

COLECCIÓN CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicación académica de la Facultad de Educación

17

Año 17 / Número XVII / Noviembre, 2024



EUCASA

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
Revista de la Facultad de Educación N.º 17 | 2024

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

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

Dr. Aguirre, Jonathan - CONICET Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

Dra. Albarraacín, Ana Lía - Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)

Lic. Barreto, Luis Maximiliano - Universidad Católica

Argentina / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dra. Caporossi, Alicia Rosa - Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. Carabajal, Leonardo Gustavo - Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mg. Capaldo, Mariela Elsa – Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dra. Ceppi, Natalia – CONICET Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Esp. Checa, Luisa Edith – Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Esp. Foresi, María Fernanda - Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. García, Pablo –CONICET Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

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

Dra. González, Carmen Beatriz -Universidad Católica de Santa Fe (Argentina)

Dr. Hernández de la Rosa, Eduardo – Red Transdisciplinar de Revistas Científicas (REDSOOL)

Dra. Nallin, Alejandra - Universidad Nacional de Jujuy

Mg. Ortúzar, Silvia Graciela– Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Dra. Salazar Acosta, Luisa María - Universidad Nacional de Salta - Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dra. Sulca, Elisa Martina de los Ángeles - CONICET Universidad Nacional de Salta

Mg. Tumino Marisa Cecilia - Universidad Adventista del Plata (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

Publicaciones Académicas

17 | 2024



EUCASA

—

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

Cuadernos Universitarios es una publicación científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una revista de periodicidad anual, centrada en temas de educación superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales. Su enfoque es multidisciplinar, pues se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Fue creada originalmente con un contenido plural –heterogéneo, multidisciplinar– y albergó artículos de los diferentes campos de la ciencia, pues se trataba de la única publicación académica que se generaba en esta universidad (2008-2018).

Es una revista 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.

Cuenta con tres secciones. La primera, «Desafíos», recoge uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber. La segunda,

«Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación. A esto se agrega una tercera sección que recoge «Reseñas» de libros, en sintonía con el tema de la educación superior.

La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

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).

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest. Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

«Cuadernos Universitarios» is an open-access publication under Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual licence; consequently, contents are freely available for lawful use. Users require no previous authorization by authors or editors; however, authors retain the right to be adequately quoted.

«Cuadernos Universitarios» contains three sections. “Desafíos” (Challenges) includes one or more essays by authors invited by the Editorial Committee to write about the challenges that contemporary society poses in different fields of knowledge. “Colaboraciones” (Collaborations) gathers scientific articles, essays and science dissemination notes on the thematic field covered by the publication. The texts need to be original, unpublished and go through a review process which is external to the University before being accepted for publication. “Reseñas” (Reviews) contains reviews of books dealing with higher education.

Authors are responsible both for the opinions and views expressed in their contributions and for compliance with copyright laws.

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763 and to CLASE database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Editorial	5
Constanza Diedrich	

DESAFÍOS

Una mirada sobre la enseñanza universitaria	11
Elda Monetti	

COLABORACIONES

Los factores que determinan el nivel de permanencia en alumnos universitarios: una propuesta metodológica. Caso de estudio de alumnos de Contador Público de la Universidad FASTA	31
Hernán Toniut, Analía Mendes, Agustina Tabbia, Eugenia Puccio, Victoria Canova Rindertsma	
Prácticas profesionales supervisadas: potenciando la formación profesional en Ingeniería Biomédica	47
Natalia Perdiz, Mariana Ríos, Mónica Loresi, Valeria Burgos y Marcelo Risk	
El uso del portafolio como herramienta de auto-evaluación y reflexión de las prácticas de enseñanza en los futuros profesores en Ciencias Biológicas (UNSa)	65
Carmen Cecilia Moreno y Silvia Patricia Valdés	
El desafío de gestionar la investigación en la universidad. El caso de una universidad de gestión privada en la provincia de Buenos Aires	77
Laura Salinas y Domingo Tarzia	
La tarea docente de transmitir. Panorama crítico del primer cuarto del siglo XXI	91
Carmen González	

Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio	103
Eduardo Ovidio Romero y Carolina Agustina Klein	
Impulsando la innovación en turismo: Un análisis de la cooperación Sur-Sur universitaria entre Marruecos y Chile (2018-2023	11
Abdelhak Hiri	
Procesos de lectura en niños de primer grado: decodificación, fluidez y comprensión	127
Valeria Abigail Fernández y Cristina Inés Lera	
Inteligencia Artificial. Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en Educación Superior	153
Constanza Diedrich	

“”

Editorial

En el panorama educativo actual, donde los cambios son la única constante, *Cuadernos Universitarios* se adentra en un conjunto de debates que invitan a repensar la enseñanza superior. Los artículos presentados en este número abordan temas fundamentales, desde la necesidad de adaptar la enseñanza universitaria para formar profesionales capaces de enfrentar los retos del siglo XXI hasta el papel transformador de las tecnologías en la educación. Las reflexiones aquí expuestas nos ofrecen un marco para analizar los desafíos contemporáneos y nos invitan a reconsiderar nuestras prácticas pedagógicas.

Los enfoques sobre la enseñanza en la universidad, como plantea Monetti en *Desafíos*, han evolucionado desde sus raíces en la Europa medieval, adaptándose a las transformaciones culturales, económicas y sociales a lo largo del tiempo. Examina la docencia universitaria desde diversas perspectivas teóricas, abarcando dimensiones pedagógicas, didácticas y discursivas. Hoy, el desafío es redefinir la docencia universitaria para que no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que fomente el desarrollo de una identidad académica y profesional en los estudiantes. Esto implica una reflexión profunda sobre las prácticas educativas naturalizadas y la necesidad de una mayor conexión entre los saberes disciplinares y las competencias necesarias en un mundo cambiante. Como señala la autora, es crucial que la formación universitaria considere no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de una formación integral que prepare a los estudiantes para la vida.

El análisis realizado por Toniut y su equipo sobre los factores que determinan la permanencia de los estudiantes en la carrera de Contador Público en la Universidad FASTA aporta una valiosa perspectiva sobre los retos que enfrentan las universidades en términos de retención estudiantil. En un contexto donde la deserción universitaria es una preocupación creciente, este estudio ofrece un modelo metodológico que clasifica los factores de permanencia en dos dimensiones: personales y externos, proponiendo un enfoque integral para entender la complejidad de este fenómeno.

En este contexto, las prácticas supervisadas en carreras como la Ingeniería Biomédica, abordadas por Perdiz y colaboradores, se erigen como una herramienta esencial para vincular la teoría con la práctica y preparar a los estudiantes para enfrentar problemas reales en sus futuras profesiones. Esta visión se alinea con los principios de la cognición situada y distribuida, que subrayan la importancia de contextualizar el aprendizaje y de distribuir el conocimiento por medio de experiencias colaborativas.

El trabajo de Moreno y Valdés sobre el uso del portafolio en la formación de docentes de Ciencias Biológicas ofrece una reflexión clave sobre el papel de la autoevaluación y la reflexión en el desarrollo de competencias pedagógicas. Su investigación destaca cómo esta herramienta permite a los futuros docentes examinar sus propias prácticas de enseñanza, promoviendo un enfoque constructivista que va más allá de la mera instrucción tradicional. El portafolio, al facilitar la autocrítica y el análisis de la propia práctica, se convierte en un espacio para que los estudiantes asuman un rol activo en su formación, ajustando sus estrategias didácticas a las necesidades reales del aula. El estudio pone de manifiesto la importancia de un enfoque reflexivo para superar estereotipos educativos y mejorar la calidad de la interacción en el aula.

La relación entre enseñanza e investigación sigue siendo un punto de fricción en la educación superior. Como destacan Salinas y Tárzia, la gestión de la investigación en las universidades enfrenta retos significativos, especialmente en instituciones privadas, donde la falta de políticas formales y los recursos limitados dificultan el fortalecimiento de la función investigativa. Esta situación pone de relieve la necesidad de una estructura normativa que garantice el equilibrio entre la docencia y la producción de conocimiento.

El artículo de González ofrece una reflexión profunda sobre la crisis de la función de la transmisión en la educación contemporánea. La autora traza un recorrido histórico que sitúa el origen de esta crisis en los cambios culturales y sociales que han moldeado la educación desde la Modernidad. Su análisis se centra en la necesidad de revalorizar la transmisión en un contexto donde el estudiante no puede ser un mero receptor pasivo de información, sino que debe asumir un rol activo en la transformación de la cultura heredada. Este trabajo subraya que, aunque la digitalización y la tecnología han alterado significativamente el escenario educativo, la transmisión sigue siendo un pilar central en la mediación cultural y en la continuidad histórica de la enseñanza. La autora enfatiza que la transmisión no debe entenderse como una simple transferencia de conocimientos, sino como un proceso más dinámico, en el que el docente actúa como mediador, ayudando a los estudiantes a evaluar críticamente la tradición para aplicarla de manera significativa en sus vidas.

La necesidad de un currículum emancipatorio, como proponen Romero y Klein, es cada vez más apremiante para que la educación promueva la justicia social y fomente la participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento. Aquí resuena la ética del discurso de Jürgen Habermas, que sostiene la importancia de la deliberación y la participación en la construcción del conocimiento como una forma de emancipación. La pedagogía crítica que defienden los autores enfatiza la importancia de la participación activa en el proceso de aprendizaje, en línea con enfoques contemporáneos que valoran la formación integral del estudiante.

En los aportes de Hiri sobre la cooperación internacional encontramos que la colaboración Sur-Sur en educación superior, como la establecida entre Marruecos y Chile, presenta un modelo prometedor para el intercambio académico y la innovación en áreas

como el turismo. La experiencia relatada por Hiri demuestra que la internacionalización promueve relaciones horizontales que enriquecen las prácticas educativas y abren nuevas oportunidades de investigación y formación. Estos esfuerzos son esenciales en un contexto global donde el conocimiento y la tecnología avanzan rápidamente y donde las instituciones deben adaptarse para ofrecer una educación más inclusiva y conectada.

La colaboración internacional y el intercambio de buenas prácticas también reflejan la necesidad de repensar los marcos curriculares para adaptarse a un mundo interdependiente y multicultural y el necesario esfuerzo por construir puentes que fortalezcan la cooperación académica y cultural, creando así un entorno educativo más dinámico y relevante para los desafíos globales.

Integrar las habilidades lectoras en la educación básica es fundamental para sentar las bases de un aprendizaje exitoso en etapas posteriores. El trabajo de Fernández y Lera, que analiza el desarrollo de la lectura en niños de primer grado, pone de relieve la importancia de una enseñanza explícita y contextualizada para fomentar la decodificación, fluidez y comprensión. Los hallazgos de su estudio sugieren que factores como el entorno escolar y el nivel educativo de los padres influyen significativamente en el desarrollo de estas habilidades, subrayando la necesidad de intervenciones pedagógicas adaptadas para superar las desigualdades educativas.

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior es uno de los temas más candentes. Como señala Diedrich en su ensayo, la IA promete una personalización sin precedentes del aprendizaje, mejorando la evaluación de competencias y la creación de entornos educativos inmersivos. Sin embargo, esta adopción no está exenta de tensiones. El riesgo de una dependencia excesiva de la tecnología, la exacerbación de la brecha digital y las implicaciones éticas de la automatización plantean interrogantes sobre el futuro del rol docente y la equidad en el acceso a la educación. La IA se presenta así no solo como una herramienta para la enseñanza, sino también como un catalizador de cambios que impulsa a repensar la función educativa en su conjunto.

Para finalizar este recorrido, queda claro que el desafío actual de la educación superior es encontrar un equilibrio entre la integración de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, y el fortalecimiento de una enseñanza crítica y humanizadora. La reflexión sobre la transmisión del conocimiento, la formación integral, la cooperación internacional y la adaptación curricular, presentada a lo largo de estos artículos, nos recuerda que la educación no puede quedarse atrás en un mundo en constante transformación. Para seguir siendo relevantes, las instituciones deben fomentar una pedagogía que no solo prepare a los estudiantes para el futuro laboral, sino que también los empodere como ciudadanos activos en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Constanza Diedrich
Directora

DESAFÍOS



Una mirada sobre la enseñanza universitaria

A look at university teaching

Elda Monetti¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Monetti, E. (2024). Una mirada sobre la enseñanza universitaria. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 11-28.

Recibido: septiembre/ 2024
Aceptado: octubre/ 2024

Resumen

La universidad es una creación de la Edad Media que hoy, en pleno siglo XXI, sigue existiendo, transformada, acompañando en mayor o menor medida los cambios y mutaciones que la historia de Occidente ha recorrido. Aun cuando a lo largo del tiempo fue adoptando múltiples funciones, la docencia y la investigación no solamente se mantienen hasta el día de hoy, sino que se presentan como rasgos institucionales identitarios. El encargado de desempeñarlas es un mismo actor: el docente.

Este trabajo se enfoca en una de las actividades a su cargo; la enseñanza. Los objetivos que se propone son delinear su definición a partir de abordarla desde diversas perspectivas teóricas como son, entre otras, la pedagógica, la didáctica y la discursiva; plantear las condiciones de posibilidad de su realización en la universidad hoy, y dar visibilidad a prácticas naturalizadas centradas en la enseñanza universitaria que nos permiten repensar su lugar dentro de la institución educativa.

Palabras clave: enseñanza - enseñanza universitaria - docente universitario - estudiante universitario - aprendizaje

Abstract

University is a creation of the Middle Ages that today, in the 21st century, continues to exist, transformed, accompanying to a greater or lesser extent the changes and mutations that the history of the West has gone through. Although over time it has adopted multiple functions, teaching and research are not only maintained to this day, but are also presented as

¹ Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur

institutional identity features. The person in charge of carrying them out is the same actor: the teacher.

This work focuses on one of the activities in his charge; teaching. Its objectives are to outline its definition by approaching it from various theoretical perspectives such as, among others, pedagogical, didactic and discursive; to present the conditions of

possibility of its realization in the university today and to give visibility to naturalized practices focused on university teaching that will allow us to rethink their place within the educational institution.

Keywords: teaching - university teaching - university teacher - university student - learning

Introducción

La universidad es una creación original de la Europa medieval que surge como un movimiento corporativo, en torno a la conservación y la producción de un saber considerado valioso (Le Goff, 1999; Scott, 2006; Barnett, 2011). En este sentido, es una de las instituciones más antiguas y respetadas a lo largo del tiempo, que pervive en pleno siglo XXI (Wittrock, 1996; Webster, 2010).

Aun cuando desde su creación adoptó múltiples formas², la docencia, la investigación y la extensión se convirtieron en funciones constitutivas de la cultura organizacional universitaria (Mollis, 1995). La formación de profesionales es otra de las tareas propias de la universidad (Mollis, 2003) que ya caracterizaba “el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX” (p. 206). La coexistencia de estas misiones o funciones hacen de la universidad una organización multifuncional³. A pesar de ello, es innegable que su principal fuerza productiva es el conocimiento (Clark, 1983). Específicamente se ocupa

de producir, comunicar y transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo construir una identidad académica y profesional en los sujetos que la transitan.

En este trabajo nos vamos a enfocar en una de estas funciones, en la docencia, y más específicamente en la noción de enseñanza. Los objetivos son caracterizarla a partir de un abordaje desde diversas perspectivas teóricas como son, entre otras, la pedagógica, la didáctica, y la discursiva; plantear las condiciones de posibilidad de su realización en la universidad hoy y dar visibilidad y problematizar las prácticas naturalizadas centradas en la enseñanza universitaria a fin de repensar su lugar.

La enseñanza universitaria como objeto de la didáctica

Dentro del campo pedagógico, la enseñanza universitaria es el objeto de estudio de la didáctica general. Al mismo tiempo, al ubicarse en un nivel educativo específico, como es el superior universitario, resulta

² Así lo sostienen autores como Wittrock (1996), Buchbinder (2005), Rama (2006), Scott (2006), Webster (2010) y Barnett (2011).

³ Este concepto lo retoma Mollis (1995) de Kerr, quien propone el término “multidiversidad” (Marginson, 2008) en contraposición al concepto de universidad de Newman, como una propuesta de institución moderna, pluralista, de varias dimensiones y con propósitos diversos, que tiene varios centros de poder y acepta trayectorias diferentes para alcanzar los diferentes propósitos.

serlo, también, de una didáctica específica⁴: la didáctica universitaria o de nivel universitario. En este sentido, se constituye en uno de los objetos de estudio, de lo que Camilloni (2007, p. 37) denomina “familia disciplinaria”, conformada por la Didáctica General y las didácticas específicas. Es desde su uso y etimología y desde esta doble pertenencia que es posible abordarla desde algunos de los rasgos que la caracterizan.

De acuerdo con el diccionario, la enseñanza es “la acción y efecto de enseñar”⁵. Enseñar deriva del latín *insigno*, que significa “señalar, distinguir, mostrar”⁶. También se presenta como “instruir, adoctrinar, amaestrar en reglas o preceptos; mostrar o exponer una cosa para que sea vista y apreciada; dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo; dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente”⁷.

Los verbos que se utilizan para su definición son acciones que implican la presencia de al menos dos sujetos; ya que el instruir, el adoctrinar, el dar advertencia, entre otros, necesitan de un sujeto que realice la acción y de otro que la reciba. De allí es posible inferir que la enseñanza es una actividad en la que existen al menos dos actores: uno que instruye y muestra algo a otro. Hay una intención de mostrar o exponer un elemento que se valora positivamente. Se espera que la enseñanza sea apreciada y que además sirva de guía o advertencia. Al mismo tiempo se podría plan-

tear como una actividad en la que se presentan *cosas* que no se quieren mostrar.

Estos sentidos del uso cotidiano también se encuentran en las definiciones de enseñanza propias del campo disciplinar.

Fenstermacher (1989), en un artículo ya clásico dentro del campo de la Didáctica, presenta una definición genérica de enseñanza. Su objetivo es analizar el significado básico del concepto a partir de la pregunta “¿qué debe haber en esta actividad para que se la llame enseñanza?” a fin de “mostrar después cómo los investigadores trabajan sobre este significado básico a medida que estudian las actividades de la enseñanza” (p. 150). La enseñanza es una actividad intencional que involucra al menos dos actores: un docente y un alumno o grupo de alumnos. Estos sujetos se relacionan porque hay uno de ellos, el docente, que posee y provee un saber al alumno que aún no lo tiene. La relación se formaliza en el momento en que el docente transmite dicho saber, que puede ser una habilidad, un conocimiento, o una creencia, entre otros.

Esta caracterización marca cinco aspectos que, de acuerdo a Fenstermacher, tienen que estar presentes a la hora de diferenciar la enseñanza de otras actividades y que se encuentran en la etimología y uso del término. Si las situamos en instituciones educativas son: el docente, el contenido, el estudiante, la relación entre el docente y estudiante y la acción de transmisión. Sin embargo, como señala Fenstermacher, hay diversas maneras de

⁴ De acuerdo con Camilloni, la Didáctica General es un campo disciplinar que se ocupa de la enseñanza, “sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimientos, niveles educativos, edades o tipos de establecimientos” (Camilloni, 2007, p. 23), mientras que las didácticas específicas delimitan la enseñanza a un aspecto particular, que en el caso de la didáctica universitaria toma como criterio de diferenciación la pertenencia a un nivel del sistema educativo.

⁵ De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (2005). Véanse referencias bibliográficas.

⁶ De acuerdo con el *Diccionario de las ciencias de la educación* (1983). Véanse referencias bibliográficas.

⁷ De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (2005). Véanse referencias bibliográficas.

trabajar sobre la idea genérica de enseñanza, y plantea como ejemplos el hacerlo examinando el concepto dentro del contexto de la escolaridad; ubicándose en el aspecto moral como lo hace la filosofía de la educación o desde las elaboraciones culturales, como lo hacen los antropólogos. Los diversos posicionamientos teóricos o disciplinares producen definiciones elaboradas en las que se detallan el contexto, los recursos, las formas de transmisión o posicionamientos éticos, entre otros componentes.

Esta definición genérica de enseñanza ha cambiado a lo largo del tiempo. Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de dichos cambios, se presentarán los que se consideran más relevantes para este trabajo.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, se presenta a la enseñanza como esencialmente técnica⁸. Se la define como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida (Carr y Kemmis, 1988). Es una intervención racional, sistemática y tecnológica cuya preocupación prioritaria es la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar finalidades determinadas externamente a las situaciones de enseñanza (Cols, 2000). Se caracteriza por la existencia de propuestas didácticas con pretendida neutralidad política y objetividad (Davini, 1996). Al decir de Edelstein (1996, p. 78) la atención se centra en “las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas”. Se supone que el docente conoce los medios disponibles y su eficacia de acuerdo con las diferentes circunstancias. Este conocimiento es el establecido por la investigación básica y la tecnología (Cols, 2000). La idea que está detrás es la del artesano. El docente es como un artesano y, por lo tanto, lo que tiene que

saber y mejorar son los medios que se utilizan para enseñar; es decir, las técnicas.

Por otro lado, no se cuestionan los fines de la educación ya que, como en cualquier oficio, la tradición es la que determina las condiciones de trabajo y las expectativas. En forma simultánea, el conocimiento acerca de la enseñanza era considerado objetivo y neutro (Cols, 2000). Desde este enfoque, la enseñanza va unida al proceso de aprendizaje ya que se considera que toda enseñanza da por resultado el aprendizaje de lo que se quiere enseñar.

Con posterioridad a la perspectiva técnica y desde una fuerte crítica sobre ella, surge la concepción de la enseñanza como práctica, es decir, como un proceso o una actividad con características específicas. Esto significa que mientras en la perspectiva técnica se podía contemplar el proceso de enseñanza como un sistema de medios para fines, en el que estos últimos están claramente formulados y se dan las posibilidades técnicas para alcanzarlos, en el enfoque de la enseñanza como práctica se piensa que esta no es controlable, no responde a una norma sino que el docente lo único que puede hacer es formular juicios prudentes “previa una deliberación acerca de su práctica” (Carr y Kemmis, 1988, p. 53). Nunca podrá controlarla, ya que no cuenta con un arsenal de técnicas preparadas. Aunque emplee técnicas conocidas, las decisiones que tome en sus clases van a ser más complejas y van a estar influenciadas por la lectura que haga de la situación de clase en que se encuentre. Su destreza profesional va a estar determinada por la capacidad de modificar sus decisiones, por su flexibilidad en la toma de decisiones frente a los cambios que perciba en su clase. Se ve la práctica guiada por intenciones com-

⁸ Al respecto acuerdan Barco (1996); Davini (1996, 2008); Camillioni (1996, 2007); Litwin (1996, 2008); Cols (2000, 2007, 2011) y Edelstein (2011).

plejas, que muchas veces se oponen entre sí, se van modificando y están atravesadas por una dimensión moral.

