** se tenía en cuenta el gasto del transporte que debía realizar quien se movilizaba hasta el lugar del examen, si esto significaba un costo que el estudiante no podía afrontar, lo podía realizar de forma virtual.
- **Posibilidad de conectividad:** en este caso, quienes no tenían buena conectividad o los recursos necesarios para desarrollar el examen de forma virtual, lo podían hacer de manera presencial.

Durante el transcurso formativo en el Profesorado Universitario (en campo disciplinar según titulación de base) de la Universidad Católica de Salta - Sede Jujuy (2022), se observó que los distintos métodos de evaluación se fueron transformando o perfeccionándose

cada vez más, como así también cambiaron y fueron, cada vez, más aceptados por todos. Específicamente, en el cursado del profesorado en cuestión, se experimentó un constante cambio en las modalidades de evaluación, para regularizar las asignaturas de cada semestre se implementó el uso de la plataforma Moodle para la presentación de trabajos prácticos integradores, la participación en foros y la realización de cuestionarios multiple choice.

En este contexto, se identifica que la modalidad híbrida nació como una propuesta distinta en post pandemia. En ella se combinó la presencialidad con la virtualidad, en un momento donde se trató volver a la presencialidad escalonada, pero garantizando, también, que las y los alumnos que no podían presenciar las clases o evaluaciones, lo pudieran hacer desde sus hogares.

A modo de conclusión

Al asumir una perspectiva estudiantil como participantes del Profesorado Universitario de la Universidad Católica de Salta, se evidencia una transformación continua en las modalidades de evaluación. Este cambio se ha caracterizado por una transición de métodos de evaluación que se han adaptado y evolucionado con el tiempo.

A medida que transcurre el tiempo, la normativa permitió una mayor flexibilidad en las modalidades de evaluación. Estos cambios tuvieron ventajas, como un mayor acceso y comodidad para los estudiantes, pero también desafíos, tales como la falta de conectividad y la falta de coherencia entre los métodos de enseñanza y evaluación.

Queda claro que las modalidades de evaluación fueron una respuesta necesaria a los desafíos de la educación en un entorno mar-

cado por la pandemia y la necesidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes. Estos cambios llevaron a una mayor flexibilidad y accesibilidad, pero también destacaron la importancia de abordar las desigualdades en la conectividad y mantener la coherencia entre la enseñanza y la evaluación.

Bibliografía

- Acuña, M. (26 de junio de 2020). *Educación Híbrida: transformando la educación tradicional*. Recuperado de <https://www.evirtualplus.com/educacion-hibrida/>
- Acuña, M. (22 de abril de 2022). *Evaluación online en la Educación Híbrida*. Recuperado de <https://www.evirtualplus.com/evaluacion-online-en-la-educacion-hibrida/>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad Voces de la Educación*. Ed. Paidós
- Guzmán Gómez, G., Saucedo Ramos, C. (s.f). *Experiencias, Vivencias Y Sentidos En Torno A La Escuela Y A Los Estudios*. Abor-

dajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>

- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida. En Cuadernos de Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. UDUAL*. Recuperado de https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Informe*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-híbridos.pdf>
- OPS/OMS (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Recuperado de https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0

Palabras clave: evaluación, hibridación, pandemia, post pandemia, experiencias.

Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje para la Universidad del siglo XXI: presencialidad y virtualidad en un todo pedagógico

Mariela Cravero¹
Carmen González²

Introducción

Después de dos años de pandemia, tiempo que implicó un trabajo intensivo mediado por pantallas, el retorno a la presencialidad plena nos dejó muchos desafíos de cara a la planificación de los nuevos escenarios educativos.

Estamos inmersos en el debate del volver a un espacio que tiene que seguir siendo un lugar cuidado, de reconstrucción del vínculo académico. Esta situación nos plantea regresar de un período donde hemos aprendido mucho, hemos descubierto otras posibilidades y estamos provistos de otras experiencias valiosas para incorporar a la vida universitaria (Steiman y Puig, 2022). Por otro lado, sigue instalada la discusión donde la falta de presencialidad es vista como una debilidad de la educación a distancia y, en el mismo plano, quedan expuestas las limitaciones de la educación presencial (Rama, 2021). Es en ese devenir de ideas, pensamientos, discusiones y reflexiones, donde el equipo de Gestión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) toma, a modo de decisión polí-

tica, el posicionamiento pedagógico - didáctico de seguir sosteniendo las aulas virtuales de la plataforma moodle junto con las clases presenciales. Esto no se reduce a un modelo de educación híbrida (Rama, 2021 et al.) con componentes de presencialidad, ya que la educación híbrida es una educación solo mediada por las tecnologías digitales y basada en el aprovechamiento de multimodalidades, sincrónicas y asincrónicas con el uso de múltiples recursos tecnológicos para ambos tipos de encuentros. Tampoco es un modelo basado en la semi-presencialidad, sino que, por el contrario, la propuesta sostiene la permeabilidad de las interacciones que se gestan en la presencialidad, la virtualidad sincrónica y la virtualidad asincrónica. construyendo andamiajes para hacer posibles las trayectorias académicas formativas de los estudiantes.

Desde este punto de vista, la propuesta que sostenemos es de carácter presencial con apoyo virtual, pues más del cincuenta por ciento del total de los encuentros se desarrollan de modo presencial en los espacios físicos de la universidad.

¹ Universidad Católica de Santa Fe (Argentina). mcravero@ucsf.edu.ar ,

² Universidad Católica de Santa Fe (Argentina). cgonzalez@ucsf.edu.ar

La propuesta

Al comienzo del año académico 2021, cuando atravesábamos aún la incertidumbre en el marco de una circunstancia sanitaria que restringía los encuentros presenciales, decidimos sostener el espacio académico de la plataforma virtual que, durante todo el 2020, nos había permitido propiciar vínculos pedagógicos de modo satisfactorio. La intención que nos motivaba era la de potenciar los encuentros presenciales disminuidos por las medidas de fuerza sanitarias y hacer que todo lo que aconteciera en la virtualidad fuera no solo un complemento, sino también un espacio áulico de magnitudes y posibilidades aún no exploradas del todo. Como consecuencia, todo el 2021 se dictó bajo un formato distribuido entre la presencialidad y virtualidad, como momentos alternativos de encuentro.

Al finalizar ese año, llevamos adelante una encuesta con los estudiantes. Ésta arrojó, para nuestra sorpresa, una valoración positiva de la modalidad sostenida en el cursado. Se señaló, mayoritariamente, la ventaja de disponer del tiempo de cursado de otro modo. Intuíamos que era ese un camino para continuar, aun cuando las decisiones gubernamentales habilitaban ya el retorno a la presencialidad. En ese contexto, arriesgamos la decisión de trabajar de modo más orgánico y sistemático al propiciar un cursado que atendiera las necesidades de una educación novedosa y acorde a lo que el siglo XXI nos requiere.

Ya a inicios del 2022, nos reunimos como equipo de gestión a ponderar los beneficios y los riesgos que implicaría sostener el modelo. Es

allí cuando tomamos la decisión de que todas las carreras que se dictan en la FFyH tuvieran que incorporar la presencialidad imperfectas, en palabras de Igarza, el dictado de sus clases durante el periodo académico 2022. Previamente, se abrió al claustro la discusión sobre los alcances, las limitaciones, las adhesiones y oposiciones que pudieran tenerse sobre el modelo implementado.

Teniendo en cuenta lo que indica el Documento 1 de CONEAU de diciembre de 2021, en torno a la definición de estrategias² a tener en cuenta según el nivel de grado, pregrado y posgrado y el tipo de actividad propuesta, definimos una serie de criterios institucionales para que se considerasen los distintos formatos y carga horaria de los espacios curriculares. A saber, estos fueron: Talleres: los espacios curriculares con formato taller no tienen trabajo en las aulas virtuales. Se entiende que la formación práctica debe ser situada y se prioriza la presencialidad en estos espacios. Muchos de estos talleres son de la formación de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y se trabaja directamente en el Complejo Multimedia en escenarios que son propios de estudios de radio y televisión. Con los talleres de prácticas en docencia, se sostuvo también la presencialidad en los encuentros preparatorios y posteriores a la intervención para favorecer, de este modo, la reflexión meta-cognitiva y comunitaria de los practicantes.