Desde esta perspectiva el aprendizaje del estudiante es el objetivo que se propone el docente. Allí está la intencionalidad de la enseñanza. Sin embargo, se reconoce que no hay una relación causal entre ambas nociones.

Souto (1993,1996), desde una perspectiva didáctica que denomina didáctica de lo grupal, define a la enseñanza como un objeto complejo que se constituye en un campo problemático en relación de continuidad con el contexto. Plantea al acto pedagógico como objeto formal de la didáctica conformado por las relaciones ternarias, en sentido dialéctico, entre docente, alumno y conocimiento. Considera necesario referir la enseñanza a las “situaciones en las que ella surge y sucede” (Souto, 1996, p. 135), constituyendo estas el objeto concreto de la didáctica. Las situaciones emergen en contextos históricos, políticos y sociales que las constituyen. Definida como un campo complejo, significa marcar la diversidad de componentes y dimensiones como la social, la psíquica y la instrumental, entre otras que la atraviesan.

De lo expuesto surgen diversos sentidos que nos permiten realizar una primera aproximación teórica a la noción de enseñanza universitaria desde la perspectiva de la didáctica general.

La enseñanza (universitaria):

- está atravesada por un contexto histórico, social, cultural e institucional;
- es una práctica política y social compleja, compuesta por diversidad de componentes

y dimensiones: psíquica, personal, social, instrumental, entre otras;

- involucra la relación entre un docente, un grupo de estudiantes y el conocimiento o saber a enseñar (triángulo didáctico);
- plantea finalidades, que más allá de las intenciones de los actores directos, se asientan en la sociedad y cultura en que se desarrolla;
- está orientada a la transmisión y construcción de saberes;
- se realiza en diversos espacios y tiempos, siendo la clase uno de ellos;
- es una propuesta y puesta en acto de situaciones singulares por parte de un docente que busca provocar aprendizajes.

Desde el campo de la didáctica universitaria⁹, la enseñanza se caracteriza por estar a cargo de un docente o equipo docente cuya intencionalidad es la formación de futuros profesionales, para lo cual pone a disposición del estudiante —organiza situaciones— que promueven el aprendizaje de un contenido científico, tecnológico o artístico, especializado.

Una de las notas que singularizan la enseñanza universitaria es la referida al conocimiento que se enseña y se aprende en la universidad. Este abarca saberes disciplinares en el más alto nivel, organizados en torno a un número cada vez más creciente de disciplinas, subdisciplinas y especialidades¹⁰.

La disciplina está constituida por un determinado cuerpo organizado de hechos y teorías con métodos de investigación específicos que permiten la producción de conocimiento, con

⁹ Da Cunha (1996, 1998, 2004); Zabalza (2001, 2003, 2007) y Lucarelli (2000, 2009a, 2009b, 2011, 2012) caracterizan la didáctica universitaria como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza universitaria.

¹⁰ Aun cuando en las últimas tres décadas la disciplina, como organización y posicionamiento epistemológico, ha sido atacada desde dentro y fuera del mundo académico (Barnett, 2009a) y se hacen intentos de trabajar desde la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, estas continúan fuertemente arraigadas en la cultura universitaria. En este sentido, aun hoy “las disciplinas impregnan la vida académica” (Kreber, 2009, p. 19).

procesos de validación y criterios de verdad aceptados (Becher, 2001; Kreber, 2009, Barnett, 2009b). Se trata de un conjunto de conocimientos a los que se les atribuye un valor de verdad científica. Las teorías que las constituyen responden a paradigmas teóricoepistemológicos en tanto están construidas y sostenidas por comunidades académicas (Becher, 2001), incluyen tradiciones, costumbres y prácticas, así como formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados compartidos¹¹. En este contexto, las comunidades disciplinares, a las cuales los docentes universitarios pertenecen, están presentes en la enseñanza de diversas maneras e influyen en los modos de abordar, seleccionar y organizar los contenidos; el posicionamiento epistemológico que se adopta; las relaciones con el saber que fomentan; los vínculos que propician; la forma de abordar y definir los problemas a trabajar, la definición de los procesos y formas de pensamiento a aprender; los tiempos necesarios para formarse como miembro de la comunidad disciplinar; las actitudes y valores compartidos, entre otros¹².

Este contenido disciplinar a su vez se reconfigura por las especificidades de las prácticas profesionales ya que, como se explicitó anteriormente, la enseñanza en la universidad busca preparar al individuo para participar en la vida económica, cultural y social desde el desempeño de una profesión, siendo esta ul-

tima la estructurante de las prácticas de enseñanza (Lucarelli, 2009a).

Desde nuestra perspectiva, se hace necesario considerar la formación en una profesión en sentido amplio; es decir, que incluya no solamente los conocimientos especializados provenientes de la investigación disciplinar y los saberes de la práctica, sino también una formación cultural amplia, incluyendo el desarrollo de saberes, actitudes y valores para el mundo de la vida¹³.

La enseñanza universitaria como práctica

En las últimas tres décadas la práctica se ha constituido en uno de los conceptos teóricos más utilizados para analizar la vida social (Schatzki, 2012b; Monetti, 2018). En lo que respecta a la enseñanza universitaria, al caracterizarla como una práctica social, nos parece oportuno recuperar los rasgos que diversos autores asignaron a esta noción.

En primer lugar, Kemmis (2010) plantea que la práctica está conformada por los sujetos que participan en ella, así como por lo social, lo discursivo, lo cultural y el contexto histórico que la atraviesa.

Asimismo, la práctica se construye en interacción en la que se involucran todos los participantes en una forma de hacer y decir

¹¹ Para Barnett (2009b) las comunidades disciplinares producen una forma de extranjería, ya que construyen perspectivas del mundo que no están al alcance de todos y su posesión habilita a ser considerado miembro de ellas, de allí que las disciplinas, como su nombre lo indica "llaman a disciplinarse a aquellos que están tratando de trabajar dentro de ellas" (p. 436).

¹² Entre los autores que abordan la relación entre enseñanza y tradiciones disciplinares se destacan la reconocida investigación de Becher (2001) y los trabajos de Menges y Austin (2002), Chiroleu (2002), Marquina y Fernández Lamarra (2008), Barnett (2009a, 2009b), Fanghanel (2009), Jones (2009) y Kreber (2009).

¹³ Mediante la enseñanza se brinda la posibilidad a los estudiantes de ocupar otro lugar en el mundo laboral, intelectual, social, lo que Barnett (2007) denomina "su lugar".

que se extiende en el tiempo y en el espacio, y cuyas reglas todos conocen (Schatzki, 2012a). En mayor o menor grado docentes y estudiantes son expertos, es decir, saben cómo deben actuar en ellas. El “aprender el juego” de la práctica consiste en aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución.

Estas interacciones sociales aparecen como prefiguradas (Monetti, 2018), un estudiante que ingrese a una clase universitaria puede conjeturar qué se va a decir, cómo se va a ocupar el espacio, que expresiones se usan y cuáles no. Sin embargo, estos aspectos no están fijados de una vez para siempre, sino que pueden transformarse en su propia realización.

Por otro lado, los participantes de la práctica pertenecen y participan de otros espacios sociales, por ejemplo, pueden pertenecer a comunidades profesionales, grupos sociales incluyendo la familia, la comunidad u otro tipo de afiliaciones y conexiones que traen a la práctica en que están inmersos.

Otra forma de analizar la práctica es en relación con la formación profesional y la construcción de la identidad profesional (Barbier, 1996; 1999)¹⁴. En este sentido, Barbier (1996) plantea que es en la práctica en la que se producen las transformaciones del entorno tanto físico, como social y mental de los sujetos par-

ticipantes. La práctica, que denomina campo de práctica, es socialmente reconocida y se especifica en función de su resultado, es decir, del tipo de realidad que transforma (mental, material, componente de identidad) y la naturaleza de la transformación que provoca.

Tiene las mismas características que Bourdieu asigna a la noción de campo, como pueden ser espacios de posición, estrategias de actor, entre otras. Esta perspectiva permite abordar la historicidad de las prácticas y relacionarlas entre sí (Monetti, 2018).

La construcción de la identidad¹⁵ es el resultado de la participación del sujeto en los espacios de práctica y, de manera recursiva, la práctica moviliza componentes de las identidades producidas (Barbier, 1996) y desarrolla aquellos componentes de identidad que corresponden a la práctica en que se encuentra¹⁶.

Las diferentes perspectivas teóricas presentadas constituyen aportes importantes para nuestra conceptualización de la enseñanza universitaria. En este sentido, pensar la enseñanza universitaria como una práctica significa:

- que está guiada por intencionalidades sociales e históricas;
- que involucra interacciones sociales en las que un grupo de docentes y estudiantes coparticipan. En este orden, es importante remarcar que los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes;

¹⁴ Barbier trabaja en Francia, en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (CNAM), en la investigación y la formación en el campo de la formación de adultos.

¹⁵ Barbier define la identidad como “un conjunto de componentes representacionales (contenidos de conciencia en memoria de trabajo o en memoria profunda), operatorios (competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y saberes prácticos; etc.) y afectivos (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte y el detentador en un momento dado de esa historia” (Barbier, 1996, p. 11).

¹⁶ Como ejemplo de esta situación menciona la noción de oficio de alumno de Perrenoud o la producción de nuevas capacidades en el campo de la formación profesional (Barbier, 1996).

- que docentes y estudiantes participan en la enseñanza universitaria desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen al espacio de la enseñanza;
- que es posible y necesario estudiarla desde una perspectiva individual tanto como social, cultural, discursiva e histórica;
- que es productora de transformaciones en su entorno físico, social e individual. En este sentido, construye saberes, formas de actuar y de pensar que la diferencian de otro campo de prácticas universitarias, como la investigación;
- que es constructora de identidad. Los sujetos que participan de ella se convierten en docentes y estudiantes universitarios de una carrera y materia determinada.

La enseñanza universitaria: una perspectiva discursiva

La enseñanza universitaria como práctica social está compuesta por prácticas discursivas. Siguiendo a Foucault,

... una práctica discursiva [es] un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que ha definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (1970, p. 198)

Desde esta perspectiva, al interactuar en los espacios de enseñanza universitaria, los sujetos comparten un discurso con ciertas reglas discursivas. El hablar de reglas es sinónimo de hablar de las condiciones de existencia de dichos elementos, así como de su modificación, coexistencia, conservación y desaparición (Foucault, 1970). Es en estas prácticas que el sujeto se constituye como docente y estudiante participando de los géneros discursivos¹⁷ típicos.

Así, en un campo social específico, como lo es la enseñanza, los géneros regulan las condiciones de producción de los enunciados, definen lo que los sujetos pueden decir, sus estrategias y su vocabulario tanto como las formas de relacionarse aprobadas para ese género. Son normativos en el sentido sociológico. Son instancias modelizadoras, orientadoras y conformadoras de realidad (Kornbult, 2004) y de respuestas tipificadas (Berkenkotter y Huckin, 1995b) que se producen frente a los acontecimientos que se repiten en el tiempo y espacio.

Determinan la forma de actuar del sujeto en esos contextos, es decir, lo que se supone que debe decir en un momento y situación dada. Sin embargo, no se dan de una vez y para siempre, sino que son suficientemente flexibles como para participar del cambio social.

Por otro lado, un enfoque psicológico del género revela que al desenvolverse en un género determinado los sujetos utilizan estrategias individuales. Estas son nodiscriminativas en el sentido de que no cambian el propósito comunicativo esencial del género; sin embargo, son

¹⁷El género discursivo es un concepto que se puede definir desde distintas perspectivas teóricas. Swales (1998) y Bhatia (1998) hacen referencia a él como un acontecimiento comunicativo que se caracteriza por un conjunto de propósitos comunicativos que la comunidad académica, en la cual ocurre regularmente, comparte, reconoce, acepta y construye socialmente. Dicha comunidad particular, en nuestro caso docentes y estudiantes en el espacio de la enseñanza, constituye una comunidad de discurso. El conjunto de propósitos comunicacionales da al género la estructura interna que lo caracteriza y restringe la elección de contenido y estilo. Los miembros expertos de la comunidad discursiva a menudo utilizan estas restricciones para obtener intenciones personales dentro del propósito reconocido socialmente.

utilizadas por los sujetos a fin de lograr una mayor efectividad en un contexto sociocultural muy específico, por su originalidad o por consideraciones muy especiales de él (Bhatia, 1998).

En la enseñanza universitaria, las prácticas discursivas pueden analizarse desde los géneros discursivos en que participan los docentes y los estudiantes. Estos tienen un propósito comunicativo común, compartido, el cual gira en torno a la función de saber. Se espera que el docente diseñe y ponga en acto situaciones didácticas, situaciones en las que el alumno o el grupo de alumnos pueda formarse y aprender conocimientos altamente especializados y valorados socialmente, en una materia específica, dentro de un plan de estudios de una carrera universitaria. Este propósito comunicativo común coexiste con otros más específicos, como pueden ser el comunicar conocimientos científicos o el orientar el estudio del estudiante. En este orden, es posible identificar un amplio abanico de géneros del discurso escrito y oral. Entre los primeros, se encuentran los propios para el estudio de las disciplinas, en los que se incluye el manual, la guía de estudio y el documento de trabajo. La tesina, la monografía y la tesis se constituyen en géneros calificados como textos de control o aval de resultados de investigación (Cubo de Severino et al., 2005). Dentro de los géneros del discurso oral, la clase magistral o conferencia (Young, 1994) es uno de los más comunes que se pueden encontrar en las clases universitarias.

La enseñanza universitaria y la formación

Como se señaló anteriormente, la enseñanza universitaria se orienta a la formación del sujeto en una profesión. La noción de formación denota diferentes significados

de acuerdo con la perspectiva teórica en que se enmarque. Se presenta, entre otros, como aquello que designa una dinámica personal de desarrollo y transformación o como una práctica que delimita una lógica de funcionamiento propia. Es a estos significados a los que nos referimos a continuación para desarrollar la relación entre la formación y la enseñanza universitaria.

Ferry (1997) plantea que el concepto de formación tiene diversos significados. Uno de ellos es el que se utiliza en frases como “la formación inicial”, “la formación permanente” o “los estudiantes reciben una formación muy importante”. En estos casos, más que hablar de formación se designan los soportes y condiciones de la formación. Otro de los usos es el de formación como “ponerse en forma”, “adquirir una forma”. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje son diferentes a la formación:

La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry, 1997, p. 54).

En su conceptualización, la dimensión personal de la formación es un rasgo predominante. Al definirla como un proceso personal, el sujeto no la recibe. Nadie forma a otro, sino que el individuo se forma a sí mismo por mediaciones. Estas mediaciones pueden ser otros sujetos, las lecturas, las relaciones con otros, un curso, etcétera.

Desde esta perspectiva subjetiva de la formación, la enseñanza universitaria se acerca a lo que Souto (2011) plantea como la formación vista desde su organización:

La formación es un conjunto de acciones organizadas, más o menos amplio, para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias (Souto, 2011:25).

La formación es aquí vista como un sistema que se pone en juego en instituciones educativas creadas a tal fin; es desde este enfoque que se relaciona con la noción de enseñanza universitaria. Esta se convierte en una experiencia de formación que se ofrece y, como tal, posibilita transformaciones identitarias que pueden o no realizarse en los sujetos.

Como ya hemos señalado, la enseñanza universitaria es un campo de práctica productora de transformaciones en los sujetos que participan en ella. Es posible afirmar que la formación en la profesión es una de las transformaciones que en ella se producen y que le da especificidad.

Los sujetos en la enseñanza universitaria

Uno de los rasgos que diferencia la enseñanza universitaria de aquella que se desarrolla en otros niveles educativos se relaciona con las características de los docentes y los estudiantes que participan de ella.

Los docentes

En la mayoría de las universidades argentinas la enseñanza está a cargo de un grupo de docentes que cumplen tareas diferenciadas. Todos ellos pertenecen a la profesión académica (Chiroleu, 2002), es decir, se es-

pera que produzcan y transmitan, o solamente transmitan un conocimiento experto. Aun cuando hay una variación en las organizaciones universitarias, el docente goza de una autonomía relativa en relación con las autoridades centrales.

Otra de las características que diferencian a los docentes universitarios es la lealtad a la disciplina en la que se formaron y que toman como referencia en su labor cotidiana, más que a las instituciones a las que pertenecen (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

La disciplina, como lo explicitamos con anterioridad, no solamente se constituye en el conocimiento que enseñar, sino que se convierte en el elemento en torno del cual el académico construye su identidad conformando comunidades disciplinares. Es lo que Becher (2001) denominó “tribus” académicas, las cuales se diferencian unas de otras por sus tradiciones, conceptos, prácticas y procedimientos, es decir, por sus modos de investigar y producir conocimientos (Becher 2001; Kreber, 2009; Donald, 2009).

El docente ingresa a trabajar en la universidad porque se lo considera un experto en su área de conocimiento (Martin, 2009), ya que posee títulos de grado o posgrado que acreditan su formación en una disciplina. La titulación que da cuenta de su formación pedagógica está ausente en los requisitos de ingreso y permanencia en el cargo. Aprende a ser docente en el mismo espaciotiempo en que enseña. La imitación, los intercambios entre docentes, el trabajar junto con otro en las clases prácticas o en los laboratorios, la interacción con los estudiantes son las formas más comunes en las que se aprende a enseñar. El saber didáctico, aquel que se refiere a la enseñanza y aprendizaje en la universidad es, en general, un saber de carácter experiencial (Monetti, 2023).

Los estudiantes

El término estudiante universitario parecería sugerir la existencia de un sujeto único, homogéneo y cuyo rasgo común es el pertenecer a un grupo social que, como tal, se configura en torno a la actividad específica de aprender saberes con el fin de transformarse en un profesional. Su estar en la universidad se juega en dos tiempos: un aquí y ahora simultáneo con un ser en el futuro, un anticipar un futuro proyectado (Barnett, 2007).

Sin embargo, aun cuando es posible identificar al estudiante universitario como perteneciente a un grupo social¹⁸, es necesario remarcar el carácter heterogéneo de este agrupamiento.

En primer lugar, la heterogeneidad está dada por la amplitud de edades; lo que esto implica no es solo un dato demográfico, sino que da cuenta de las diferencias en los intereses, actividades y proyectos de vida en los que los estudiantes universitarios están inmersos. Estas diferencias se mantienen aun cuando comparten la búsqueda de una nueva o diferente forma de insertarse en el mundo social al que pertenecen y creen que la universidad, como institución educativa, puede ayudarles a hacerlo.

En segundo lugar, aunque tradicionalmente los estudiantes universitarios que accedían a la universidad eran jóvenes que pertenecían a la elite dominante, en la actualidad lo hacen además jóvenes, adultos mayores, mujeres, personas con capacidades diferentes, entre

otros, que pertenecen a todos los sectores sociales. Rama (2009) plantea que esta heterogeneidad es un fenómeno reciente producto de la masificación de la matrícula universitaria que comenzó en la década de 1980 y que se caracteriza no solamente por el incremento en la cantidad de estudiantes que acceden a la universidad, sino por el incremento del peso de sectores sociales con menor capital cultural¹⁹.

Finalmente, otro de los aspectos que hace a la diversidad de estudiantes que concurren a la universidad está dado por el futuro académico y profesional elegido, ya que la carrera que eligen cursar va marcando sus formas de actuar, de posicionarse frente al conocimiento, al saber, entre otras particularidades. Identificarse como estudiante de Ingeniería, por ejemplo, implica comenzar a ver el mundo tal como lo hacen los miembros de esa disciplina.

La enseñanza universitaria: sus condiciones de posibilidad

Los diferentes aspectos que definen a la universidad como institución educativa, así como las diversas temáticas que se debaten en torno a su relación con la sociedad (Riquelme, 2008a, 2008b, 2009; Mollis, 2010), la universalización de la educación superior y su masificación (Rama, 2009), la relación universidad-Estado (Barsk et al., 2004; Krottsch y Suasnábar,

¹⁸ Esta pertenencia está marcada por las intencionalidades y actividades que se espera desarrolle como estudiante dentro de la universidad.

¹⁹ El fenómeno de masificación fue una de las transformaciones ocurridas en las universidades a nivel mundial, del cual Latinoamérica no estuvo exenta. Rama (2006) no solamente presenta este fenómeno en términos numéricos sino que grafica muy claramente la diversidad de procedencia de los estudiantes, afirma que estos “además de hijos, son padres, además de solteros, casados, además de jóvenes, adultos” (p. 186). En este proceso de expansión de la matrícula y de cambio en su composición social identifica varias etapas de ingreso que, según el sexo o el lugar de procedencia, toman diversas características. Es necesario marcar que si bien se han ampliado considerablemente las posibilidades de acceso a estudiar en la universidad a sectores sociales que hace unas décadas estaban excluidos, aún continúan existiendo dificultades para que estos permanezcan y finalicen los estudios universitarios.

2005; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2006), la inclusión y el uso de las TIC y las políticas públicas universitarias (Gvirtz y Camou, 2009; Chiroleu et al., 2012) afectan de un modo u otro la función de docencia que se lleva a cabo mediante la enseñanza.

En este apartado queremos hacer referencia a algunos de los aspectos de orden socio-político que en cierta manera condicionan a la enseñanza universitaria, convirtiéndose en sus condiciones de posibilidad.

Desde una mirada éticopolítica se afirma que la educación superior es un derecho de todos los sujetos. Al mismo tiempo se reconoce, desde una perspectiva macrosocial, que la formación del capital humano redundan en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto. Dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, permite construir una sociedad más igualitaria y en general aumenta la calidad de vida. Desde esta perspectiva, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad son temáticas presentes en la agenda universitaria mundial. En América Latina se enfatiza su importancia debido, por un lado, a la universalización de la educación superior y su masificación como producto de múltiples factores (Rama, 2009) y por el otro, a los bajos porcentajes de egresados. Este fenómeno produjo un cambio no solo numérico (masividad) en el ingreso a la universidad sino también en la procedencia de estudiantes, ya que hoy acceden a ella quienes no tenían posibilidad de hacerlo en el pasado. Acompaña a esta situación la falta de recursos materiales y humanos para poder atender a los estudiantes.

En forma simultánea, la globalización de la economía y las políticas neoliberales im-

perantes en las últimas décadas en América Latina fueron generando históricamente mayores niveles de exclusión social, de pobreza, de desempleo y restricción de derechos de la sociedad en su conjunto, produciendo el incremento de la problemática y el deterioro de la política educativa en los distintos niveles, incluyendo el universitario. Se genera entonces el debilitamiento o pérdida directa, en muchos casos, de los derechos educativos económicos, sociales y culturales de los niños, jóvenes, adultos y ancianos, socavándose así la esencia misma de la democracia.

Otro de los factores condicionantes de la enseñanza es que con frecuencia está subordinada a la función de investigación que el mismo docente realiza y por la cual se le otorga un mayor reconocimiento como tal, ya que para ingresar a la universidad y para sostener su cargo debe dar cuenta de sus investigaciones más que de su desempeño en una clase. Sin embargo, en los últimos años parecería que hay una revalorización de la enseñanza en términos de reconocimiento de la necesidad de crear espacios de formación docente universitaria.

En la sociedad actual también se han producido cambios que afectan de alguna manera la enseñanza, como el lugar que ocupa el trabajo, la posibilidad de acceso y permanencia en él, la dificultad de ingreso al mundo laboral para los estudiantes, quienes no tienen asegurado su ingreso por tener un título universitario. Por otro lado, la presencia de las tecnologías de información y comunicación en el mundo han modificado la forma de estar en él. Como ejemplo, es posible pensar en la utilización que de ellas realizan los estudiantes (Prensky, 2005) que los posicionan en formas de aprender y comprender al mundo²⁰ diferentes de las propuestas muchas veces por el mundo académico.

²⁰ Autores como Frand (2000), Siemens (2004), Corea y Lewkowicz (2004) profundizan esta característica de los jóvenes.

Quizás las palabras incertidumbre y complejidad son las que mejor califican el mundo que habitamos y que condicionan en alguna medida los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Como hemos visto, las cuestiones que afectan a la enseñanza atañen a aspectos diversos, relacionados con el derecho a la educación y a las posibilidades de su realización, a las condiciones políticas y económicas a nivel mundial y local, a las relaciones entre educación y trabajo, entre otros, sin dejar de lado las tareas propias de la universidad, como la investigación.

La enseñanza universitaria: visibilizar sus prácticas

Uno de los objetivos de este artículo es caracterizar la enseñanza universitaria desde diversas vertientes teóricas, como son la pedagógica, la didáctica y la discursiva, entre otras.

En este sentido, afirmamos que la enseñanza universitaria denota su especificidad, en primer lugar, en la intencionalidad que sostiene un docente o equipo docente de transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo que los estudiantes que la transitan construyan una identidad académica y profesional. Esta transformación identitaria que promueve se va configurando, aunque no exclusivamente, en las situaciones que se van proponiendo para que el estudiante aprenda dichos saberes.

En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social reconocida socialmente en la que los sujetos que participan —docentes y estudiantes— interaccionan poniendo en juego sus pertenencias sociales y culturales, entre otras.

A este respecto, caracterizamos a los estudiantes como provenientes de diversos

grupos sociales, algunos de los cuales recién en las últimas décadas pudieron acceder a la universidad, y a los docentes como académicos pertenecientes a una comunidad disciplinar con sus modos de investigar y producir conocimientos, los cuales se convierten en los contenidos a enseñar.

En tercer lugar, las prácticas discursivas propias del espacio de enseñanza tienen como propósito comunicativo común la función de saber; desde este marco el docente sería el encargado de diseñar y poner en acto situaciones que apunten al aprendizaje y la formación para una profesión.

Nuestro objetivo era desplegar los rasgos que definen a la enseñanza universitaria, pero nos parece necesario dar visibilidad a prácticas naturalizadas a fin de poder repensarlas a partir de las conceptualizaciones teóricas que desarrollamos.

Como ya hemos explicitado, el docente universitario aprende a enseñar en el mismo espacio en que enseña. Esta situación hace que su manera de enseñar, en general, no sea revisada ni resignificada en función de los cambios que se producen en los estudiantes y en los contextos que habitamos. Esta situación se ve reforzada por la sobrevalorización que tiene la investigación. Ambos aspectos, entre otros, parecerían obstaculizar la posibilidad de revisar las maneras naturalizadas de enseñar.

Asimismo, en la bibliografía especializada se hace hincapié en la necesidad de centrarnos en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza del profesor. Esta frase parecería contradictoria con lo aquí expresado sobre la enseñanza universitaria, ya que reconocemos que el aprendizaje es un proceso que realiza el estudiante, pero la función de docencia justamente es la de construir situaciones que lleven al aprendizaje y a la formación del estudiante. No serían prácticas que se oponen

y por lo tanto habría que suprimir una —la enseñanza— para que la otra acontezca —el aprendizaje—, sino que tendríamos que repensar los aprendizajes que propiciamos, los cuales tendrían que ser acordes a las necesidades de la formación para la profesión y para el mundo cambiante que habitamos.

En estrecha relación con lo planteado anteriormente, otro de los aspectos sobre los cuales tendríamos que poner la atención es el lugar que en nuestras clases le damos a aquello que viene a buscar el estudiante a la universidad: la concreción de un proyecto de vida asociado a la construcción de su identidad profesional y su desarrollo dentro de la sociedad actual. El formato academicista centrado en el traspaso de información sobre la propia disciplina, muy común en las aulas universitarias, parecería estar centrado en lo propio de la disciplina en la que el docente investiga. Este posicionamiento, alejado de la idea de formación para el mundo y la profesión, subyace a los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos, así como a las metodologías didácticas y a la evaluación implementada.

A partir de lo expuesto nos parece importante hoy preguntarnos “¿qué estudiantes queremos ayudar a formar y para qué sociedad?” (Meirieu, 2023, p. 158).

Referencias bibliográficas

- Barbier, J. M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En Blanchard Laville C. y Fablet, D. (Comps.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- (2005). *El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades* [Seminarario de doctorado. Notas de clase]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbier J. M. y Galatanu, O. (2000). La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis. En Barbier, J. M. (Dir.) *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF.
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn*. Mc Graw Hill.
- (2008). Introducción. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. Octaedro.
- (2009a). Foreword. En Kreber, C. (2009), *The university and its disciplines*. Routledge.
- (2009b). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440
- (2011). *Being a University*. Routledge.
- Barsky, O. y Sigal, V. y Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI.
- Bhatia, V. (1998). *Analysing genre: language use in professional settings*. Longman.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Berkenkotter, C. y Huckin T. (1995a). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En Berkenkotter, C. y Huckin T., *Genre knowledge in disciplinary communication*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-25.
- Berkenkotter, C. y Huckin T. (1995b). Suffer the little children: Learning the curriculum genres of school and university. En Berkenkotter, C. y Huckin T., *Genre knowledge in disciplinary communication*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 151-163.
- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados, una introducción a las corrientes

- actuales de la didáctica. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cazden, C. (1990). El discurso del aula. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza III*. Paidós.
- (1991). *El discurso en el aula*. Paidós.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, 7, 41-52. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.
- Chiroleu, A. y Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación – CONADU.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. Nueva Imagen.
- Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IX (17), 8-22.
- (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A. R.W. de (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Contreras J. D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Corea C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- Cubo de Severino, L. et al. (2005). *Los textos de la ciencia*. Editorial Comunicarte.
- Da Cunha, M. I. (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos Pesquisa*, 97, 31- 46.
- (1998). *O professor universitário*. JM Editora.
- (2004). *O bom professor e sua prática*. Papirus editora.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-74). Paidós.
- (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Diccionario de las Ciencias de la educación*. (1983). Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española*. (2005). Espasa-Calpe S.A.
- Donald, G.J. (2009). The Commons: Disciplinary and interdisciplinary encounters. En Kreber, C. *The university and its disciplines*. Routledge.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fanghanel, J. (2009). The role of ideology in shaping academics' conceptions of their discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 565-577.
- (2012). *Being an academic*. Routledge.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Frand, J. (2000). The information age mindset. *Educause Review*, 14-24. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0051.pdf>
- Gvirtz, S. y Camou, A. (2009). *La universidad argentina en discusión*. Granica.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre la*

- educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.*
- Jones A. (2009). Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *High Education*, 58, 175-191.
- Kemmis, S (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. En Clive K. (Ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. Springer. http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/154865/Kemmis_Prof_Practice_chapter_02.pdf
- Kornblit, A. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. Routledge.
- Krotsch P. y Suasnábar, C. (2005). *Los estudios sobre la educación superior: una reflexión desde Argentina y América Latina*. <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/Estudios%20Sobre%20Educacion-Krotsch-Suasnavar.htm>
- Le Goff, J. (1999). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lucarelli, E. (1998). Didáctica del nivel superior sus notas distintivas. En Lucarelli, E., *La didáctica del nivel superior*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós.
- (2009a). Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la universidad. En Riquelme, G. C. *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas* (pp. 199-212). Tomo III. Miño y Dávila.
- (2009b). *Teoría y práctica en la universidad*. Miño y Dávila.
- (2011). Didáctica universitaria: ¿Un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-441.
- (2012). Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la didáctica y la pedagogía universitarias. En Lucarelli, E. y Finkelstein C. (Eds.) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Miño y Dávila.
- Marginson, S. (2008). Clark Kerr and the uses of the university. *CSHE Ideas and Issues in Higher Education seminar*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne. http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/res_seminars/issues_ideas/2008/docs/ClarkKerr15Dec08.pdf
- Marquina, M., y Fernández Lamarra, N. (2008). The Academic Profession in Argentina: characteristics and trends in the context of a mass higher education system. En *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/>
- Martin, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo J. y Pérez Echeverría, M., *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Meirieu, P. (2023) *Educación hoy*. Homo Sapiens.
- Menges, R y Austin, A. (2002). Teaching in Higher education. En American Education Research Association, *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

- Mollis, M. (1995, julio-sept.). En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y cultura [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206904>.
- (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis M. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/presentacion.pdf>
- (2010). Las transformaciones de la educación superior en América Latina: identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1). IESALC.
- Monetti, E. (2018, 14 de febrero). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*, Año IX n.º especial, 195-215.
- (2023) El docente universitario: su relación con el saber didáctico. En D. Cavalcanti y S. Vercellino, *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*, CRV. Pp.197-209.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL.
- (1993). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Prensky, M. (2005). *Listen to the natives*. http://www.ascd.org/authors/ed_lead/e1200512_prensky.html.
- Quiroga, S. E. (1998). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Eudeba.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. FCE.
- (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 173-195.
- Riquelme, G. C. (2008a). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo I. Miño y Dávila.
- (2008b). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo II. Miño y Dávila.
- (2009). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo III. Miño y Dávila.
- Schatzki, T. (2001) Introduction: practice theory. En Schatzki, T. y Knorr Cetina, K. y Von Savigny, E. (Eds.), *The practice turn in Contemporary Theory*. Routledge, pp.10-23.
- Schatzki, T. (2012 a) Foreword. En Hager, P., Lee, A. , Reich, A. (Eds.) *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Springer, pp.viiviii.
- (2012 b). A primer on Practices: Theory and Research. En Hutchings, M. y Trede, F. (Eds.), *Practice. Based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers, pp. 13-26.
- Scott, J. (2006). The misión of the university: medieval to posmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1),1-39.
- Siemens G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. www.elearnspace.org/articles/connectivism.Htm
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- (1996). La clase escolar, una mirada desde la didáctica de lo grupal. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino, pp. 23-47.

- Swales, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Cambridge University Press.
- Webster, F. (2010). The Postmodern University, Research and Media Studies. *Canadian Journal of Media Studies*. <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/Frank%20Webster.pdf>
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Pomares-Corredor.
- Young, L. (1994). University lectures – Macro structure and microfeatures. En Flower-dew, J. *Academic Listening*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2001). *La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria*. [Conferencia de clausura] II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela.
- (2003-2004) Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136.
- (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59 (2-3), 489-510.

Elda Monetti

Perfil académico y profesional:

Doctora, licenciada y profesora en Educación (UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialista y Magister en Investigación Científica (UNER). Profesora regular asociada de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Profesora de cursos

de posgrado en el país y Latinoamérica. Directora de proyectos de investigación y coordinadora de redes interuniversitarias relacionadas con la educación y el asesoramiento universitario. Exprofesora y supervisora del nivel medio. Autora de diversas publicaciones y libros. emonettibarce@gmail.com
Identificador ORCID 0000-0003-1780-2993

COLABORACIONES



Los factores que determinan el nivel de permanencia en alumnos universitarios: una propuesta metodológica. Caso de estudio de alumnos de Contador Público de la Universidad FASTA

The factors that dermine the level of permanence in university students: a methodological proposal. Case study of public accountant students FASTA University

Hernan Toniut, Analía Mendes, Agustina Tabbia, Eugenia Puccio y Victoria Canova Rindertsma¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Toniut H., Mendes A., Tabbia A., Puccio E. y Canova Rindertsma V. (2024). Los factores que determinan el nivel de permanencia en alumnos universitarios: una propuesta metodológica. Caso de estudio de alumnos de Contador Público de la Universidad FASTA. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 31-46.

Recibido: marzo/ 2024

Aceptado: mayo/ 2024

Resumen

El siguiente artículo busca identificar los factores personales que inciden o determinan el nivel de permanencia de los estudiantes de la carrera Contador Público en el primer año de cursado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad FASTA, en la modalidad presencial en la sede de Mar del Plata, y a distancia.

El trabajo se organizó en tres etapas: la primera consistió en identificar cuánto se sabe del tema a partir de la lectura de bibliografía escrita por los principales autores; en la siguiente etapa se realizaron entrevistas en profundidad para conocer la percepción sobre el tema, de referentes que interactúan con la problemática objeto de estudio; por último, se realizó la sistematización de la información mediante la construcción de un modelo de análisis integrado compuesto por factores, variables e indicadores determinantes del nivel de permanencia. En este modelo, las variables se clasificaron en aquellas que se vinculan con aspectos personales y externos al estudiante, de forma de evaluar los aspectos determinantes y luego diseñar estrategias para la permanencia.

Palabras clave: permanencia - deserción - estudiantes - educación universitaria - educación a distancia.

Abstract

The following article seeks to identify the personal, social and institutional factors that influence or determine the level of permanence of first year students of the Public Accounting Career of the distance modality at the FASTA University.

The work was organized in three stages: the first one consisted in

¹ Universidad FASTA.

identifying how much is known about the subject from the reading of bibliography written by the main authors; in the next stage, in-depth interviews were conducted to know the perception on the subject of referents who interact with the problematic object of study; finally, the information was systematized through the construction of an integrated analysis model composed of factors, variables and determi-

nant indicators of the level of permanence. In this model, the variables were classified into those that are linked to personal and external aspects of the student, in order to evaluate the determining aspects and then design strategies for permanence.

Keywords: permanence - desertion - students - university education - distance education.

Introducción

El siguiente trabajo de investigación pretende determinar cuáles son los factores personales que inciden en el nivel de permanencia de los estudiantes universitarios durante el primer año de la carrera. Para tal fin, se ha establecido como objeto de estudio conocer los posibles y variados factores que actúan sobre las decisiones de deserción. En este caso, el foco de estudio es únicamente sobre los factores personales, sin contemplar aspectos institucionales y académicos del alumno. A partir de este conocimiento es posible acompañar al alumnado a completar las metas planteadas al iniciar los estudios de grado y, de esta manera, no solo mantener la matrícula sino también desarrollar las herramientas más adecuadas para asegurar una mejora continua en la propuesta académica, así como un acompañamiento asertivo al estudiante.

Con este objetivo, el enfoque es sobre el análisis del caso de los alumnos de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de FASTA en la modalidad presencial en la sede de Mar del Plata, y a distancia. Esta casa de estudios ofrece educación presencial y a distancia y es de gestión privada. La institución se caracteriza por apuntar a la mejora continua de su oferta académica. La sede central está ubicada en la ciudad de Mar del Plata, República Argentina.

Poder conocer acerca de las situaciones que influyen en la permanencia o el abandono de los estudios de grado permite proponer soluciones sobre la base de las necesidades actuales de los estudiantes. En este marco, esta investigación propone una herramienta para medir el nivel de permanencia de los alumnos del primer año de la carrera en relación con atributos personales y aspectos externos al estudiante. Para ello se relevó bibliografía, teorías, publicaciones, estudios y otras técnicas de investigación de utilidad.

Formulación del problema y revisión de la literatura

El concepto de permanencia estudiantil no es un término nuevo, sin embargo, es incluido permanentemente en los programas de desarrollo institucional de las universidades, convirtiéndose en un tema prioritario (Velázquez Narvárez y González Medina, 2017). Esto se da, ya que los niveles de deserción son altos, tanto en Latinoamérica como en Europa y en Estados Unidos (Olarte Moyano, 2020).

Además, para García Robelo y Barrón Tirado (2011), la trayectoria está vinculada con la eficiencia terminal (fin de la carrera), constituyéndose este en uno de los indicadores más utilizados para evaluar un sistema educativo, una carrera o una institución. Este fenómeno ha sido continuamente objeto de estudio debido

a las consecuencias negativas que implica para los estudiantes que iniciaron su trayecto formativo y ven frustradas sus aspiraciones y sueños al quedar fuera del sistema educativo (Medina y Gaytan, 2020), lo que les imposibilita mejorar su calidad de vida, su prosperidad (Braxton, 2006) y la de su familia, y lo que además influye en el desarrollo económico de los países.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destacó un problema recurrente a nivel universitario de América Latina: solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados ha obtenido un título o grado a los 2529 años, y aproximadamente la mitad de los desertores abandona los estudios (o se cambia de carrera) al final del primer año (UNESCO, 2018).

Los estudios realizados en Argentina se han enfocado en vincular la tasa de deserción universitaria con el nivel socioeconómico de los estudiantes (Celada, 2020). En el ámbito de la educación presencial existen numerosos estudios que buscan estudiar el fenómeno de la permanencia, y las investigaciones en la educación a distancia son un ámbito relativamente nuevo (Díaz Peralta, 2008). De esta manera, la presente investigación busca determinar los factores asociados a la permanencia de los estudiantes de la carrera Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad FASTA, en la modalidad presencial en la sede de Mar del Plata y a distancia. A partir de esto, se busca establecer una metodología de recopilación de información y análisis de datos que contribuya a identificar grupos prioritarios y a diseñar acciones tendientes a mejorar el nivel de permanencia de los alumnos. Esta investigación se centra en los atributos de estos más que en las condiciones, dentro de las instituciones, que están asociadas con la retención y finalización de su trayecto formativo.

La permanencia universitaria

En el ámbito académico se habla de permanencia, desgranamiento y deserción universitaria. Existen diferentes formas de la pérdida de la situación de estudiante, como aquella que se produce por el cambio de carrera, de institución de educación superior, o cuando este deja el sistema educativo.

En contraposición con la permanencia, la deserción se mide a partir de la falta de rematriculación en una carrera entre dos periodos (Sanseau et al., 2023). Es un abandono voluntario por parte del estudiante, que puede ser explicado por diferentes razones (Díaz Peralta, 2008). En tanto, Tinto (1982) define a la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Es el cese de la relación entre el estudiante antes de alcanzar la titulación (Arriaga y Velásquez, 2013). Por otra parte, la deserción universitaria es definida como el proceso de abandono voluntario o forzoso de una carrera, proceso que puede asumir un carácter transitorio o permanente, dependiendo del tiempo y de los obstáculos de reinserción (Canales y De los Ríos, 2007).

Una manera de abordar la deserción es poniendo el foco en la perspectiva del individuo contra la mirada de la institución. Desde la perspectiva individual esta se refiere a las metas e intenciones con las que los individuos ingresaron al sistema de educación superior. En este caso, es posible que las metas no estén perfectamente claras para la persona que ingresa a la universidad y pueden cambiar en el tiempo. Los estudiantes pueden entender el abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta: adquisición de un conjunto específico de habilidades, certificación ocupacional o la promoción laboral. Todo esto supone, por supuesto, que los individuos ingresan a la universidad con objetivos claramente definidos. Sin

embargo, según los estudios de Tinto (1982), un porcentaje grande de estudiantes que ingresan a la universidad no tiene una idea clara de por qué están allí, ni han pensado seriamente en la elección de la institución.

Desde el punto de vista individual, abandonar los estudios significa no completar un determinado curso de acción o alcanzar la meta deseada por la que se ingresó por primera vez en una institución particular de educación superior (Tinto, 1982). La persistencia se refiere a la perspectiva del estudiante como tal y se define como el proceso que lleva a los estudiantes a permanecer en ese nivel educativo y a completar su título independientemente de la institución (Tinto, 2010). La persistencia y la finalización se refieren a la tasa de estudiantes que comienzan los estudios universitarios, en un momento dado, que continúan y que eventualmente completan su carrera, independientemente de dónde lo hagan.

La retención se refiere a la perspectiva de la institución, que establece un proceso que lleva a los estudiantes a permanecer dentro de ella, en la que se matriculan y obtienen un título. La retención y la graduación se refieren a la tasa de estudiantes que una institución retiene y gradúa, en términos de estudiantes que ingresan por primera vez a la institución como alumnos de primer año en un momento determinado (Tinto, 2012).