- Espacios curriculares con más de 2 horas semanales de la formación general: se establece una clase presencial por semana de 2 horas y el resto de la carga horaria se trabaja en la virtualidad.

² La CONEAU expresa: “La definición de estas estrategias debe tener en cuenta el nivel de la carrera (doctorado, maestría y especialización; grado y pregrado), el tipo de actividad (prácticas de laboratorio, prácticas pre-profesionales, evaluaciones) y el acceso a las tecnologías indispensables para asegurar las interacciones entre participantes independientemente de su localización física” (en IF-2021-123533751-APN-CONEAU #ME , p.2)

- Espacios curriculares con más de 2 horas semanales de la formación específica: si tuviera 3 horas, se establece una semana presencial y otra semana virtual asincrónica; si tuviese 4 horas se establece, para cada semana, un encuentro presencial de 2 horas y uno virtual asincrónico, también, de 2 horas.

Para proporcionar andamiaje y sostener estas nuevas prácticas, la UCSF tuvo el apoyo de SIED, Sistema Institucional de Educación a Distancia (aprobado por CONEAU en julio de 2019). Éste diseñó y sistematizó materiales para docentes, lo que brindó apoyo en el aprendizaje de diferentes recursos tecnológicos para el diseño del trabajo en aulas virtuales. Asimismo, la FFyH asumió un programa de gestión que busca el acompañamiento a los docentes en esta transición hacia nuevos modelos pedagógicos. Para ello, se generó un plan de acción a través de encuentros de tipo seminario en el que se convocó a los docentes a participar para compartir las experiencias en el uso de estos recursos, al tiempo que fueron asesorados tanto por tutores técnicos de la educación a distancia como por docentes con formación en el perfil de las Ciencias de la educación. De modo tal, se pudo ofrecer no solo un saber hacer, sino también un criterio pedagógico y didáctico sobre el qué hacer a nivel educativo. De esta manera, se habilitó la circulación de la palabra, a partir de la experiencia, que enriquece y nutre las prácticas del colectivo del claustro docente.

La clase

la clase ha de ser vista como una *obra* en la que se evidencian unos procesos y relaciones que en ella se producen y como una práctica social y actividad situada organizada en torno al trabajo con un contenido académico

que debe ser enseñado y que se espera sea aprendido, sostenido en unas tareas a realizar y direccionado por las decisiones que se toman (Steiman y Puig, 2022; p.3).

En este posicionamiento acerca de la concepción de clase y, desde el marco de los nuevos escenarios educativos, como gestión de la FFyH entendemos que ése es el modelo imperante que debemos proponer y sostener.

Para ello, apostamos a una gestión de la clase que permita integrar el trabajo presencial y virtual (sincrónico y asincrónico) como un todo. En ese sentido, el trabajo en las plataformas virtuales no debe ser un mero repositorio de extensos textos digitales. Se espera que el trabajo en la virtualidad permita crear interrelaciones entre lo presencial y virtual, ya sea sincrónico como y asincrónico.

Vemos que es necesario repensar el sentido pedagógico de estos nuevos escenarios educativos, en tanto que el sentido remite al significado con el que se asume la razón de ser de una clase (Steiman, 2017). Esta representación de sentido pedagógico implica la idea de actividad cognitiva. En relación a esto, nos preguntamos: ¿qué procesos cognitivos de la enseñanza se producen en cada encuentro pedagógico, tanto en los presenciales como en el virtual sincrónico y virtual asincrónico, para que el aprender tenga lugar? Reflexionar sobre este quehacer, sobre los procesos cognitivos implicados, forma parte del acervo del profesor y tiene que ser el hilo conductor para la preparación de las clases.

Por todo ello, somos conscientes de que es necesario un verdadero cambio de paradigma pedagógico: la clase no es un espacio, sino que remite a un cierto ordenamiento secuencial del curriculum, de los planes de estudio, entre otros aspectos. En resumidas cuentas: “(...) es una unidad de organización didáctica cuyo eje

es el trabajo en torno al conocimiento y que involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares” (Steiman, 2018, p. 126). Esto supone un cambio progresivo, de la consideración de la exclusividad y centralidad del docente, quien expone a un universo de estudiantes pasivos, hacia una comunidad de conocimiento en la que el docente propone, despierta el interés, instala un desafío o dilema y promueve a que el estudiante resuelva, busque, construya y se apropie del conocimiento.