Momentos donde se produce la deserción

Según Tinto (1982) existen varios periodos críticos en la trayectoria estudiantil en que las interacciones entre la institución y los estudiantes pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación de los requisitos para ingresar a una determinada institución, los estudiantes forman las primeras impresiones sobre las características sociales e

intelectuales de esta. Estas impresiones se originan en gran medida en los mensajes que se distribuyen a los potenciales postulantes en el proceso de admisión, a través de los distintos medios de comunicación, tales como radio, folletería, televisión, internet, redes sociales, entre otros. Esto contribuye a crear expectativas sobre la naturaleza de la vida institucional de manera previa a su ingreso, y esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. La formación de expectativas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas en el caso de que lo esperado sea mayor que lo recibido (insatisfacción). Esto contribuye a manifestar una conducta orientada a la deserción.

Una segunda etapa crítica en la trayectoria académica del estudiante es la de transición entre la enseñanza media y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto se presenta en las grandes universidades, porque los estudiantes son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del colegio al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual deben valerse por sí mismos, tanto en el aula como en los distintos espacios institucionales. La rapidez y el grado de la transición plantean serios problemas en el proceso de ajuste a muchos estudiantes que no son capaces de cumplir en forma independiente. La sensación de estar “perdidos” o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución expresa, en parte, la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes.

El problema de la transición en la universidad es común para una diversidad de estudiantes, no solo para aquellos más jóvenes. Esta cuestión es, también, no menos importante en

aquellas instituciones con gran cantidad de estudiantes de generaciones anteriores. Para el estudiante que ingresa a la universidad y lleva más de un año fuera del sistema educativo puede resultar traumática la transición entre el entorno del hogar o del trabajo y el ambiente juvenil de la institución (Tinto, 1989).

Durante el periodo de transición el abandono es más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto, 1989). Mientras algunos de estos abandonos se originan debido a la incapacidad de satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias. En tal situación, es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente el sistema de educación superior. Entre los principales motivos se pueden destacar: algunos estudiantes deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académico y social de la universidad, e incluso hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, porque encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiadas para sus escalas de valores y afinidades sociales; en tanto que cierto número de sujetos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus energías y recursos, otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable (Tinto, 1989).

La educación a distancia

El entorno actual se caracteriza por un conjunto de cambios políticos, económicos, socio-culturales, tecnológicos, ambientales y legales que modifican la toma de decisiones de la organización y las personas. En este marco, la educación no se encuentra exenta.

La educación se está diversificando en la modalidad de enseñanza, pasado del sistema tradicional presencial, en el cual los estudiantes asisten a la sede de la universidad para interactuar personalmente con el docente, a las modalidades a distancia, donde la interacción se produce mediante una plataforma educativa, con actividades predominantemente asincrónicas. Esto ha permitido realizar una oferta académica a una población que, por distintas situaciones, le es difícil asistir a las instalaciones en forma presencial (Pérez Ornelas, 2019).

Escanés et al. (2014) señalan que la educación a distancia posibilita el aprendizaje sin mediar coincidencia temporal o espacial entre docente y alumno. Ello en contraposición a la educación presencial, que no tiene la capacidad de responder a esa posibilidad. Específicamente García Aretio (2001) menciona como elementos presentes en la elección de esta modalidad: compromisos familiares y de trabajo, separación geográfica respecto de la institución educativa, calendarios de tiempos ajustados y horarios cerrados, edad para estudiar en general más elevada, enfermedades o discapacidades que impiden el traslado. Olarte Moyano (2020) señala la mayor deserción en estudiantes que trabajan y estudian, proporción que es mayor en educación a distancia.

En la misma línea, Vásquez Martínez y Rodríguez Pérez (2007) destacan dos aspectos relevantes de esta modalidad de educación: por un lado, la distancia de los actores del proceso (mediado por tecnología) y, por otra parte, la necesidad de autonomía del estudiante para llevar adelante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, Escanés et al. (2014) señalan que la elección de la modalidad a distancia supone una situación de desventaja para quienes la escogen, ello en relación con aquellos que seleccionan una modalidad convencional que ya conocen.

Pérez Ornelas (2019) detalla el perfil de ingreso que debería tener un estudiante

para ingresar a la modalidad, resaltando únicamente aspectos de su personalidad, sin considerar otras variables como tecnología y tiempo disponible, entre otras.

Las características diferentes de la modalidad presencial y a distancia le otorgan al estudio sobre la permanencia estudiantil en la educación a distancia otras variables e indicadores que no son contemplados en los estudios tradicionales sobre deserción en la modalidad presencial.

Factores que influyen en la permanencia

Si bien se han logrado avances en la construcción de una teoría sobre la deserción de los estudiantes, todavía hay mucho desacuerdo sobre los detalles de dicha teoría (Tinto, 2010). Es un fenómeno multicausal (Sanseau et al., 2023). Múltiples estudios han permitido el avance en la comprensión de las variables que influyen en la decisión de abandono por parte de un estudiante en la educación presencial (Jiménez Mora, 2021; Ministerio de Educación Nacional, 2009; Carvajal et al., 2018; Zarría Torres, 2016; Girón Cruz y González Gómez, 2005; González, 2005; Velázquez Narváez y González Medina, 2017, Olarte Moyano, 2020). Sin embargo, la cantidad de estudios sobre la modalidad a distancia es escasa.

En la educación presencial, Tinto y Pusser (2006) describen un modelo de acción institucional caracterizado por cinco componentes para el análisis: los atributos de los estudiantes (género, clase social, raza, etnia), capacidades, destrezas y niveles de preparación (habilidades académicas y sociales), ello sumado a actitudes, valores y conocimientos (metas, compromisos, motivaciones) y expectativas sobre la educación superior, entornos externos (familia, trabajo, comunidad) y, finalmente, un entorno institucional a través de compromisos fijos y variables (nivel, modo de control, tamaño, ubicación, recursos financieros, docentes, personal, clima de

profesores, personal, administradores y otros estudiantes, los apoyos académicos, sociales y financieros proporcionados por la institución, las actividades educativas y sociales).

Un estudio realizado por Berger y Braxton (1998) determina que los enfoques del análisis de la deserción pueden ser agrupados en cinco grandes categorías, dependiendo del énfasis que otorgan las variables explicativas: características personales (ingresos, calificaciones en escuela secundaria, género, raza, mirada política de los estudiantes), compromiso institucional inicial, atributos institucionales (reglas académicas, sociales, requisitos de la cursada y graduación, equidad en el cumplimiento de las políticas y reglas, participación en la toma de decisiones), integración social (relaciones con profesores e interpersonales con compañeros) y compromiso institucional posterior.

Por su parte, Velázquez Narváez y González Medina, (2017) agrupan en cinco tipos los modelos para estudiar la deserción del sistema educativo: los modelos con enfoque psicológico, que exploran los rasgos personales que los diferencian a unos de otros (rasgos físicos, actitudinales, valores expectativas); los modelos con enfoque sociológico, que se centran en el impacto que tienen los factores ajenos al individuo en su permanencia (integración social, y contexto familiar); las teorías económicas, que relacionan el nivel socioeconómico de los estudiantes y su integración académica y social (subsídios, apoyos económicos y becas a sus estudiantes). Por su parte, los modelos organizacionales y de interacciones establecen el grado de involucramiento de las autoridades en la forma de operar las instituciones y, finalmente, las teorías de elección de carreras consideran que, en la medida en que dicha elección fue tomada con conciencia y madurez, es más probable que la permanencia sea exitosa pues, de lo contrario, aumenta el riesgo de abandono.

En el caso de la educación a distancia, se incorporan nuevas variables a considerar fruto de la modalidad y metodología utilizada. Vásquez Martínez y Rodríguez Pérez (2007) sintetizan los factores a considerar en la deserción en tres grupos: factores de integración social y compromiso individual e institucional (aporte de recursos que hace la institución y del alumno para cumplir con su meta); capacidad intelectual, compromiso académico e identificación profesional (capacidad de razonar, resolver problemas y trasladar conocimientos, las habilidades que permiten autodirigirse y organizarse a sí mismos de manera independiente, y la seguridad con la elección vocacional); y aspectos socioeconómicos, educativos, demográficos (acceso a recursos, experiencia educativa parental, edad y estado civil, y aspectos asociados con las responsabilidades familiares y de manutención).

Por su parte, Escanés et al. (2014), a partir del estudio de diferentes autores, resumen los factores en cuatro posibles: factores propios de la naturaleza de la propuesta educativa (apoyo docente y tecnológico, respuestas de docentes ante consultas o atención de dudas o reclamos por problemas tecnológicos con demasiadas demoras, falta de soporte organizacional); factores externos al estudiante (horarios o falta de tiempo suficiente, flexibilidad horaria o curricular, apoyo familiar, situación económica, cambios o pérdida de trabajo, ausencia o disminución en ayudas o becas estudiantiles); factores relacionados con la experiencia universitaria (organización o método de estudio, expectativas iniciales desajustadas, hábitos y ritmo de estudio, integración académica a las tutorías, a los docentes, al diseño del programa de tutorías, resultados académicos pobres) y factores personales e individuales (motivación y predisposición al aprendizaje, edad asociada a distintas dinámicas desmotivadoras).

Metodología

Para cumplir con el objetivo del proyecto de investigación, identificar los factores personales que determinan el nivel de permanencia de los estudiantes, se diseñó un proceso de tres etapas. La primera etapa consistió en identificar cuánto se sabe del tema, a partir de la lectura de bibliografía escrita por los principales autores con el objeto de sistematizar y seleccionar los factores, variables e indicadores determinantes del nivel de permanencia en los estudiantes universitarios.

En segundo término, y con el objeto de validar el modelo propuesto, se realizaron entrevistas abiertas, sustentadas en una guía general de contenido, donde los entrevistados conversaron e intercambiaron información con el entrevistado (Hernández Sampieri et al., 2018). Durante las entrevistas se tomaron notas sobre los aspectos claves y se realizó una grabación de voz para usarla durante el proceso de sistematización y análisis de la información.

En esta investigación, el modelo se construyó para estudiar el comportamiento de los alumnos de la carrera Contador Público de la Universidad FASTA que cursan en la modalidad a distancia. En este marco, los estudiantes interactúan con autoridades académicas (secretario académico, directores y coordinadores de carrera), gestores estudiantiles, tutores, docentes, personal de las unidades de apoyo académico (espacios académicos que brindan soporte a las actividades de docencia, investigación y extensión, en los distintos puntos del país donde llega la universidad) y con compañeros de estudio.

Es por esto que fueron seleccionados distintos actores claves que participan del proceso de educación a distancia: secretario académico, director de Asuntos Estudianti-

les, gestoras de Asuntos Estudiantiles, estudiantes, responsables de unidades de apoyo y coordinadores de seguimiento de alumnos. Ello para conocer sus vivencias, problemas y experiencias, y de esta manera obtener su percepción sobre los factores condicionantes de la permanencia de los estudiantes. Todas las personas entrevistadas interactúan con los estudiantes y manejan información sobre ellos.

Finalmente, en la última etapa, se realizó la sistematización de la información. Para esto se utilizaron las dimensiones, variables e indicadores que surgieron del análisis bibliográfico y las obtenidas de las entrevistas en profundidad realizadas a personas claves de la universidad, construyendo de esta manera un modelo de análisis integrado.

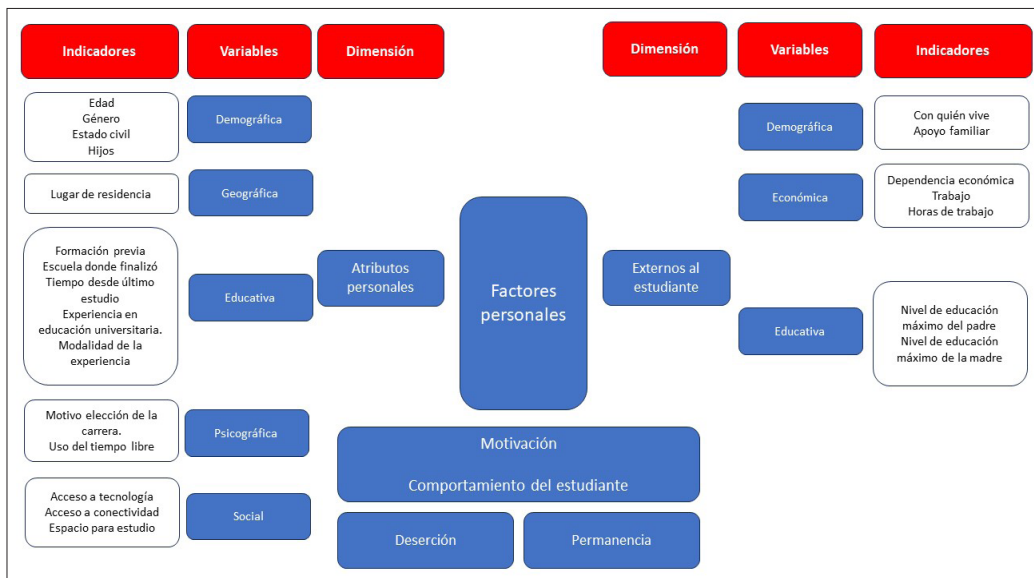
Resultados

Para la construcción del modelo de análisis de la permanencia de los alumnos se han considerado dos dimensiones: los atributos personales y aquellos externos al estudiante. A partir de esto, se construyó un instrumento para la recolección de información sobre los estudiantes. Para esto se trabajó en la operacionalización de las variables del modelo. El proceso de operacionalización es el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles e ítems (Solís, como se cita en Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

A continuación se presenta el modelo que contempla las dimensiones, variables e indicadores propuestos para evaluar la permanencia a partir de los factores personales.

Figura 1

Modelo para evaluar los factores personales que influyen en la permanencia



Fuente: elaboración propia

Los factores que determinan el nivel de permanencia en alumnos universitarios: una propuesta metodológica. Caso de estudio de alumnos de Contador Público de la Universidad FASTA

Como puede apreciarse, la dimensión de atributos personales se compone de cuatro variables: demográfica, geográfica, educativa, psicográfica y social. Sobre estas variables se han seleccionado distintos indicadores para su medición. Por su parte, la dimensión externa al estudiante se compone de tres variables: demográfica, económica y educativa.

Las tablas 1 y 2 contienen los ítems pro-

puestos para medir los indicadores. Para esto, se ha realizado una codificación. Codificar los datos implica asignarles un valor. Por estos, a cada una de las opciones de respuesta del ítem, se le asigna un valor numérico (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Para la elaboración de las diferentes opciones se han tenido en cuenta los trabajos realizados sobre el tema por diferentes autores.

Tabla 1
Variables, indicadores e ítems de los atributos personales

Variable	Indicador	Ítem	Autor
Demográfica	Género	1 = masculino 2 = femenino	Jiménez Mora (2021). Rivera Montalvo (2011). Carvajal et al. (2018).
	Edad	1 = 16 a 20 años 2 = 21 a 30 años 3 = 31 a 50 años 4 = Mayor de 50 años	Facundo Díaz (2009).
	Estado civil	1 = soltero 2 = casado 3 = separado 4 = viudo 5 = otros	Carvajal et al. (2018).
	Hijos	0 = ninguno 1 = uno 2 = dos 3 = tres 4 = cuatro 5 = cinco 6 = más de cinco	Jiménez Mora (2021).
Geográfica	Lugar de residencia	1 = la misma ciudad de mi UAA 2 = otra ciudad de mi UAA	Jiménez Mora (2021)

Educativa	Formación previa, título más alto con el que ingresó a la universidad	0= sin estudios 1= primario incompleto 2= primario completo 3= secundario incompleto 4=secundario completo 5= terciario incompleto 6= terciario completo 7= universitario incompleto 8= universitario completo 9= posgrado	Maccagno et al. (2017)
	Tipo de escuela donde finalizó sus estudios	0= pública 1= privada	Rivera Montalvo (2011) Proyecto ALFA (2013)
	Tiempo desde que cursó último estudio	1= hasta un año 2= dos años 3= tres años 4= cuatro años 5= cinco o más años	Jiménez Mora (2021)
	Experiencia en educación universitaria anterior	0= no 1= sí	Jiménez Mora (2021) Maccagno et al. (2017)
	Modalidad de la experiencia anterior	1= presencial 2= distancia 3= híbrida	Elaboración propia
Psicográficas	Motivo de elección de la carrera	0= no sabe 1= vocación 2= Interés por el mercado laboral 3= Tradición familiar 4= otro	Elaboración propia
	Autoevaluación y autopercepción como estudiante	1= muy bueno 2= bueno 3= regular 4= malo	Maccagno et al. (2017)
	Nivel de estrés que le causan los exámenes o parciales	1= alto 2= medio 3= bajo	Maccagno et al. (2017)
	Uso del tiempo libre	1= Tengo un <i>hobby</i> . P. ej.: tocar algún instrumento, practicar un deporte o disciplina, etc. 2= Compito para algún deporte en forma federada. 3= Formo parte o participo de una organización. P. ej.: ONG, religiosa, club, etc. 4= No hago nada en mi tiempo libre 5= No cuento con mucho tiempo libre	Elaboración propia

Los factores que determinan el nivel de permanencia en alumnos universitarios: una propuesta metodológica. Caso de estudio de alumnos de Contador Público de la Universidad FASTA

	Acceso a tecnología	1= Tengo una computadora o <i>tablet</i> propia 2= La computadora o <i>tablet</i> está en mi casa. La voy a compartir con otros 3= Voy a usar mi celular 4= Voy a utilizar la computadora de mi trabajo 5= No tengo <i>tablet</i> ni computadora ni celular propio	Elaboración propia
	Acceso a conectividad	1= Muy bueno y permanente 2= Bueno, cada tanto se corta 3= Inestable. A veces tengo y a veces no 4= Muy malo, tengo muchas dificultades	Elaboración propia
	Espacio para estudio	1= Tengo un espacio propio para estudiar donde vivo 2= No tengo un espacio propio para estudiar donde vivo	Elaboración propia
Salud	Estado de salud	1= muy malo 2= malo 3= regular 4= bueno 5= muy bueno	Jiménez Mora (2021)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Variables, indicadores e ítems de los aspectos externos al estudiante

Variable	Indicador	Ítem	Autor
Demográfica	Con quién vive	0= padres u otros familiares 1= cónyuge o pareja 2= Amigos – residencia de estudiantes 3= solo	Jiménez Mora (2021)
	Apoyo familiar	0= no 1= si 98=no sabe/no responde	Jiménez Mora (2021)

Económica	Dependencia económica	0= padres 1= otro familiar, persona o pareja 2= de sí mismo	Jiménez Mora (2021)
	Trabajo	1= con trabajo 2= sin trabajo	Hernández et al. (2018) Gartner Isaza et al. (2016)
	Horas de trabajo	1= trabajaba medio tiempo semanal (hasta 20h/semanales) 2= de 21 a 40 horas semanales 3= Más de 40 horas semanales	Facundo Díaz (2009)
Educativa	Nivel de educación máximo alcanzado del padre	0= sin estudios 1= primario incompleto 2= primario completo 3= secundario incompleto 4= secundario completo 5= terciario incompleto 6= terciario completo 7= universitario incompleto 8= universitario completo 9= posgrado 10= no sabe	Maccagno et al. (2017) Elaboración propia de ítem 10
	Nivel de educación máximo alcanzado de la madre	0= sin estudios 1= primario incompleto 2= primario completo 3= secundario incompleto 4= secundario completo 5= terciario incompleto 6= terciario completo 7= universitario incompleto 8= universitario completo 9= posgrado 10= no sabe	Maccagno et al. (2017) Elaboración propia de ítem 10

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de la permanencia debe realizarse un relevamiento de los distintos indicadores propuestos por el modelo, ello antes de iniciar el ciclo académico por parte del alumno. Para esto, debe construirse un instrumento de relevamiento de información. Al finalizar el primer año, y conociendo el rendimiento académico del alumno y su permanencia, puede comenzarse con la evaluación de las diferentes variables sugeridas. Esto permitirá identificar perfiles de alumnos con

propensión a la permanencia y aquellos propensos a dejar la institución.

Conclusiones

La deserción estudiantil, aunque no constituye un fenómeno novedoso, reviste una gran importancia que merece ser analizada en profundidad. ¿Cuáles son los factores que caracterizan a un estudiante universitario? ¿Cómo

se vincula el perfil con el nivel de permanencia en los alumnos en el primer año de la carrera?

El presente estudio tuvo por objeto la definición de dimensiones, variables e indicadores personales destinados a evaluar la permanencia estudiantil de los estudiantes de primer año de la carrera de Contador Público de la Universidad FASTA en la modalidad presencial en la sede de Mar del Plata y a distancia. Estos resultados sirvieron como fundamento para el diseño de un instrumento de recolección de datos que facilitara la recopilación de información en futuras aplicaciones del estudio.

En primer lugar, se realizó una revisión de la bibliografía para detectar variables que resultaran relevantes a la hora de analizar la permanencia estudiantil, desde el punto de vista personal. Si bien existen estudios previos, no hay investigaciones que particularmente hagan foco en la deserción estudiantil de carreras a distancia. Por otro lado, se analizó la información existente en los legajos estudiantiles, con el objetivo de saber cuánto se conocía acerca de los factores individuales, socioeconómicos, y académicos de los alumnos. En segundo lugar, se buscó validar la relevancia de la información y obtener nuevos indicadores, esto con entrevistas a expertos. Estos profesionales fueron seleccionados en función de sus contribuciones significativas en la Universidad FASTA, alineándose con los objetivos específicos de la investigación. Por último, el análisis e interpretación de los datos permitió definir los resultados: dimensiones, variables e indicadores personales para evaluar la permanencia estudiantil.

Con relación a las limitaciones de este estudio, se observó falta de consenso entre la bibliografía consultada y las entrevistas en profundidad, particularmente en lo referente a variables como el acceso a la tecnología y conectividad, el uso del tiempo libre y el espacio

de estudio. Además, se reconoce la necesidad de desarrollar un instrumento de recolección de datos más estructurado, que englobe variables personales, académicas e institucionales que permita una mirada holística sobre el fenómeno objeto de estudio. Estas consideraciones proporcionan valiosas pautas para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el ámbito educativo.