Tal como indican Steiman y Puig (2022) comprendemos que en los programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, etc.) que incluyen horas a distancia, tendrán que precisarse las previsiones metodológicas y pedagógicas, las actividades que se realizarán tanto en las horas presenciales como en las virtuales y el modo en que se articularán, así como también, las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante previstas. En esa línea de trabajo, resulta necesario dar cuenta de los mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación de esas actividades. De ese modo, definimos un nuevo modelo para el diseño de programas de cátedra en el que se incluyó una calendarización de contenidos y estrategias a utilizar en la alternancia de los modelos de clase. En resumidas cuentas, los programas resultan el marco de un contrato pedagógico en el que se explicita el lugar, sentido y finalidad que tendrían, en parte, las aulas virtuales de la plataforma institucional.

Así, creemos que los recursos para la enseñanza amplificaron la clase. Ésta se extiende hacia las redes, dispositivos y plataformas que operan como una interfaz más entre el conocimiento y el aprendizaje (Kap, 2021). En tanto modalidad de interfaz que este cambio implicó, finalmente queremos señalar que la hibridez nos ha permitido sostener adecuadamente los dispositivos necesarios para exámenes finales

que, progresivamente, han ido configurándose como nuevos espacios de adquisición y divulgación del conocimiento. Dentro de las carreras con perfil de licenciaturas, los trabajos de integración final o tesinas han ido asumiendo el peso de un cúmulo de saberes validados por la comunidad académica y compartidos, sincrónicamente, con otros estudiantes o ciudadanos interesados en el tema. Cada acto de cierre de estas carreras contó, y cuenta, con la asistencia de un público que, en la presencialidad, no tenía el hábito de asistir para acompañar y aprender del estudiante a punto de egresar.

Prácticas en docencia desde la virtualidad

Un apartado merece las carreras de formación docente. Si bien todo lo dicho hasta aquí se refiere a las carreras que integran la oferta académica de la FFyH, se planteó un desafío importante para los profesorado. Esto tiene que ver con el momento de las propias prácticas de la enseñanza que atravesaron los estudiantes. Afrontarlo, tanto para los estudiantes como para los docentes, implicó un gran esfuerzo, en la medida en que aún no hay un saber hacer sólido y sedimentado en el tiempo desde el cual acompañar a los practicantes en dicha instancia y particular contexto.

Dado que la docencia de nivel superior, en nuestra Unidad Académica, se sostuvo con esta modalidad alternada, entendimos que era conveniente que el alumno practicante también lo hiciera en ambas modalidades (con la consecuente dificultad de adquirir saberes y habilidades tecnológicas que le permitan llevar adelante el ejercicio en la docencia en este nuevo escenario). Doble dificultad si se advierte, que la totalidad del claustro docente tampoco contó con estas nuevas habilidades tecnológicas.

Reflexiones finales

Muchos son los desafíos que nos provocó la implementación de esta modalidad en el 2022.

Desde la formación pedagógica y didáctica de nuestro claustro, se desarrolla un conjunto de tópicos que reactualizan los sentidos en relación al 'saber enseñar', 'saber conducir' y 'saber evaluar'. Así, esperamos que cada desafío cognitivo planificado y llevado a la práctica tenga base en el sentido pedagógico articulado con el contenido a desarrollar. De aquí surgen también, otros retos vinculados al desarrollo y acompañamiento procesos cognitivos en los nuevos escenarios ya que, al estar mediados por el uso de tecnologías y otros recursos, nos permiten usar las aulas virtuales como espacios de aprendizajes significativos.

Debemos seguir promoviendo espacios de formación tanto en los claustros docentes como con los estudiantes en lo que respecta a la transformación de paradigmas pedagógicos. Esto es así por una necesidad y exigencia que no sólo nos incumbe al trabajar con las nuevas generaciones y sus procesos de aprendizaje, sino también nos interpela en lo referido a las habilidades requeridas para la enseñanza universitaria en el siglo XXI. Aquí, también, debemos seguir trabajando para encontrar coherencia entre los criterios administrativos y formales de la Universidad, propios de la institución educativa, ya que deberían estar en consonancia con los criterios de la formación pedagógica.