Por último, y con base en los resultados obtenidos, se espera en próximas investigaciones categorizar los diferentes perfiles de los alumnos, para luego elaborar un instrumento de planificación educativa con estrategias de abordaje para los estudiantes de primer año, con el objetivo de mejorar su permanencia en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Arriaga, J., y Velásquez, M. (2013). *Proyecto Alfa III. Gestión universitaria Integral del Abandono. Construcción colectiva del concepto de abandono en la educación superior para su medición y análisis*. Unión Europea: Alfa-Guía.
- Berger, J., y Braxton, J. (1998). Revising Tinto's Interactionist Theory of Student Departure Through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education* 39, 103-119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>.
- Braxton, J. M. (2006). Cataloging institutional efforts to understand and reduce college student departure. *New Directions for Institutional Research*, 25-32.
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>.

- Carvajal, C. M., González, J. A., y Sarzoza, S. J. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación universitaria*, 3-12 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>.
- Celada, V. L. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. *Revista Científica de UCES*, 25(2), 33-54.
- Díaz Peralta, C., (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65-86.
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 45-55. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v5.n9.9549>.
- Facundo Díaz, P. D. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: el caso de la UNAD - COLOMBIA. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8(2), 117-149. <https://doi.org/10.22490/25391887.639>.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Robelo, O; Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado. *Pedagogía Perfiles Educativos*, XXXIII(131), 94-113.
- Gartner Isaza, L., Dussán Lubert, C., y Montoya, D. M. (2016). Caracterización de la deserción estudiantil en la universidad de caldas el período 2009-2013. Análisis a partir del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior-SPADIES. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 132-158. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4041>.
- Girón Cruz, L. E., y González Gómez, D. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201.
- González F, L. E.- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., y Baptista Lucio, M. (2024). *Metodología de la Investigación* (sexta edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A.
- Jiménez Mora, M. (2021). *Abandono y permanencia en educación superior: un análisis multinivel para Iberoamérica*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80950>.
- Maccagno A., Mangeaud A., Somazzi C., Esbry N. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la Universidad*. Ediciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Medina, M., y Gaytan, C. (2020). Aspectos que inciden en la deserción universitaria, un análisis crítico. *Revista Educar*, 1-18.
- Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Imprenta

- Nacional de Colombia.
- Olarte Moyano, J. C. (2020). Factores que predicen la permanencia estudiantil: análisis en un escenario de educación técnica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 25-38 <https://doi.org/10.17981/culteducosoc.11.1.2020.02>.
- Pérez Ornelas, M, I. (2019). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. *Horizonte Educativo*, 49(2), 309-340.
- Proyecto ALFA-III Gestión Universitaria Integral del Abandono. (2013). *Por el futuro de la juventud, una apuesta a la educación. Disminuyamos el abandono en la educación superior*. https://redguia.net/images/documentacion/Proyecto_Alfa-GUIA.pdf.
- Rivera Montalvo, D. E. (2011). *Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia* [Tesis doctoral Nova Southeastern University, Miami-FL.]. <https://pdfslide.tips/documents/factores-que-inciden-en-la-retencion-o-desercion-del-que-inciden-en-la-retencion.html?page=1>.
- Sanseau, M., Sánchez Cestona, J., y Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>.
- (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press.
- (2010). From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. En J. e. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 51-89). https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2. Springer, Dordrech.
- (1982). Defining dropout: A matter of perspective. *New Directions for Institutional Research*, 3-15. <https://doi.org/10.1002/ir.37019823603>.
- Tinto, V, y Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative, Department of Education.
- UNESCO- IESALC y UNC. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. <http://www.iesalc.unesco.org>. <http://www.editorial.unc.edu.ar>.
- Vásquez Martínez, C., y Rodríguez Pérez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3), 107-122.
- Velázquez Narváez, Y, y González Medina, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>.
- Zarria Torres, C., Arce Ramos, C., y Lam Moraga, J. (2016). Estudio de variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año, mediante minería de datos. *Ciencia Amazónica*, 6(1), 73-84. <https://doi.org/10.22386/ca.v6i1.110>.

Hernán Toniut

Perfil académico y profesional: Facultad de Ciencias Económicas Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina. Magister en Administración de Negocios. Docente titular. Investigador titular. toniuth@ufasta.edu.ar
Identificador ORCID: 0000-0001-7587-1490

Analía Mendes

Perfil académico y profesional: Facultad de Ciencias Económicas Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina. Magister en Antropología Social. Docente jefa de trabajos prácticos. Investigadora adjunta.
analiamentes@ufasta.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0005-8220-9979

Agustina Tabbia

Perfil académico y profesional: Facultad de Ciencias Económicas Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina. Licenciada en Turismo. Docente jefa de trabajos prácticos. Auxi-

liar de investigación graduada.

agustinatabbia@ufasta.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0003-3608-1607

Eugenia Puccio

Perfil académico y profesional: Facultad de Ciencias Económicas Universidad FASTA, Córdoba, Argentina. Licenciada en Administración de Empresas. Docente adjunta. Auxiliar de investigación graduada.
mepuccio@ufasta.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0007-4436-0058

Victoria Canova Rindertsma

Perfil académico y profesional: Facultad de Ciencias Económicas Universidad FASTA, Córdoba, Argentina. Contadora pública. Docente jefa de trabajos prácticos. Auxiliar de investigación graduada.
victoriacanova@ufasta.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0007-6770-2911

Prácticas profesionales supervisadas: potenciando la formación profesional en Ingeniería Biomédica

Supervised professional internships: enhancing professional training in Biomedical Engineering

Natalia Perdiz, Mariana Ríos, Mónica Loresi, Valeria Burgos y Marcelo Risk¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Perdiz, N., Ríos, M., Loresi, M., Burgos, V. y Risk, M. (2024). Prácticas profesionales supervisadas: potenciando la formación profesional en Ingeniería Biomédica. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 47-64.

Recibido: junio/ 2024
Aceptado: julio/ 2024

Resumen

Este trabajo presenta las características, aspectos formales, objetivos y desarrollo de la asignatura Prácticas Profesionales Supervisadas dentro del marco de la carrera de Ingeniería Biomédica en la Universidad del Hospital Italiano de Buenos Aires. Puntualizamos las características propias y nuestra forma de estructuración de la materia, además de enumerar las prácticas desarrolladas y aquellas que aún se encuentran en curso.

El objetivo principal de este estudio es explorar el impacto y la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación a lo largo de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Para ello, utilizamos técnicas de visualización como la “nube de palabras”, basada en los testimonios de los estudiantes que cursaron la asignatura.

Este trabajo constituye una primera fase de un programa que tiene por objeto explorar la relevancia de las Prácticas Profesionales Supervisadas para los futuros profesionales de la Ingeniería Biomédica. A través de la percepción de los estudiantes, podemos inferir que una coordinación permanente y una supervisión efectiva facilitan la obtención de información valiosa que contribuye a la mejora continua del programa, maximizando así su valor formativo.

Palabras clave: práctica profesional supervisada - Ingeniería Biomédica - estudiantes - competencias y transferencia de conocimientos.

Abstract

This work presents the characteristics, formal aspects, objectives and development of the Supervised Professional Practices subject

¹ Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA). Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB).

within the framework of the Biomedical Engineering career at the University of the Italian Hospital of Buenos Aires. We point out the characteristics and our way of structuring the subject, in addition to listing the practices developed and those that are still in progress.

The main objective of this study is to explore the impact and perception that students have about their training through our Supervised Professional Practices. To do this, we use visualization techniques such as the “word cloud”, based on the testimonies of the students who took the subject.

This work constitutes a first phase of a program that aims to explore the relevance of Supervised Professional Practices for future professionals in Biomedical Engineering. Through the students’ perception, we can infer that permanent coordination and effective supervision facilitate obtaining valuable information that contributes to the continuous improvement of the program, thus maximizing its educational value.

Keywords: supervised professional practice - Biomedical Engineering - students - skills and knowledge transfer

Introducción

La carrera de Ingeniería Biomédica (IBM) de la Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA) comenzó a dictarse en el año 2019 y es el resultado de los desarrollos tecnológicos y de investigación llevados a cabo en el Hospital Italiano de Buenos Aires (HIBA), que se han visto coronados por la creación del Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB), unidad ejecutora de triple dependencia: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), UHIBA e HIBA (Ríos et al., 2024).

Su plan de estudios, desarrollado por docentes, profesionales y autoridades de la UHIBA, se organiza en dos ciclos: 1) Ciclo Básico: 3 años (2880 horas), compuesto por 27 materias obligatorias; 2) Ciclo Profesional: 2 años (2120 horas), compuesto por 20 materias, que incluyen 7 electivas y la preparación del proyecto final que se desarrolla en el marco de 2 materias (proyecto final y trabajo final). En este último ciclo se incluyen, además, 200 horas de la asignatura Práctica Profesional Supervisada (PPS) “(...) en sectores productivos y/o de servicios, o bien en proyectos concretos desarrollados por la institución para estos sec-

tores o en cooperación con ellos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MECyT], 2001). Las materias de la carrera se organizan en 4 grandes áreas planteadas de acuerdo con los siguientes estándares: ciencias básicas, tecnologías básicas, tecnologías aplicadas y complementarias, siguiendo la Resolución MECyT 1603/2004 (Ríos, et al., 2024).

Para garantizar que los estudiantes logren un desempeño eficiente en su profesión deben poder demostrar no solo “(...) un saber, sino un saber estar, un saber hacer y más aún, un saber ser (...)” (Echeverría Samanes, 2002). El “saber”, relacionado con la posesión de conocimientos especializados en un determinado ámbito profesional, es lo que comúnmente se conoce como “competencia técnica” y permite a los profesionales dominar los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral. El “saber estar”, conocido como “competencia participativa”, implica que los futuros profesionales estén en sintonía con la evolución del mercado laboral, que cuenten con habilidades relacionadas con el trabajo en grupo, la autonomía para resolver problemas, la comunicación eficaz, el manejo de las relaciones interpersonales y la gestión de proyectos cumpliendo con roles y plazos de entregas. El “saber hacer”,

relacionado con las competencias metodológicas, implica el saber aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones laborales concretas, implementando procedimientos o procesos adecuados a las tareas pertinentes, aportando soluciones a problemas de manera autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por último, el “saber ser”, conocido como “competencias personales”, requiere que los futuros egresados tengan una visión realista de sí mismos para actuar responsablemente a la hora de tomar decisiones poniendo en juego sus propias convicciones. Los cuatro saberes mencionados forman parte de la competencia de acción profesional necesaria para desempeñarse como un buen profesional. Desde las PPS ofrecidas, desde nuestra asignatura, buscamos brindar prácticas que permitan a los estudiantes desarrollar y poner en juego estos cuatro saberes.

El objetivo de este trabajo es presentar una descripción de las PPS llevadas a cabo en la UHIBA y analizar su aporte para la futura vida laboral de nuestros estudiantes.

Testimonio Prácticas Profesionales Supervisadas

La PPS representa un mecanismo que facilita la transferencia de conocimiento en las instituciones de educación superior, beneficiando tanto al estudiante en su desarrollo profesional como a la organización mediante innovaciones y mejoras de los procesos y sistemas, a partir de la retroalimentación y análisis de las actividades (García y Zanfrillo, 2014). La PPS forma parte del aprendizaje experiencial, se desarrolla en ámbitos de aplicación de saberes teóricos y procedimentales y permite a los estudiantes transitar una experiencia profesional. Tal como describe Andreozzi: “(...) las muestran como

tiempos de formación que suponen el abandono de una posición identitaria conocida —la de ser estudiante— para arriesgar allí otro rostro, otra palabra —la del profesional que quiere llegarse a ser—.” (Andreozzi, 2011). Es decir, representan el encuentro o fusión de lo académico con el ritmo y las exigencias del mundo laboral que permiten la construcción de un rol profesional. Además, están ideadas como formas de adentrarse en el mundo profesional de manera escalonada y en los contextos propios de la profesión. Constituyen un trayecto formativo indispensable y necesario en un mundo desafiante como el actual y donde los alumnos puedan experimentar el contacto con el ámbito profesional real (Mann et al., 2021).

En nuestro caso, las PPS de la carrera de IBM están enmarcadas dentro de la Resolución MECyT 235/18. Son de carácter obligatorio y representan todas las actividades realizadas durante un período de tiempo estipulado por el estudiante en un establecimiento especialmente elegido en congruencia con la formación técnica esperable en IBM. Para que una empresa, proyecto u organización sea aceptada como sede y los alumnos puedan desarrollar su PPS, se debe firmar previamente un convenio con la UHIBA. Si los estudiantes desean realizar sus prácticas en un establecimiento que no fue evaluado desde el UHIBA, pueden proponer la empresa, proyecto u organización de su interés. En tales casos, la dirección de la carrera evaluará la factibilidad de la incorporación y, en caso afirmativo, se realizará un convenio con el establecimiento elegido por el estudiante.

Una vez seleccionado el lugar donde se llevará a cabo la PPS, los estudiantes deberán presentar la solicitud de PPS a la coordinadora para que el director de la carrera vise los datos requeridos y realice la autorización. Cuando la práctica se desarrolle bajo el régimen de pasantías, se firmará un convenio entre el pasante

y la empresa o institución, el cual deberá contar con la autorización previa de la dirección de la carrera. La modalidad de las pasantías podrá ser a tiempo parcial o completo según el acuerdo que se haya celebrado con la institución.

Los criterios de evaluación al finalizar la PPS incluyen el desempeño del estudiante (mediante un certificado de desempeño) y un informe escrito. Se espera un trabajo que muestre un claro aporte individual en el estudio de problemas, planteo de soluciones u obtención de resultados, con presentación acorde a la formación de un ingeniero. El informe y el certificado de desempeño son evaluados por la coordinadora de la PPS y el cuerpo docente de las materias Introducción a la I+D I e Introducción a la I+ D II, dado que las actividades curriculares de ambas materias son similares a la PPS y se desarrollan internamente en la UHIBA, el IMTIB y el HIBA. Dentro de los seis meses posteriores a la finalización de la PPS, el estudiante debe entregar a la Coordinación de la PPS el informe escrito sobre el trabajo realizado. El informe debe ser individual y su contenido y presentación deben ajustarse a lo indicado en la guía para preparar el informe de la práctica profesional. La aprobación del informe es condición necesaria para completar la asignatura. A la hora de evaluar se destacan las herramientas comunicacionales para desarrollar una comunicación eficaz, la redacción y presentación. Una vez que el cuerpo docente dio su dictamen de aprobación, la coordinadora de la PPS lo archivará. El acta de la aprobación de la materia se realiza en los meses de febrero, julio y diciembre, una vez que los estudiantes han cumplimentado con las 200 horas y con los requisitos necesarios para aprobar la materia. La modalidad de esta asignatura es híbrida, contempla dos clases presenciales obligatorias (presentación del informe y su seguimiento), espacios de consulta

a demanda y tiempo protegido para llevar a cabo la PPS y desarrollar los informes.

La evaluación y seguimiento de las PPS son cruciales para garantizar la adquisición de habilidades necesarias y proporcionar retroalimentación valiosa para mejorar el programa. Incluye dos instancias de informe de avance parcial (evaluaciones cuatrimestrales) y la presentación de un informe final acompañado de un certificado de desempeño emitido por el tutor, que serán evaluados por el cuerpo docente.

Responsabilidades del estudiante durante la PPS

Durante el transcurso de la PPS, los estudiantes deben: a) cumplir con los reglamentos y condiciones de la empresa/organización; b) mantener confidencialidad sobre la información obtenida; c) trabajar con responsabilidad y respeto hacia el personal y la institución; y d) presentar un informe de la actividad desarrollada y el certificado de desempeño emitido por la empresa u organización en donde desarrolló la PPS.

Gestión de las PPS. Rol del coordinador

La coordinación y organización de los procesos y procedimientos inherentes a la realización de la PPS de los estudiantes de IBM es mediada por un profesor coordinador, quien cumple un rol fundamental para el éxito de esta práctica: asegura la organización y el mantenimiento actualizado de una base de establecimientos, instituciones o empresas, además de controlar que se cumplan las condiciones establecidas para el adecuado funcionamiento de la PPS. Previamente lleva a cabo la formalización

por medio de convenios marco establecidos por la Dirección de Relaciones Institucionales (DRI) de la UHIBA. El coordinador será el encargado de dar *feedback* al estudiante, recomendando ajustes y correcciones del informe para que, a partir de esta retroalimentación, se potencie el trabajo hasta obtener la aprobación. También será el responsable de generar una conexión activa entre los establecimientos elegidos, la Universidad y los estudiantes, asegurando un seguimiento de las tareas realizadas por el alumno así como también el acompañamiento en su evolución. Otras funciones del coordinador de la PPS incluyen afianzar la relación entre estudiantes y tutores, controlar los tiempos y entregas de los informes en los plazos acordados para ser evaluados por el cuerpo docente, así como informar la aprobación al estudiante y a la Secretaría Académica, acercar a los estudiantes a que tomen conocimiento de los reglamentos, disposiciones y las condiciones de trabajo de la empresa, valorar su cumplimiento y promover la responsabilidad de los estudiantes frente a las obligaciones que se les demandan. Todas estas integran la lista de funciones del coordinador de la PPS.

De esta manera, por medio de la figura del Coordinador, la UHIBA brinda apoyo total a los estudiantes en el desarrollo de su PPS y en cualquier situación o cambio que así lo requiera. Es decir, se aboga por un coordinador con competencias que superan lo meramente administrativo, y que ocupa un lugar que propicie un ambiente adecuado para que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas y adquieran una experiencia significativa en el campo laboral.

Rol del tutor académico

La función del tutor académico es la de orientar al estudiante en la confección del plan de trabajo, hacer un acompañamiento de la

práctica, asegurando que se cumplan los objetivos planteados en el plan de trabajo, y avalar el informe final que elabora el estudiante para la defensa de la PPS.

Prácticas supervisadas en la UHIBA: un recorrido por nuestras producciones

A la fecha contamos con 17 PPS aprobadas y hay 16 en curso.

Se han aprobado 17 prácticas:

- Desarrollo de un algoritmo de inteligencia artificial para segmentación binaria de úlceras por presión.
- Investigación en medicina regenerativa de tejido óseo para trasplante en traumatología.
- Impresión 3D.
- Desarrollo de una base de datos para un modelo de predicción de supervivencia del aloinjerto renal.
- Medicina regenerativa ósea: proyecto de desarrollo de tejido óseo *in vitro* a medida para cirugías traumatológicas.
- Gestión y desarrollo de proyectos TerraNova - Unidad de Innovación y Vinculación Tecnológica.
- Área de Investigación en Medicina Interna: amiloidosis.
- Asesor comercial de dermatología y estética.
- PerCard Project.
- Politécnico de Milano (POLIMI): registro en el suplemento al título de la práctica supervisada realizada por las dos estudiantes de IBM en el POLIMI.
- Dos pasantes en el servicio de Gestión y Desarrollo de Proyectos en TerraNova - Unidad de Innovación y Vinculación Tecnológica - HIBA. Incorporación de alumnos de 3.º año en TerraNova.
- Ingeniería Clínica.
- Dos becarios de Ingeniería Biomédica (Impresión 3D y cultivo en traumatología).

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo y cualitativo considerando solo las PPS aprobadas. A partir de los testimonios realizados por los estudiantes al finalizar sus PPS, se aplicó la herramienta de representación visual conocida como “nube de palabras” para analizar los datos textuales obtenidos y poder visualizar lo que los estudiantes realmente consideran relevante luego de culminar la PPS elegida.

La hipótesis de partida es que la implementación de la PPS en la carrera de IBM de la UHIBA mejora las habilidades prácticas de los estudiantes, la aplicación de conocimientos y la preparación general para la vida real. Esta idea sugiere que la participación de nuestros estudiantes en las PPS mejora la integración del conocimiento teórico con la experiencia práctica, proporcionándoles una educación más integral y potenciando su preparación profesional en el campo de la Ingeniería Biomédica.

Análisis de nube de palabras

El análisis de la nube de palabras (*word cloud*) es una técnica de visualización que representa palabras de un texto en un formato gráfico, donde el tamaño de cada palabra indica su frecuencia o importancia dentro del texto o conjunto de textos analizados. Es una forma intuitiva y efectiva de visualizar e identificar términos clave y patrones temáticos en un conjunto de datos de texto (Kabir et al., 2020), ayudando a descubrir las palabras más relevantes y frecuentes en un contexto específico.

Las características principales de una nube de palabras son:

a) Tamaño de la palabra: la importancia de una palabra se refleja en su tamaño dentro de la nube. Palabras más grandes suelen indicar

mayor frecuencia o relevancia en el texto.

- b)** Frecuencia: la frecuencia con que aparece una palabra en el texto determina su prominencia en la nube. Las palabras más frecuentes aparecerán más grandes y en posiciones más centrales.
- c)** Color: a veces, se usa el color para destacar ciertas palabras o grupos de palabras, pero en la forma más común, el tamaño es el principal determinante visual.

El proceso para crear una nube de palabras incluye los siguientes pasos:

- a)** Preprocesamiento de texto: eliminar palabras vacías (*stopwords*), convertir el texto a minúsculas, y realizar otras tareas de depuración según sea necesario.
- b)** Conteo de frecuencia de palabras: calcular la frecuencia de cada palabra en el texto.
- c)** Visualización: generar la nube de palabras utilizando *software* especializado que ajuste automáticamente el tamaño de las palabras según su frecuencia.

Resultados

El testimonio de los estudiantes sobre la formación recibida en la UHIBA indica qué asignaturas fueron útiles durante la práctica profesional, si detectaron falencias o aspectos positivos y, por último, se los invita a brindar sugerencias para ser consideradas en futuras prácticas profesionales. Esta retroalimentación de los estudiantes resulta muy enriquecedora para el cuerpo docente al momento de considerar un nuevo comienzo de las prácticas.

A partir de los testimonios de nuestros estudiantes (véase el anexo de este mismo artículo) hemos podido desarrollar la nube de palabras (Figura 1) y en función de ella realizar un análisis de nuestra PPS.



Figura 1
Nube de palabras a partir de los testimonios de los estudiantes al concluir las PPS

Fuente: elaboración propia.

Se analizó la frecuencia de las palabras que se repitieron en los testimonios y se estableció un ordenamiento de diez niveles. En la Tabla 1 pueden apreciarse las diez palabras más frecuentes registradas de los testimonios de los estudiantes al concluir la PPS.

Tabla 1
Frecuencia de palabras registradas

Palabra	Nivel	Frecuencia
Experiencia	1	34
Profesional	2	25
Conocimientos	3	19
Práctica	4	19
Oportunidad	5	16
Formación	6	15

Habilidades	7	14
Desarrollo	8	13
Manera	9	13
Aprendizaje	10	12

Fuente: elaboración propia.

A continuación se interpretarán los resultados obtenidos para cada nivel de frecuencia de palabras.

Nivel 1: Experiencia

La preponderancia de esta palabra permite reflexionar sobre varios aspectos fundamentales en el proceso formativo y educativo de las PPS. Poner en práctica los saberes adquiridos favorece su comprensión más profunda y significativa, y fomenta un aprendizaje activo y autoevaluativo. Buscamos que los estudiantes participen activamente de su proceso de aprendizaje, identificando las áreas a mejorar. Poner en acción los conocimientos previos ayuda además a consolidar habilidades existentes y a adquirir competencias nuevas. La experiencia se refiere a vivenciar de una manera resguardada una práctica laboral real que les permita prepararse para enfrentar con éxito los retos de la carrera profesional.

Nivel 2: Profesional

La mejora del *curriculum vitae* de los estudiantes se contribuye con la experiencia y referencias a la mejora del currículum del estudiante. Orientación profesional: ayuda a los estudiantes a confirmar su elección de carrera o descubrir nuevas áreas de interés dentro de su campo y posibles posgrados. Están las posibilidades de empleo luego de la graduación. Son actividades estudiantiles desarrolladas en ámbitos laborales.

Nivel 3: Conocimiento

El conocimiento de la industria de la salud ofrece una comprensión más profunda sobre el funcionamiento del área de interés del estudiante. Desarrollo personal: contribuye al crecimiento personal del estudiante, fomentando habilidades como la responsabilidad, la ética laboral, la comunicación y el trabajo en equipo.

Niveles 4 y 5: Práctica y oportunidad

Promueven en los estudiantes el desarrollo de habilidades prácticas y competencias. Se aprende del error y haciendo. Es una oportunidad que se obtiene planteando un problema. Red de contactos: ambas facilitan la creación de una red de contactos profesionales que puede ser beneficiosa para futuras oportunidades laborales.

Nivel 6: Formación

Es un proceso integral que combina educación, capacitación y desarrollo personal y profesional, todo ello facilitado por medio de la experiencia práctica y la orientación de profesionales con experiencia en el campo.

Nivel 7: Habilidades

Las habilidades abarcan un conjunto amplio de competencias técnicas, interpersonales, organizativas y adaptativas que los practicantes necesitan para desempeñarse eficazmente en su campo profesional. Estas habilidades se desarrollan y perfeccionan mediante la experiencia práctica y la orientación recibida durante las prácticas.

Nivel 8: Desarrollo

Es un proceso integral que abarca el crecimiento y la mejora de habilidades, competencias, experiencias y conocimientos, tanto a nivel profesional como personal. Este desarrollo es facilitado por la experiencia práctica, la

supervisión y la mentoría, y prepara a los practicantes para enfrentar desafíos profesionales y alcanzar sus metas a largo plazo.

Nivel 9: Manera

Se refiere a cómo se realizan las actividades y tareas diarias, incluyendo los métodos, estilos, actitudes y comportamientos adoptados por los practicantes. La manera en que se ejecutan estas actividades puede influir significativamente en el éxito de la experiencia de práctica y en el desarrollo profesional del practicante.

Nivel 10: Aprendizaje

Es un proceso dinámico y multifacético que involucra la adquisición y aplicación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la recepción de retroalimentación, y la adaptación a las realidades del entorno laboral. Este aprendizaje es crucial para el crecimiento y el éxito profesional del practicante.

Discusión

El presente trabajo trata sobre la importancia de la práctica profesional supervisada en la carrera de Ingeniería Biomédica y su adaptación al creciente desarrollo de la especialidad en la atención médica moderna. A fin de explicar la relevancia de la práctica profesional supervisada en la formación de los estudiantes de IBM, destacamos la importancia de la supervisión en el marco de la práctica profesional, exponiendo los beneficios de una supervisión efectiva, apoyando la resolución de problemas, la retroalimentación constructiva y el fomento del aprendizaje reflexivo.

Las PPS de la carrera de Ingeniería Biomédica están particularmente desarrolladas para responder a las demandas y necesidades de la conjunción de tres instituciones: la Universidad

del Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA), el Hospital Italiano de Buenos Aires (HIBA), y el Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB). La interacción UHIBA-HIBA-IMTIB favorece el intercambio de docentes de cada institución, permitiendo además una dinámica positiva para el planteo de desafíos y necesidades específicas que se refleja en la presentación de proyectos y soluciones por parte de los estudiantes. Esto refuerza la formación profesional integral de nuestros estudiantes, que aprenden a aprender, tal como plantea María del Rosario Bellido (2015) “(...) es un proceso que requiere interactuar con el medio, tanto educativo como social”. Aprender a aprender es uno de los objetivos de la formación profesional integral, el cual se refiere a la enseñanza de una competencia para desarrollar la habilidad de aprender permanentemente (García Carmona y Buriticá Rincón, 2023).

En cuanto a la relevancia académica y profesional, las PPS representan una oportunidad única para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones del mundo real, desarrollando habilidades técnicas y profesionales. Sin embargo, considerando que las PPS pueden implicar desafíos, tales como la coordinación logística y la adaptación a entornos laborales desconocidos, el presente trabajo destaca el proceso de evaluación y seguimiento de los estudiantes por parte del equipo coordinador. En la carrera de Ingeniería Biomédica de la UHIBA, el equipo coordinador de las PPS apunta a garantizar el alcance de los objetivos establecidos, que se adquieran las habilidades necesarias, que se establezcan convenios con empresas y organizaciones pertinentes, además de fortalecer la relación entre la universidad y la industria.

La experiencia adquirida durante las PPS puede influir significativamente en la inserción laboral de los estudiantes después de graduarse.

En función de las reflexiones compartidas con los estudiantes y el resultado de los informes, podemos resaltar que las PPS ofrecidas en el marco de Ingeniería Biomédica del UHIBA representan una importante experiencia práctica de formación integral que impacta en el desarrollo laboral de los futuros profesionales.

Conclusiones

Las prácticas profesionales supervisadas dentro de la carrera de Ingeniería Biomédica de la Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires son un componente determinante en la formación académica y profesional de los futuros ingenieros biomédicos. Nuestro programa permite a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos dentro de su formación académica en un entorno laboral real, llevarlos a la práctica y desarrollar habilidades relevantes para su futura carrera. De esta manera, se constituyen en un medio para que los estudiantes puedan enfrentarse a desafíos reales, resolver problemas y generar propuestas fundamentadas, lo que contribuye significativamente a su desarrollo profesional. Nuestro proceso de coordinación y seguimiento garantiza que la experiencia de los estudiantes sea efectiva y de calidad, representando una oportunidad fundamental para la transición de los estudiantes al mundo laboral.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 4.^a época. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf

- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- García, J. C., y Zanfrillo, A. I. (2014). *Transferencia de conocimientos tecnológicos en prácticas profesionales supervisadas: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial de la UNMDP*. https://repositoriosdigital-es.mincyt.gob.ar/vufind/Record/NULAN_9e15efbe5426ddb459890e8ba53a447e
- García, M. (2015). *Diseño y validación de instrumentos para evaluar la competencia para aprender a aprender en profesionales de la educación* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. Repositori de Contingut Lliure.
- García Carmona, C. E., y Buriticá Rincón, M. A. (2023). Desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la formación de docentes. *Cuadernos Universitarios-Dossier Especial*. UCASAL.
- Kabir, A. I., Ahmed, K., y Karim, R. (2020). Word cloud and sentiment analysis of Amazon earphones reviews with R programming language. *Informatica Economica*, 24(4), 55-71.
- Mann, L., Chang, R., Chandrasekaran, S., Coddington, A., Daniel, S., Cook, E., y Smith, T. D. (2021). From problem-based learning to practice-based education: A framework for shaping future engineers. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 27-47.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT). (2001). Resolución Ministerial 1232/01.
- Ríos, M. B., Perdiz, N. P., Gallardo, J. M., y Risk, M. R. (2024). Competency-based assessment of biomedical engineering students through the project-based learning process, en Lopez, N. M. y Tello, E. (Eds.). *Avances en Bioingeniería e Ingeniería Clínica*. SABI 2022. Actas de la IFMBE, 105. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51723-5_62.
- Vargas, M., Cornejo J., De La Cruz Vargas J. A. (2024). Salud sin Fronteras: INICIB-URP liderando la Educación Médica a través de Bioingeniería y Tecnologías Mecatrónicas. *Rev Fac Med Hum.*, 24(3), 07-11. doi 10.25176/RFMH.v24i3.6701.

Anexo / Testimonios de los estudiantes

Testimonio 1: “Durante mi práctica profesional en el servicio técnico para estudios *in vitro* de laboratorios, adquirí una comprensión profunda de los equipos médicos utilizados en entornos clínicos, así como de los procesos cruciales para garantizar su funcionamiento óptimo y su contribución al diagnóstico y tratamiento de pacientes. Esta experiencia ha sido fundamental para mi desarrollo profesional y se puede relacionar significativamente con los conceptos y habilidades impartidas en la materia de Ingeniería Clínica en la universidad. En resumen, mi experiencia en el servicio técnico de laboratorios ha enriquecido mi comprensión de los principios y prácticas de la ingeniería clínica. La integración de esta experiencia con los conceptos enseñados en la UHIBA no solo ha fortalecido mi base de conocimientos, sino que también me ha preparado para enfrentar los desafíos y responsabilidades de una carrera en este campo en constante evolución”.

Testimonio 2: “Durante estos cuatro años cursando Ingeniería Biomédica en el Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires obtuve bases sólidas de conocimiento en múltiples áreas, las cuales fueron útiles y necesarias para desarrollar con éxito esta práctica profesionalizante y que considero fundamen-

tales para mi vida profesional. Considero que el aprendizaje brindado fue muy completo, ya que tuvimos materias donde aprendimos mucho de biología, anatomía, fisiología, física, análisis matemático, electrónica, programación, diseño 3D y demás. En mi caso particular, ya tenía una base sólida de electrónica en la secundaria, pero estando en la carrera pude pulir esos conocimientos y conectarlos con la biología en materias como Bioelectromagnetismo, la cual terminó siendo una materia que, junto a Fisiología, me ayudó mucho en el entendimiento del proyecto de neurología y en la generación de nuevas ideas. Por otro lado, materias como Sistemas de Representación y Física fueron fundamentales para el proyecto de Kinesiología, para poder planificar y diseñar un prototipo innovador. Considero que la materia de Economía y Organización de las Empresas, junto a la de Finanzas y Plan de Negocios para Emprendedores fueron de gran ayuda para poder realizar los presupuestos, atendiendo a todos los detalles económicos y financieros que rodean al desarrollo de un dispositivo. Finalmente, considero que fueron de gran importancia para mi formación las materias de aprendizaje basado en problemas, como Investigación y Desarrollo I y II, Fisiología Cuantitativa II y Sistemas de Control Fisiológico, en las cuales aprendimos a afrontar problemáticas reales de la medicina y a desarrollar soluciones completas”.

Testimonio 3: “Una vez finalizada mi formación en las prácticas profesionales supervisadas, puedo concluir en que significan un gran aporte en mi formación como ingeniera biomédica. Aprendí no solo conceptos teóricos sino también muchas herramientas a partir de la experiencia. Creo que al día de hoy estoy mucho más capacitada en cuanto a cómo desenvolverse en un área laboral y ori-

entada acerca de una de las posibilidades que tendré en el futuro. Estoy muy agradecida con la experiencia ganada, los logros conseguidos y todas las personas que pude conocer y me aportaron algo a mi formación”.

Testimonio 4: “La formación recibida ha sido beneficiosa para mi desarrollo profesional. Ha proporcionado una base sólida de conocimientos y habilidades en el campo de la Ingeniería Biomédica, preparándome de manera efectiva para abordar los desafíos y oportunidades en este ámbito. La combinación de aprendizaje teórico y experiencias prácticas ha contribuido a mi crecimiento de manera significativa, permitiéndome aplicar los conceptos aprendidos en situaciones del mundo real. Dentro de las materias que he usado como herramientas dentro de la práctica profesional se encuentran: Bioelectromagnetismo e Instrumentación Biomédica, Física Experimental y Mecánica Racional, Fisiología Cuantitativa I, Ciencias Morfológicas y las materias basadas en proyectos (I+D I, I+D II, Fisiología Cuantitativa II)”.

Testimonio 5: “Considero que la formación recibida durante la PPS en Medicina Regenerativa Ósea ha sido excepcional y enriquecedora para mi carrera de Ingeniería Biomédica. Durante este periodo, he tenido la oportunidad de sumergirme en un campo de estudio apasionante que fusiona la biología, la ingeniería y la medicina para abordar desafíos en salud. La práctica me brindó la oportunidad de aplicar los conceptos teóricos aprendidos en la carrera en un entorno real y significativo, junto con el gran honor de participar de instituciones prestigiosas de alto nivel como son el UHIBA y el IMTIB. El equipo de supervisores y los distintos profesionales con los que tuve el privilegio de

trabajar se sumaron a mi aprendizaje con su experiencia y conocimiento. Siempre estuvieron dispuestos a responder preguntas e inquietudes, compartir su experiencia y guiar mis esfuerzos de aprendizaje de manera individualizada. Su dedicación para transmitir conceptos complejos de manera accesible y práctica me permitió comprender a fondo los principios fundamentales requeridos para abordar el proyecto. Desde participar en la planificación del proyecto, hasta observar procedimientos clínicos y trabajar en el laboratorio, cada día fue una oportunidad para aprender y crecer. La combinación de conocimientos teóricos y experiencia práctica me dio una perspectiva integral y valiosa sobre la medicina regenerativa. Además, esta práctica me permitió desarrollar habilidades interdisciplinarias y colaborativas al trabajar con profesionales de diferentes campos. Aprendí a comunicarme efectivamente con médicos y biólogos, lo que enriqueció mi capacidad para abordar problemas desde múltiples perspectivas. Valoro especialmente el acompañamiento y soporte que recibí en cada etapa del proceso. La conciencia constante sobre el bienestar del paciente y la integridad de la investigación destacaron la profesionalidad y la responsabilidad del equipo médico. En resumen, mi práctica profesional supervisada ha sido una experiencia que complementa mi formación académica de forma positiva, y también moldeó mi visión de los procesos que conlleva la realización de un proyecto para llegar a tener un impacto directo y positivo en la atención médica. Esta oportunidad ha sido fundamental para mi crecimiento personal y profesional, y estoy agradecida por esta valiosa experiencia”.

Testimonio 6: “Luego de realizar la práctica profesional y tomar contacto con la experiencia en el mundo profesional, puedes dar una opinión personal sobre la formación que recibiste en el IUHI². La práctica profesional supervisada me sirvió para aprender sobre un campo en el cual estoy interesado, de forma guiada y práctica, al haber trabajado en un proyecto con el apoyo de mi supervisora. Creo que fue valioso el haber podido aprovechar el Hospital Italiano para hacer mi práctica, permitiéndome tener una idea de cómo se encaran este tipo de proyectos en el ámbito profesional, aplicado a la salud. Por otra parte, el programa de prácticas de pIASHIBA³ me permitió trabajar a mi ritmo, de manera virtual, con un monitoreo regular sobre mis avances y un seguimiento de determinados objetivos semanales a cumplir. Para ello se adaptaron a mis conocimientos en la materia, brindándome desde un inicio la documentación de aquellos temas que eran necesarios para realizar las tareas o respondiendo las dudas que me fueran surgiendo. A la vez, si bien me dediqué a un proyecto puntual, creo que el conocimiento adquirido puede ser de utilidad para extrapolarlo a otros trabajos dentro del campo de la inteligencia artificial. En resumen, la PPS fue de gran ayuda aportándome experiencia y aprendizaje”.

Testimonio 7: “Durante mis PPS, pude aplicar conocimientos adquiridos en las asignaturas de I+D 1 y 2, donde aprendí a trabajar en equipo y resolver problemas de manera colaborativa. Estos cursos me han preparado para colaborar eficazmente en un entorno de investigación y encontrar soluciones a desafíos científicos y profesionales; así como también, los conocimientos básicos aprendidos en la

² Instituto Universitario Hospital Italiano.

³ Programa de Inteligencia Artificial en Salud del Hospital Italiano de Buenos Aires

materia Biología Molecular, donde estudié las características de las células. Sin embargo, mi experiencia en el área de laboratorio fue difícil ya que, al haber cursado esta materia de manera virtual, no tuvimos la oportunidad de familiarizarnos con este ambiente. En cuanto al recibimiento al área y al proyecto, considero que hubiese sido útil una presentación del equipo, así como una entrevista como introducción al proyecto a realizar. Esto facilita la adaptación y comprensión de las responsabilidades desde el inicio, además de ayudar a los estudiantes a comprender mejor las expectativas y los objetivos de su práctica. Entre los aspectos positivos, destaco que las PPS ofrecen una excelente oportunidad para descubrir áreas de interés dentro de la carrera y desarrollar habilidades profesionales. Además, me han proporcionado una visión realista del mundo laboral y las responsabilidades que conlleva. A raíz de ello, si bien fueron muy interesantes, las Prácticas me ayudaron a entender que el ámbito de laboratorio no está dentro de mis principales intereses. En resumen, las Prácticas Profesionales Supervisadas han sido una experiencia valiosa en mi formación como ingeniera, permitiéndome aplicar conocimientos teóricos en un entorno práctico y real. Agradezco la oportunidad de aprender y crecer en esta etapa de mi carrera”.

Testimonio 8: “Desde mi punto de vista, tanto Carlos Ciraolo como los residentes del servicio se comportaron de manera excelente conmigo y en todo momento me brindaron su apoyo y las herramientas necesarias para la gestión y desarrollo de los mismos. Desde un inicio se mantuvo una buena línea de trabajo y con una constancia notable. La amplia cantidad de proyectos me brindó la libertad a la hora de poder seleccionar, lo que contribuyó a la motivación para el desarrollo”.

Testimonio 9: “Esta etapa de desarrollo y aprendizaje en el Hospital Italiano ha sido fundamental para mi crecimiento profesional y académico. La excelencia de la formación recibida por parte de mis supervisores ha sido un pilar esencial en este proceso”.

Testimonio 10: “La inmersión en la anatomía patológica, el manejo de Python y SQL, y la creación de la base de datos han sido experiencias enriquecedoras que han ampliado significativamente mi perspectiva. La dedicación y orientación de mis supervisores han sido cruciales, proporcionándome no solo conocimientos técnicos sólidos, sino también la confianza y las habilidades necesarias para abordar proyectos complejos en el futuro”.

Testimonio 11: “La implementación de herramientas adicionales como ImageJ y diversas bibliotecas de Python representa todavía desafíos futuros que esperan ser abordados. Esta ampliación de habilidades no solo mejora la capacidad de análisis, sino que también refleja el compromiso continuo con mi desarrollo profesional y la excelencia en la atención médica. Agradezco sinceramente a mis supervisores y al equipo del Hospital Italiano por la oportunidad brindada, la mentoría excepcional y el ambiente propicio para el aprendizaje. Esta experiencia ha sido instrumental en mi formación y estoy emocionado por aplicar estos conocimientos adquiridos en futuras contribuciones al campo de la salud”.

Testimonio 12: “La formación recibida en *Python* a lo largo de la carrera, así como la introducción a los algoritmos de inteligencia artificial y el procesamiento de imágenes obtenido tanto dentro de materias como durante prácticas en programas del ESIN han sido de amplia ayuda para llevar a cabo esta práctica.

De la misma manera, el aprendizaje basado en proyectos permitió que entendiera de qué forma desenvolverme a lo largo del desarrollo; y fundamentalmente al momento de tener una buena documentación del trabajo realizado. Con todo ello a lo largo de este tiempo pude aprender a utilizar muchas herramientas que desconocía y logré un entendimiento mucho mayor de cómo trabajar con algoritmos de IA en el ámbito de salud. Razón por la cual me encuentro ampliamente agradecida por la oportunidad que se me brindó por parte del equipo de pIASHIBA”.

Testimonio 13: “Durante mi práctica profesional supervisada en el campo de la impresión 3D tuve la oportunidad de adquirir una valiosa experiencia y conocimientos en esta área en constante crecimiento, además de otras habilidades que han fortalecido mi formación como estudiante de Ingeniería Biomédica. A través de mi participación en varios proyectos y exposiciones orales, pude apreciar el potencial transformador de la impresión 3D en el campo de la medicina. Trabajar en los proyectos antes mencionados me permitió aplicar mis conocimientos teóricos en un contexto práctico y explorar soluciones innovadoras para desafíos médicos específicos. Una de las experiencias más enriquecedoras fue la oportunidad de trabajar en entornos multidisciplinarios, colaborando estrechamente con profesionales de diversos campos, como médicos, ingenieros y biólogos. Esta interacción constante me permitió apreciar las diferentes perspectivas y enfoques que cada disciplina aporta al desarrollo de soluciones. A través de la comunicación y la colaboración, pudimos fusionar nuestros conocimientos y habilidades para lograr los mejores resultados. Así también, aprendí a valorar la diversidad de ideas y a adaptarme rápidamente a diferentes for-

mas de trabajo, lo que me preparó para futuros desafíos en el ámbito laboral. Por último, tuve la oportunidad de presentar y exponer mis proyectos en diferentes ocasiones, incluida una feria del libro. Estas presentaciones me ayudaron a perfeccionar mis habilidades de comunicación y a transmitir eficazmente la importancia y los beneficios de la impresión 3D en biomedicina. Aprendí a adaptar mi lenguaje y contenido a audiencias tanto técnicas como no técnicas, lo que me permitió compartir mis conocimientos de manera clara y concisa. En resumen, mi práctica profesional supervisada en impresión 3D en Biomedicina ha sido una experiencia muy valiosa. Adquirí conocimientos técnicos especializados, participé en proyectos emocionantes y tuve la oportunidad de trabajar en equipos multidisciplinarios. Estas experiencias me han preparado para enfrentar los desafíos futuros, donde la colaboración y la innovación son fundamentales. Estoy agradecido por las oportunidades que se me han brindado y estoy emocionado de seguir creciendo y contribuyendo a la mejora de la salud y el bienestar a través de la tecnología de impresión 3D”.