Una diferencia sustantiva es que antes de la pandemia, tal vez, el uso de los recursos tecnológicos en el aula era voluntario, tanto para docentes como para estudiantes. Estos se usaban a modo de complemento; ahora, en este nuevo marco institucional, es una tendencia que viene para quedarse de modo permanente. A su vez, es transversal a la formación de los futuros profesionales. Ello no sólo para los

ejercicios de la profesión docente, sino también, para el ejercicio de la vida ciudadana.

Referencias bibliográficas

- CONEAU (2021). CONSIDERACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE HIBRIDACIÓN EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA FRENTE AL INICIO DEL CICLO LECTIVO 2022. <https://www.coneau.gov.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf>
- Apellido, N. (fecha del periódico). Títular del artículo en el periódico. *Nombre del periódico en cursiva*. <https://www.direccion.de/recuperacion-para-el-lector/>
- Kap, M.. (16 de mayo de 2021). Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. *Trama Educativa*. <https://tramaeducativa.ar/tiempos-hibridos-nuevas-tensiones-en-la-ensenanza/>
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*. Vol. 11 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Steiman, J. (2017). Pensar la clase en la Educación Superior. *HOLOGRAMATICA*. 32(1) (2020). 133-148. https://www.cien-ciared.com.ar/ra/usr/3/1716/holog32_v1_pp133_148.pdf
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva..* Miño y Dávila.
- Steiman, J. y Puig, R. (2022). DOCUS N°5 Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena. *DOCUMENTOS DE LA*

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (DNGU). <https://posgrado.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/DOCUS-DNGU-5-1.pdf>

Palabras clave: modalidad distribuida; sentido pedagógico: gestión de clase.

Sumario

Editorial

Mariela Capaldo

1.- Debates Curriculares del Profesorado.

Identidad de una nueva estética curricular: los talleres extracurriculares

Karina Puente.

Desarrollo del capital cultural y formación del profesorado

Mariela Capaldo, Julio Córdoba, María Quispe.

Ingreso universitario y aprendizaje en pandemia: aspectos favorecedores y puntos críticos desde la perspectiva del estudiante

Fabiana Yañez, Débora Saientz.

Revisión sobre la conceptualización y beneficios de internacionalización académica en América Latina

Paola Ladino Marín, Luisa Salazar Acosta.

Concepciones de competencias científicas de formadores de profesores de enseñanza media en la formación docente uruguaya

Jimena Olivero.

Desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la formación de docentes

Cruz Elena García Carmona, Miguel Ángel Buriticá Rincón.

La competencia intercultural y la internacionalización a través de poemas y canciones

María Fernanda Irrazabal Paz, Carla María Miotti.

2.- La práctica como campo articulador en la formación del profesorado.

Gestión de la didáctica en el diseño de la práctica laboral

Mailin Diaz Álvarez, Orlianis Farradas López.

Saberes en la formación docente inicial: una mirada desde el campo de las practicas

Sara Orellana, Tamara Acosta.

La investigación narrativa como método de investigación en el campo de la práctica profesional

Ángel Gustavo Romero

Construir la formación docente inicial en dialogo con pares de contextos globales

Ana Laura Marín, Marina Farfán.

La oralidad académica. Experiencia de los estudiantes ingresantes del profesorado y licenciatura en historia

Mariana Natalia Villa.

Los niños llegan a U: una contribución para el proyecto de vida de los niños(as)

Iuz Mary Agudelo Torres, Tatiana Álvarez Zapata.

3.- Experiencias de hibridación en la formación del profesorado.

La técnica del puzle en un contexto de formación de futuros maestros de Educación Primaria

Eloísa Montero, Julia Valls.

Lo que la pandemia nos dejó: experiencias y posibilidades de hibridación en el nivel superior universitario

Lilian Constanza Diedrich, Adriana Yanina Ortiz.

La docencia en la pandemia: desafíos, adaptación y oportunidades

Elina Jaramillo, Natalia Mamani.

Experiencias de evaluación del profesorado en la modalidad híbrida

Miguel Cari Perales, Fabiana Paniagua, Javier Paniagua.

Nuevos escenarios para la universidad del siglo XXI..

Mariela Cravero, Carmen González.