Testimonio 14: “Ser parte del proyecto PerCard ha sido una experiencia increíblemente afortunada. No solo me permitió sumergirme por completo en el proyecto, sino que también me proporcionó una exposición invaluable que seguramente dejará un impacto tanto en mi vida profesional como crecimiento personal. Colaborar junto a profesionales excepcionales enriqueció aún más este viaje. El proyecto fue más allá del mero compromiso; nos inculcó un sentido de organización y un enfoque estructurado de nuestras tareas. Se establecieron objetivos semanales, lo que nos impulsó a continuamente luchar por el logro. Esta experiencia nos enseñó la esencia del

trabajo en equipo interdisciplinario, y gestionar eficazmente los plazos. Nuestra jornada laboral se extendía de 8 a. m. a 6 p. m. semanalmente. Durante nuestras reuniones, rutinariamente establecimos una lista de tareas pendientes, una herramienta crucial que contribuyó significativamente a la eficiencia de nuestra gestión del tiempo. Además, la inestimable presencia de destacados (...). Los profesionales en estrecha proximidad facilitaron un entorno de aprendizaje e investigación, motivándonos a comprometernos a fondo con nuestras tareas y esforzarnos por alcanzar la excelencia. El ambiente de trabajo también jugó un papel importante al influir en nuestro desempeño. La presencia de un espacio de trabajo dedicado nos permitió concentrarnos sin interrupciones, en gran medida mejorando nuestra productividad. Además, interactuar con compañeros de estudios que participan en diversos proyectos enriquecieron nuestra experiencia a medida que intercambiamos ideas y adquirimos conocimientos sobre otras iniciativas. En conclusión, el ejercicio profesional ofrece una experiencia verdaderamente enriquecedora en cada aspecto. Nos brinda la oportunidad de aplicar el conocimiento que hemos acumulado durante los años de aprendizaje. Además, imparte las habilidades para trabajar con objetivos definidos, inculcando en nosotros la capacidad de colaborar dentro de equipos interdisciplinarios y gestionar eficazmente plazos”.

Testimonio 15: “La pasantía en el Politécnico di Milano, en el marco del PerCard Project, fue una experiencia increíblemente enriquecedora tanto desde el punto de vista académico como [desde el] punto de vista personal. En primer lugar, me dio la oportunidad de sumergirme en una cultura diferente, ampliando mi perspectiva y proporcionar

información sobre cómo se aborda el trabajo en otros países. Interactuar con personas de diversas naciones añadió una capa extra de inspiración. En términos del objetivo principal de estas pasantías, las encontré como una introducción ideal al mundo profesional. Durante mi estancia allí, comprendí la dinámica de este mundo, que era un territorio nuevo para mí. Esto aumentó mi confianza mientras me preparaba para dar el paso. Perfeccioné mis habilidades organizativas durante la pasantía, gracias a las reuniones semanales con nuestros supervisores. Estas reuniones implicaron revisar el progreso realizado y establecer metas para la próxima semana, ayudándome a administrar mi tiempo de manera eficiente y tranquila. Documentar todo lo escrito, incluidos los logros y los obstáculos, mejoró mi claridad sobre mi tarea y mejoré mi capacidad para comunicar mi trabajo con claridad. Además, uno de los aspectos más impactantes de esta experiencia fue su contribución a mi comprensión del trabajo en equipo eficaz. Colaborar estrechamente con un compañero de estudios durante la pasantía proporcionó experiencia de primera mano para navegar por diferentes perspectivas, compartir responsabilidades y la consecución de objetivos comunes. Esta experiencia profundizó mi aprecio por la dinámica del trabajo colaborativo y fortaleció mi capacidad de contribuir positivamente dentro de un entorno de equipo. También obtuve conocimientos sobre la obtención y utilización de recursos bibliográficos para cumplir los objetivos. Aunque esto ya estaba cubierto en mi formación académica, la pasantía me permitió poner la teoría en práctica, refinando estas habilidades en un contexto del mundo real. El dominio del idioma fue otra área que mejoró significativamente durante esta experiencia. A pesar de tener una base sólida en inglés, este rol me permitió solidificar mi comprensión del

idioma y aumentó mi confianza en la comunicación formal dentro del ámbito profesional. Además, profundicé en los conceptos básicos del italiano, una habilidad que tiene potencial para varias oportunidades. En resumen, mi paso por el Politécnico di Milano ha marcado un capítulo profundo tanto en mi odisea educativa y profesional. Ha encendido una intensa chispa de inspiración y motivación dentro de mí para persistir en esta trayectoria profesional, constantemente impulsada por esfuerzo inquebrantable y máxima responsabilidad. La oportunidad que se me ha concedido evoca un profundo sentimiento de gratitud y estoy decidido en mi compromiso de extraer el máximo beneficio de esta valiosa experiencia”.

Testimonio 16: “En conclusión, el desempeño del asesor comercial abarca diversas etapas que van desde la identificación de clientes potenciales hasta la capacitación posventa. La interacción cercana con los clientes y la comprensión profunda de sus necesidades y deseos permiten brindar un servicio personalizado y contribuir al éxito de la empresa en un entorno empresarial dinámico y cambiante. La experiencia de participar activamente en estas actividades ha sido altamente enriquecedora, consolidando la noción de que el asesor comercial desempeña un rol clave en el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones comerciales y en el cumplimiento de los objetivos empresariales”.

Natalia Paola Perdiz

Perfil académico y profesional: Carrera de Ingeniería Biomédica, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB) CONICET, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires y Hospital Italiano de Buenos Aires. Licenciada en Publicidad de la Universidad Abierta Interamericana. Docente de la carrera de Ingeniería Biomédica - Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires.
natalia.perdiz@hospitalitaliano.org.ar
Identificador ORCID: 0000-0003-3380-5289.

Mariana Beatriz Ríos

Perfil académico y profesional: Carrera de Ingeniería Biomédica, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB) CONICET, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires y Hospital Italiano de Buenos Aires. Licenciada en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Docente de la carrera de Ingeniería Biomédica - Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires.
marianab.rios@hospitalitaliano.org.ar
Identificador ORCID: 0000-0002-9392-2930.

Mónica Alejandra Loresi

Perfil académico y profesional: Carrera de Ingeniería Biomédica, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB) CONICET, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires y Hospital Italiano de Buenos Aires. Médica por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora adjunta de la carrera de Ingeniería Biomédica - Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Profesional de Apoyo a la Investigación - Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB).

Coordinador del Comité Institucional de Bioseguridad - IMTIB.
monica.loresi@hospitalitaliano.org.ar
Identificador ORCID: 0009-0006-7256-6478.

Valeria Laura Burgos

Perfil académico y profesional: Carrera de Ingeniería Biomédica, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB) CONICET, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires y Hospital Italiano de Buenos Aires. Doctora en Biología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister en Explotación de Datos y Descubrimiento del Conocimiento (UBA). Secretaria académica del Doctorado en Bioingeniería, Universidad del Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA). Profesora asociada, carrera de Ingeniería Biomédica (UHIBA). Investigadora, IMTIB.
valeria.burgos@hospitalitaliano.org.ar
Identificador ORCID: 0000-0001-9776-0150.

Marcelo Raúl Risk

Perfil académico y profesional: Carrera de Ingeniería Biomédica, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica (IMTIB) CONICET, Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires y Hospital Italiano de Buenos Aires. Doctor en Ingeniería, Universidad Nacional de Córdoba. Doctor de la UBA, Facultad de Medicina. Magister en Administración de Empresas, Universidad de Palermo. Ingeniero en Electrónica, Universidad Tecnológica Nacional. Investigador principal CONICET. Docente investigador categoría I del PRINUAR. Director del IMTIB y de la carrera de Ingeniería Biomédica de la UHIBA. marcelo.risk@hospitalitaliano.org.ar
Identificador ORCID: 0000-0003-0107-2551.

El uso del portafolio como herramienta de auto-evaluación y reflexión de las prácticas de enseñanza en los futuros profesores en Ciencias Biológicas (UNSa)

Portfolios as a didactic tool for reflection and self-assessment in the Biology Teacher Training School at UNSa

Carmen Cecilia Moreno y Silvia Patricia Valdés¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Moreno, C. y Valdés, S. (2024). El uso del portafolio como herramienta de auto-evaluación y reflexión de las prácticas de enseñanza en los futuros profesores en Ciencias Biológicas (UNSa). *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 65-76.

Recibido: marzo/ 2024

Aceptado: mayo/ 2024

Resumen

La investigación se centró en analizar las prácticas de enseñanza de los estudiantes del último año del Profesorado en Ciencias Biológicas desde la lectura que hacen los involucrados sobre sus experiencias de aula mediante la elaboración de portafolios. Se evaluó si la utilización de esta herramienta favorece el autoconocimiento y el desarrollo de competencias reflexivas para superar estereotipos afianzados en la formación y el fortalecimiento de logros. La metodología se enmarcó en un estudio de tipo descriptivo con obtención de datos cualitativos. Se implementaron cuestionarios con preguntas abiertas, relevantes para los rasgos, características y variables del objeto de estudio. Se realizaron entrevistas para comprender las perspectivas de los practicantes con relación a sus experiencias. El impacto estuvo dado en la medida en que el alumno practicante se involucró en la revisión crítica y replanteo de su desempeño en la situación escolar desde de la elaboración reflexiva de su recorrido autobiográfico.

Palabras clave: profesorado - estrategias - autorreflexión - prácticum.

Abstract

This research was focused on the analysis of portfolios about classroom experiences that the practitioners themselves wrote when they were doing their teaching practice in their last year of the undergraduate Teacher Training Degree in Biology. The participants evaluated up to which extent the use of this tool favors self-awareness and reflective skills by promoting positive attitudes to overcome fixed stereotypes and

¹ Universidad Nacional de Salta.

to enhance achievements. The methodology used was descriptive and the data obtained was qualitative. Questionnaires with open questions, which were relevant to the features, characteristics and variables of the object under study, were used to collect data. Interviews were carried out to understand the practitioners' perspectives about their experiences. The

impact relied on the practitioners' degree of direct involvement in the critical revision and reconsideration of their own performance in the school when writing their reflective autobiographical account.

Keywords: teacher training course - strategies - self reflection - prácticum

Introducción

Las diferentes investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales destacan la relevancia de la formación inicial del profesorado tanto a nivel disciplinar como en los aspectos didácticopedagógicos. En este sentido, el futuro docente no solo va apropiándose de las dimensiones del conocimiento científico, sino también de los aportes que brinda la investigación didáctica con el propósito de una utilización significativa de la ciencia al aprender a enseñarla en la escuela.

Sin embargo, algunos autores como Tobin y Espinet (1989) sostienen que los estudiantes de los profesorados llegan a estas carreras con concepciones pedagógicas arraigadas en sus esquemas de pensamiento que, generalmente, son producto de sus vivencias escolares, siendo en consecuencia de carácter implícito. Pero, cuando reflexionan sobre ellas, las someten a la argumentación y a la crítica en la interacción social, pueden ser capaces de modificarlas.

En consecuencia, la formación del profesor en ciencias debe fundamentarse en la función pedagógica de la evaluación y su importancia en la autorregulación de los aprendizajes, tanto en la autogestión de dificultades como en el dominio de las capacidades de anticipar y planificar una acción, considerados elementos claves para llegar a la autonomía frente al propio aprendizaje de manera metacognitiva (Jorba y Sanmartí, 1993).

Asimismo, se destaca la necesidad de redimensionar las propuestas de formación, por cuanto las prácticas pedagógicas siguen mostrando procederes tradicionales que no motivan actitudes científicas en los alumnos ni los interesan por la ciencia. Angulo Delgado (1998) considera que los profesores son conscientes de la necesidad de cambiar la enseñanza, siendo necesario prepararlos desde la formación inicial en la construcción de puntos de vista fundamentados que les permitan decidir sobre tales cambios.

De allí la importancia del acompañamiento a los estudiantes que realizan sus primeras prácticas docentes, para que desarrollen la capacidad de ser conocedores de sus propias representaciones, de sus concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la ciencia y de todos aquellos aspectos que guardan relación con el accionar en el aula, para evaluarlas y compararlas con otras visiones alternativas.

En este sentido, y siguiendo a Gaitán Riveros (2005), la práctica del docente requiere deliberación, juicio práctico y capacidad de elección ante situaciones concretas. Así, el conocimiento en la acción exige una continua revisión de lo que se "hace en el aula" sujeta al diálogo y a la discusión entre formadores y practicantes.

En la práctica docente, Edelstein (2015) reconoce a la reflexión como un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción que solo es factible en la medida en que

estas se asienten en la reflexividad por parte de los sujetos que la protagonizan.

Ante esto, la práctica de enseñanza es entendida como un proceso continuo de autoobservación, reflexión y transformación, sustentado en interpretaciones y reinterpretaciones, orientado por la reflexión individual y compartida sobre los modos de actuación y su permanente replanteo, en función de la toma de decisiones frente a las problemáticas emergentes (Moreno, 2017).

Gil de Marrupe et al. (2004) y Moreno et al. (2006) analizaron los obstáculos detectados durante la realización de las prácticas de enseñanza por parte de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Salta. Describieron como relevantes a los esquemas de formación previa, con características fuertemente científicas, que se reproducen en las prácticas de enseñanza; así como a las dificultades en la transposición didáctica y a la escasa predisposición, de algunos alumnos practicantes, para aceptar las apreciaciones de los diferentes observadores sobre su accionar en el aula.

Estas problemáticas motivaron la realización de diversas investigaciones, con óptimos resultados, con el propósito de iniciar a los futuros docentes en el análisis reflexivo y crítico tanto de sus representaciones acerca de los objetivos de la formación, como de los criterios establecidos para determinar la eficacia de las acciones que implementan para reconocer, evaluar y tomar decisiones respecto de qué, para qué y cómo enseñar ciencia mientras diseñan las clases escolares.

Sin embargo, la complejidad de la formación docente en ciencias demanda la profundización en los estudios realizados en este campo, evidenciando la necesidad de avanzar en la búsqueda de nuevos aspectos que influyen en

el accionar de los futuros docentes con miras a favorecer mejores desempeños en las aulas.

Por todas estas razones resultó fundamental explorar la utilidad de otras estrategias y herramientas en el desarrollo del autoconocimiento y de competencias reflexivas en los futuros docentes de ciencias, y para ello se pensó en la elaboración de portafolios. La selección de este instrumento se fundamenta en la relevancia que presenta en el ámbito de la formación docente, al ser considerado una herramienta de reflexión y autoevaluación de las prácticas de enseñanza; asimismo, es un sistema de selección y organización de documentos que transmiten información sobre el proceso de reflexión y aprendizaje del autor de este instrumento (Campaña Vilo, 2013).

La idea del portafolio surge de otros ámbitos profesionales; por ejemplo, los artistas, fotógrafos y arquitectos los utilizan para mostrar lo mejor de su trabajo (Seldin, 1997). En el campo de la educación, suponen una descripción de los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su enseñanza, incluyendo documentos y materiales que en conjunto muestran el alcance y la calidad del rendimiento docente, al mismo tiempo que operan también dentro de los esfuerzos por mejorar los centros educativos y la enseñanza en cuanto profesión (Bird, 1997).

Es así como el uso del portafolio docente otorgó un giro con relación a los modelos de análisis y evaluación de la enseñanza, al posicionar al propio profesor en el proceso de recolección de la información sobre sus actuaciones y ejercer el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.

Como estrategia, se basa principalmente en la premisa de considerar la calidad de la enseñanza como un “constructo multidimensional” que exige una aproximación holística y comprensiva. Según Elton (2001) el concepto

de calidad se apoya en la idea de “desarrollo profesional” o “excelencia académica” y se preocupa por conseguir indicadores sobre los procesos de enseñanza para ayudar a los docentes a crecer profesionalmente.

Entonces, los portafolios docentes no son una recopilación acabada de documentos y materiales que impactan en la acción educativa sino, por el contrario, que son entendidos como toda aquella información sobre las actividades de enseñanza desarrolladas por los profesores acompañadas de evidencias de su efectividad.

En tal sentido, los contenidos a incluir en el portafolio se focalizan en la búsqueda de un equilibrio entre las distintas fuentes de información para la observación de un mismo aspecto relacionado con la docencia. De ahí la conveniencia de la triangulación y del análisis de los datos para lograr una interpretación más profunda del fenómeno estudiado (Fernández March, 2004).

El portafolio es una herramienta altamente personalizada, ya que tanto el contenido como la organización difieren para cada docente. Los aspectos más relevantes están orientados a considerar factores como el contexto de la enseñanza en cuanto al área de conocimiento, curso, número de alumnos, su etapa cognitiva; el estilo y estrategias de enseñanza y los objetivos que guían la realización del portafolio (reflexión, acreditación).

Al respecto, Lyons (1999) sostiene que la creación de portafolios puede ser una experiencia personal convincente, que ofrezca una oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje y para descubrir la propia identidad como docente. En el caso de los practicantes y docentes noveles, el valor de este proceso se sustenta en la elaboración, presentación y reflexión sobre el contenido o material incluido en el portafolio, que abarca el ordenamiento, la recolección de los datos y la mirada crítica sobre el trabajo de

enseñar, considerando las clases desarrolladas, las actividades realizadas por los estudiantes, la identificación y definición de los momentos exitosos de la enseñanza o de los fracasos, además de la formulación de por qué son importantes para el propio accionar como docentes.

El portafolio del profesor se constituye, por lo tanto, en una herramienta válida que brinda la posibilidad de investigar la propia actuación por medio de una estructura determinada, con el objetivo de generar nuevos conocimientos y mejorar la labor docente.

De este modo, la presente investigación se centró en describir las prácticas de enseñanza de los futuros docentes en Ciencias Biológicas (practicantes) a partir de la lectura que ellos mismos hacen sobre sus experiencias de aula mediante la elaboración de portafolios y en evaluar en qué medida la utilización de esta herramienta, complementaria en el autoconocimiento, promueve el desarrollo de competencias reflexivas para favorecer la superación de las problemáticas detectadas.

Se identificaron los aspectos más relevantes que permitieron a los futuros docentes en Ciencias Biológicas reflexionar sobre su accionar en el aula durante las prácticas de enseñanza y se evaluaron los cambios producidos en sus desempeños desde el momento en que empezaron a pensar en la clase, transitando desde su materialización hasta su posterior revisión crítica.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo descriptivo con obtención de datos cualitativos para conocer las características del objeto investigado, siendo este las prácticas de aula y la utilización del portafolio como herramienta de descripción y reflexión del accionar de los futuros profesores en Ciencias Biológicas durante el

cursado de la asignatura Práctica de la Enseñanza de las Ciencias.

Según Best y Kahn (2016) la investigación descriptiva se ocupa de establecer las condiciones o relaciones que se manifiestan durante el estudio; las prácticas que prevalecen; las creencias, los puntos de vista o actitudes que se mantienen; los procesos en marcha; los efectos que se perciben o las tendencias que se desarrollan. Se preocupa también por conocer las causas del problema educativo y de cómo aquello que sucede se puede relacionar con algún hecho precedente que ha influido o afectado a una condición presente.

Para Bisquerra Alzina (2004) los estudios de tipo descriptivos tienen como finalidad especificar propiedades, características y perfiles de los procesos investigados o de cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Es decir, producen un tipo de información de relevancia respecto de cuáles aspectos del problema son significativos y qué dimensiones de estos tienen relación entre sí. La presente investigación se fundamentó en los aspectos señalados por estos autores y estuvo enfocada al logro de los objetivos planteados.

La metodología de recolección de datos se basó en la implementación de “cuestionarios de encuesta” elaborados con preguntas abiertas y entrevistas. Se buscó que los enunciados guardaran coherencia en su estructura gramatical y que englobaran todas las posibilidades que se pretendían recabar.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los instrumentos de recolección de la información a implementar, se realizaron sucesivas pruebas piloto que fueron remitidas a expertos para su análisis y discusión.

El estudio se desarrolló en el contexto de la asignatura Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Biológicas, correspondiente al último año de la carrera Profesorado en Ciencias

Biológicas de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). La población estuvo representada por doce ($n=12$) estudiantes que realizaron sus prácticas de aula en cohortes sucesivas desde el año 2017 al 2019, en diferentes establecimientos educativos de la educación secundaria. Dichas prácticas consistieron en el diseño de proyectos o unidades didácticas de biología (UD), su ejecución y la elaboración de un informe final. A lo largo de todo el proceso los estudiantes fueron orientados y acompañados por los docentes de la cátedra (tutores).

Durante el cursado de la asignatura se desarrolló un plan de acción consistente en un proceso de reflexión integrado por tres fases (véase Figura 1) según el modelo de portafolio propuesto por Esteve Ruescas (2004). En la primera fase, o portafolio inicial, se implementaron actividades diagnósticas con el fin de indagar las concepciones que los practicantes tenían acerca de aspectos puntuales de la práctica docente. Para ello se los invitó a expresar, de forma escrita, sus ideas con respecto al diseño y la ejecución de unidades didácticas. Una de las tareas consistió en la construcción de una breve programación didáctica en torno a contenidos de Biología sugeridos por la cátedra. En una clase posterior, con la orientación de los tutores, los estudiantes iniciaron un proceso de reflexión que les permitió analizar críticamente sus producciones, valorarlas cualitativamente, y compartir sus apreciaciones con el grupo clase.

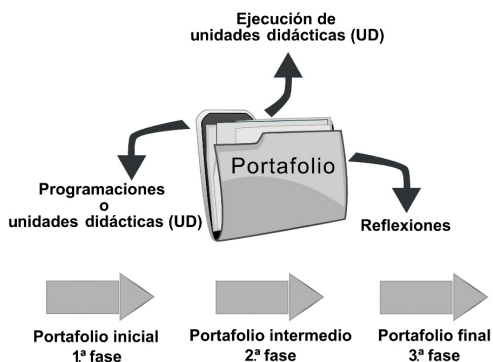
Durante la segunda fase, o portafolio intermedio, se trabajaron los tópicos relativos a programación didáctica teniendo en cuenta sus componentes y las interrelaciones entre ellos; además, se ensayaron varias propuestas para diversos contenidos de Biología. Paralelamente al trabajo de diseño de programaciones, los futuros profesores se iniciaron en procesos reflexivos, consistentes en la lectura y relectura de sus propias producciones y las de sus compañeros,

así como también la lectura crítica de programaciones elaboradas por profesores en ejercicio. Con la ayuda de cuestionarios orientativos y del marco teórico, los estudiantes efectuaron sucesivas autorreflexiones en las que evaluaron sus fortalezas, limitaciones y progresos alcanzados. Posteriormente, cada practicante diseñó un proyecto didáctico definitivo que fue implementado en un establecimiento de nivel secundario de la provincia. Todas las clases fueron observadas y monitoreadas por un tutor, quien las registró (notas de campo). Durante la ejecución de las prácticas de aula, al finalizar cada clase, los practicantes en colaboración con el tutor pudieron realizar un análisis por escrito sobre su propio desempeño, tomando “distancia” de su actuación y considerando posibles cambios en pos de la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la última fase, o portafolio final, cada estudiante elaboró un informe, con ayuda de un cuestionario orientativo, que resultó una mirada global y crítica de todo el proceso llevado a cabo durante el cursado de la asignatura, incluyendo las prácticas de aula y la valoración del portafolio como herramienta para la reflexión.

Figura 1

Modelo de portafolio del estudiante implementado durante el cursado de la asignatura



dimensión de análisis se valoraron dos aspectos que se consideraron fundamentales y que se encontraron mejor representados en los portafolios elaborados por los practicantes:

- Diseño de unidades didácticas.
- Ejecución de unidades didácticas.

Dimensión II: Valoración del portafolio como herramienta favorecedora de la autorreflexión.

Esta dimensión permitió conocer las opiniones de los futuros docentes teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Utilidad del portafolio como herramienta complementaria en el autoconocimiento y la reflexión crítica.
- Inconvenientes detectados para su elaboración.
- Sugerencias para futuras aplicaciones.

Resultados y discusión

Dimensión de análisis I: Descripción de las prácticas de enseñanza a partir del análisis de los portafolios

1 Diseño de unidades didácticas: El análisis documental de las producciones de los practicantes, incluyendo programaciones didácticas y cuestionarios de opinión, reveló un progresivo cambio desde un enfoque tradicional de la enseñanza por transmisión-recepción hacia otro constructivista. Así, en las primeras programaciones, los estudiantes ubicaron al docente en un rol protagónico, priorizando la enseñanza de contenidos conceptuales con ayuda de diversos recursos visuales, relegando a los educandos a un rol algo pasivo. En la mayoría de los casos, las exposiciones fueron acompañadas por una secuencia de actividades del tipo ejercicios mecánicos, como un modo de “aplicar” la información suministrada

por el docente. De esta manera, las estrategias didácticas sugeridas resultaron poco variadas e insuficientes, al igual que las estrategias organizativas.

Salvando algunos aspectos, estos incipientes diseños se constituyeron en un reflejo de las clases universitarias recibidas en los trayectos de formación. Si bien se detectaron algunos indicios constructivistas, como la indagación de ideas previas, estos se consideraron escasos y poco aprovechados para la enseñanza.

Producto de sucesivos encuentros presenciales, donde se trabajaron en forma intensiva los principios teóricos y prácticos de la programación, las producciones de los futuros docentes lograron alcanzar coherencia interna y se enfocaron a la búsqueda de aprendizajes significativos de las Ciencias Biológicas por parte de los estudiantes destinatarios de las prácticas. Se analizaron y ensayaron todos los componentes de un proyecto, poniendo especial énfasis en los objetivos y en estos como marco de referencia general para cualquier propuesta didáctica, independientemente de la estética de su redacción. Las respuestas al “para qué enseñar los contenidos propuestos” se constituyeron en el eje vertebrador de los diseños.

La reflexión crítica sobre el proceso descrito permitió a los practicantes reconocer la importancia de programar cuidadosamente la enseñanza, evitando las improvisaciones y reduciendo el impacto de los imprevistos. Al respecto, manifestaron: “(...) al principio me costó bastante elaborar proyectos, tuve que esforzarme, pero fue una muy buena experiencia, mejor de lo que esperaba”, “me di cuenta de que pensar una clase no es tan fácil, que hay que trabajar y esforzarse, que hay que

pensar en lo inesperado”, “me resultó complicado pensar en actividades para los alumnos que no sean reiterativas y aburridas (...) hace falta mucha creatividad”.

- 2 Ejecución de unidades didácticas: Se implementaron las unidades didácticas durante doce clases (18 horas cátedra) en un establecimiento educativo secundario, a lo largo de las cuales cada practicante pudo desarrollar estrategias de enseñanza tendientes a favorecer el aprendizaje comprensivo de los contenidos de Biología por parte de los estudiantes destinatarios de las prácticas. Si bien existen considerables elementos susceptibles de análisis, el equipo de investigación se limitó a describir aquellos en los que se observaron cambios más significativos, como clima de la clase, estrategias organizativas y reflexión a partir de los resultados de la evaluación de aprendizajes.
 - a) Clima de la clase: Las interacciones que se manifiestan entre docentes y estudiantes se constituyen en el foco de las acciones que se desarrollan en el aula de ciencias, ya que el conocimiento se construye en la medida en que se produce interactividad entre las personas que participan en él. De acuerdo con Solé (1993) y Moreno (2013) las actuaciones de los profesores cobran especial relevancia durante las clases, ya que de ellos dependerá el tipo de organización y, por ende, de interacciones que condicionarán las actividades del grupo de alumnos. La intervención del docente, o la falta de ella, interfiere en estos procesos posibilitando la puesta en marcha de mecanismos cognitivos y relacionales que se ven reflejados en el clima que se genera en el aula.
Atendiendo a estas cuestiones, si bien desde el inicio de las prácticas de enseñanza se

percibió un ambiente de respeto y cordialidad, a juicio de los tutores durante la primera clase las interacciones docentealumnos resultaron escasas. Habiendo reflexionado sobre este aspecto con la orientación de los tutores, los practicantes justificaron esta situación aduciendo que la participación de los alumnos restaba tiempo a la clase y necesitaban cumplimentar las acciones planificadas, respetando los tiempos pautados. Sin embargo, en los informes del portafolio también surgieron otras razones como inseguridades referidas al control de la clase, temores con relación al tipo de preguntas que pudieran formular los alumnos o posibles situaciones que no sabrían/podrían afrontar. Sin embargo, podría afirmarse que, en alguna medida, pudo revertirse esta situación cuando al analizar el portafolio final se recuperaron expresiones tales como “al principio evité que los chicos participaran mucho, tenía miedo de no llegar a hacer todo lo que tenía planeado (...) cuando empecé a conversar con ellos, me di cuenta de que son muy diferentes unos con otros y que algunos me necesitaban más”, “estar en contacto y dialogar con los alumnos fue para mí renovador, tuve que cambiar muchas cosas en mi actitud, confianza y seguridad”, “mi temor estaba en no poder controlar la clase, pero lo logré porque me di cuenta de que puedo ser la autoridad en el aula siendo respetuoso con los alumnos”. Apreciaciones como las anteriores permitirían mostrar la potencialidad que representa la elaboración de informes de las prácticas como herramienta movilizadora tendiente a promover competencias autoanalíticas y reflexionar acerca de las propias habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un clima propicio en las clases de ciencia.

- b) Estrategias organizativas: Ante el temor de los practicantes de no poder dimensionar claramente los tiempos requeridos para las actividades en el aula, se orientó sobre este aspecto y se efectuaron ensayos previos. Más aún, se enfatizó la función de la programación como una orientación que lejos está de limitar o restringir el accionar docente. Sin embargo, en la mayoría de los casos no pudo cumplimentarse todo lo proyectado y esto fue experimentado, en el momento, con desazón. Así, una estudiante afirmó: “estoy conforme con la clase y los alumnos, aunque me hubiera gustado enseñarles más cosas”. No obstante, de lo expresado en el portafolio puede afirmarse que a partir de la segunda clase pudieron apelar a otras estrategias para resolver algunos problemas con el tiempo y los recursos: “la tarea resultó muy larga, así que me aseguré de que entendieran el texto para poder resolver las consignas en sus casas”, “el uso del proyector no fue efectivo, se perdió tiempo en el traslado de los estudiantes de un aula a otra y en lograr que funcionara el dispositivo, por eso lo descartamos y luego trabajamos con imágenes impresas”. Estas opiniones permiten inferir que, frente a las dificultades planteadas para organizar las clases y sus ritmos, intentaron buscar alternativas para un uso eficiente del tiempo. Esto posibilitó iniciar un camino hacia la superación de esta problemática, reflexionando sobre la importancia de atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes antes que el cumplimiento rígido de la programación didáctica.
- c) Reflexión a partir de los resultados de la evaluación de aprendizajes: Interpretar los resultados de las evaluaciones de aprendizajes logrados por los estudiantes se cons-

tituyó en un aspecto válido al momento de reflexionar sobre el propio accionar como docentes en el aula. Generalmente, las representaciones que circulan en el aula respecto a los aprendizajes que se van construyendo conforme se implementan las estrategias y acciones proyectadas suelen contener una serie de elementos conscientes e inconscientes producto de las construcciones personales adquiridas durante los trayectos formativos (Moreno, 2013).

Por consiguiente, se buscó que el practicante comprendiera la implicancia de sus decisiones didácticas y no buscara responsabilizar a otros de sus desaciertos; ya que, en ocasiones, los profesores suelen atribuir a los estudiantes las causas del fracaso en los aprendizajes, sin revisar y reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Esta situación se reflejó durante la ejecución de la UD, recuperándose en el portafolio apreciaciones tales como: “el trabajo en grupo no resultó porque no están acostumbrados, charlaron todo el tiempo y no terminaron la actividad”, “a muchos les fue bien (...) otros tienen notas muy bajas, como siempre hay algunos que no estudian”, “el grupo no fue excelente, ni malo (...) esperaba más participación y compromiso de parte de los alumnos”. Como se puede observar, todas estas expresiones intentan justificar por qué no funcionaron algunas estrategias de enseñanza, asignándoles exclusiva responsabilidad a los estudiantes, sin aprovechar los resultados como retroalimentaciones del proceso para revertir las situaciones detectadas. Paradójicamente, cuando se trata de logros o resultados positivos, las causas son atribuidas a las apropiadas decisiones del profesor: “los alumnos estuvieron muy entusiasmados cuando se trabajó con situaciones problemáticas sobre la fauna autóctona (...) lo comentaron cuando ter-

minó la clase”, “llevar material biológico como líquenes y hongos fue una muy buena decisión, los chicos estuvieron muy motivados”. Este aspecto, la reflexión a partir de los resultados de la evaluación de aprendizajes, fue trabajado durante la última fase —o portafolio final— mediante la realización de una actividad donde cada practicante debía analizar los resultados de las pruebas escritas de sus alumnos, tratando de argumentar la razón del bajo puntaje obtenido en consignas puntuales, investigando situaciones de aula que se correspondieran con esos resultados. Así surgieron notables concordancias entre los tópicos no comprendidos y situaciones/hechos/dichos en el aula que no contribuyeron al aprendizaje, como ser: escaso tiempo destinado a la enseñanza de un contenido, falta de revisión, malentendidos o clima poco propicio para el aprendizaje por cuestiones externas a la clase.

Este y otros aspectos fueron abordados durante el debate y puesta en común final, cuando se analizaron críticamente las prácticas, desde la programación hasta la ejecución. Los futuros docentes efectuaron una autoevaluación crítica del proceso desarrollado y de los productos obtenidos, describiendo detalladamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas.

Dimensión de análisis II: Valoración del portafolio como herramienta favorecedora de la autorreflexión

Al ser consultados acerca de la utilidad del portafolio como herramienta complementaria en el autoconocimiento y reflexión crítica, sobre los inconvenientes detectados para su elaboración y las sugerencias para futuras aplicaciones, los practicantes expresaron una diversidad de ideas coincidentes con las reportadas en otras investigaciones (Alfageme González, 2007; Rodrigues, 2013) A continuación se transcriben algunas opiniones:

“Fue una experiencia personal positiva y novedosa, ya que mediante la elaboración del portafolio fui capaz de conocerme como docente y darme cuenta de mis fallas y aciertos en mi desempeño”.

“Me permitió revisar mis primeras unidades didácticas y compararlas con las últimas (...) creo que mejoraron mucho mis producciones”.

“Me obligó a revisar y analizar cosas que no las hubiera tenido en cuenta si no fuera por los cuestionarios del portafolio (...) me gustaría seguir aplicándolo cuando sea profesora para poder mejorar mis prácticas en el futuro”.

“Me sirvió para detectar mis errores, reflexionar sobre los mismos y poder realizar cambios que mejoren mi práctica de enseñanza (...)”.

“Armar portafolios y compartirlos con los compañeros y los profesores mejoró las relaciones entre nosotros (...) aprendimos mucho de los errores propios y ajenos”.

“Al final del cursado, me causó un poco de vergüenza y risa ver el primer proyecto que hice (...) ¡no tenía idea!”.

Con respecto a los inconvenientes manifestados al elaborar los portafolios, los practicantes señalaron como relevantes: a) el tiempo requerido para los procesos de reflexión que obligan a centrarse en la problemática buscando posibles soluciones, y que implican encuentros extracurriculares con los tutores y b) las dificultades para expresar las ideas y sentimientos por escrito, situación poco común en la mayoría de los espacios curriculares de la carrera.

A fin de mejorar futuras implementaciones de este instrumento, los practicantes propusieron considerar la aplicación de un portafolio digital que permitiría optimizar los tiempos, agilizando su elaboración. Otra sugerencia se enfoca en promover la elaboración de portafolios en otras asignaturas del área, con el propósito de trabajar la autoreflexión y la expresión escrita.

Conclusiones

La elaboración de portafolios permitió a los futuros docentes involucrarse en un proceso de autoevaluación y reflexión sobre las acciones efectuadas, revelando las teorías implícitas que subyacen acerca de la enseñanza y del aprendizaje, los mecanismos mediante los cuales se produce la construcción del conocimiento y las estrategias que favorecieron el aprendizaje comprensivo de los escolares.

A lo largo del cursado de la asignatura Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Biológicas se trabajaron dos dominios fundamentales que hacen a la labor docente, el diseño de unidades didácticas y su ejecución. Ambos dominios fueron sistematizados mediante el uso del portafolio, como un modo de organizar y documentar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, quedando plasmados tanto los logros como las dificultades del proceso.

A partir del análisis de los aspectos más significativos detectados en los relatos de los practicantes fue posible describir las prácticas de enseñanza desde su visión crítica. Los elementos que aportaron información valiosa acerca de los cambios en los desempeños de los futuros profesores fueron aquellos referidos al clima de la clase, las estrategias organizativas y la reflexión a partir de los resultados de la evaluación de aprendizajes.

La elaboración de portafolios favoreció la construcción de un espacio de indagación, explicitación de subjetividades y de colaboración que facilitaron la comprensión de la propia práctica docente; situación que se vio reflejada en las expresiones de los practicantes al reconocer la importancia de la mirada retrospectiva y crítica de su accionar en el aula.

Referencias bibliográficas

- Alfageme González, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/720>
- Angulo Delgado, F. (1998). La formación del profesor de ciencias: fundamentos teóricos en una perspectiva de autorregulación metacognitiva. *Revista Educación y Pedagogía*, 10 (21), 69-96.
- Best, J. W. y Kahn, J. V. (2016). *Research in education*. Pearson Education India.
- Bird, T. (1997). El portafolio del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En *Manual para la evaluación del profesorado*, 332-351. La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Campaña Vilo, K. C. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el prácticum de magisterio de la Universidad de Navarra*. [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130323>
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: conditions for a positive link. *Teaching in higher education*, 6(1), 43-56.
- Esteve Ruescas, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118).
- Fernández March, A. (2004). Portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional, *Educación*, 127-142.
- Gaitán Riveros, C., D. Martínez Camargo, G. Gatarayih, S. J., Romero Ramírez, J., SAVEDRA Estupiñán, M. y Alvarado Valencia, P. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación]. <https://n9.cl/klubz>
- Gil de Marrupe, M., Santos, D., Segura, M., Moreno, C., Valdés P. y Núñez, A. (13-15 de octubre de 2004). *Hacia la transformación de la formación docente en Ciencias Biológicas en la Universidad Nacional de Salta*. [Ponencia]. Primer Congreso Nacional de Articulación de Educación Superior Universitaria, Superior no Universitaria y Nivel Medio/Polimodal.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20(7), 24-27.
- Lyons, N. (Comp.) (1998). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu.
- Moreno, C., Gil de Marrupe, M. y Valdés S. P. (11-14 de octubre 2006). *La enseñanza de las Ciencias Naturales: desde las propuestas renovadas a la realidad educativa*. [Ponencia]. VII Jornadas Nacionales y II Congreso Internacional de enseñanza de la Biología.
- Moreno, C. C. (2017). *Problemáticas en la práctica de enseñanza de futuros docentes en Ciencias Biológicas: La auto-reflexión crítica y la reflexión compartida como estrategias superadoras* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Comahue]. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncoma/278>
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://n9.cl/n65gx>

- Tobin, K. y Espinet, M. (1989). Impediments to change: applications of coaching in high school science teaching. *Journal of research in Science Teaching*, 26(2), 105-120.
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion*. Jossey-Bass
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.). *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Graó.

Carmen Cecilia Moreno

Perfil académico y profesional: Profesora y licenciada en Ciencias Biológicas. Magister en Educación en Ciencias, con mención en Biología. Docente investigadora, categoría III en el Sistema de Incentivos SPU. Profesora Adjunta de las cátedras Didáctica de las Ciencias Biológicas y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Biológicas (Facultad de Ciencias Naturales, UNSa).

cecilmoreno@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0002-6146-0161

Silvia Patricia Valdés

Perfil académico y profesional: Profesora en Ciencias Biológicas. Magister en Educación en Ciencias, con mención en Biología. Docente investigadora, categoría III en el Sistema de Incentivos SPU. Profesora Adjunta de las cátedras Programación Didáctica en Ciencias Biológicas y Problemáticas en la Educación en Ciencias Biológicas (Facultad de Cs. Naturales-UNSa).

spvald@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0002-7273-7090

El desafío de gestionar la investigación en la universidad. El caso de una universidad de gestión privada en la provincia de Buenos Aires

The challenge of managing research at the University. The case of a private university in the province of Buenos Aires.

Laura Salinas y Domingo Tarzia¹

Educación/Artículo científico

Citar: Salinas, L. y Tarzia, D. (2024). El desafío de gestionar la investigación en la universidad. El caso de una universidad de gestión privada en la provincia de Buenos Aires. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 77-90.

Recibido: junio/ 2024
Aceptado: agosto/ 2024

Resumen

El presente estudio da cuenta de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría sobre Gestión y Evaluación de la Educación, donde se indagó acerca del desarrollo de la gestión de la función investigación en una universidad de gestión privada en la provincia de Buenos Aires durante los años 2017 a 2020. El estudio se centró en analizar los recursos humanos por medio de la producción científica, para identificar capacidades y vacancias, con el objetivo de fortalecer la función investigación y diseñar una planificación integral, entendiendo la gestión como la organización y conducción de la institución para lograr sus propósitos esenciales.

Las universidades juegan un papel central en la producción y difusión del conocimiento científico en Argentina y la investigación es una de sus funciones centrales. En este contexto, es posible identificar la emergencia de una multiplicidad de desafíos y complejidades en torno a la tarea de planificar y articular las actividades en la universidad. Por lo tanto, es imprescindible repensar el desarrollo de la gestión de la investigación en dichas instituciones, entendiendo la evaluación como una actividad continua y sistemática, teniendo en cuenta la gran multiplicidad de actores y disciplinas científicas que intervienen.

Palabras clave: gestión de la investigación - universidades - recursos humanos - producción científica - evaluación

Abstract

The present study reports on research conducted as part of a master's thesis on Education Management and Evaluation, which investi-

¹ Universidad Austral.

gated the development of research management in a private university in the province of Buenos Aires during the years 2017 to 2020. The study focused on analyzing human resources through scientific production to identify capacities and gaps, with the aim of strengthening the research function and designing a comprehensive planning, understanding management as the organization and conduction of the institution to achieve its essential purposes.

Universities play a central role in the production and dissemination of scientific knowledge in Argentina, and research is one of their core func-

tions. In this context, multiple challenges and complexities emerge in planning and coordinating university activities. Therefore, it is essential to rethink the development of research management in these institutions, considering evaluation as a continuous and systematic activity, taking into account the wide variety of actors and scientific disciplines involved.

Keywords: research management – universi-
ties - human resources - scientific production
- evaluation

Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría sobre gestión y evaluación de la educación. El objeto del trabajo está constituido por el desarrollo de la gestión de la función investigación en las unidades académicas de una universidad de gestión privada en la provincia de Buenos Aires en el período de los años 2017 a 2020. Se trata de una institución de educación superior en la que se desarrollan 80 carreras (entre grado y posgrado), que cuenta con alrededor de 10 000 alumnos y 1000 docentes, distribuidos en 10 unidades académicas.

El estudio se centró en analizar las dimensiones de recursos humanos mediante la producción científica, con el objetivo de dar cuenta de las capacidades, fortalezas y vacancias presentes en la institución, a los fines de poner en práctica acciones tendientes a generar el fortalecimiento de la función investigación y llevar adelante el diseño de una planificación más integral que pueda implementarse en la universidad. En este sentido, se entiende por gestión “las maneras específicas en la que la institución se organiza y conduce para lograr sus propósitos esenciales” (De Vries e Ibarra,

2004, p. 575); es decir, la toma de decisiones enfocadas en el desarrollo de acciones sobre la función investigación.

A lo largo de los años, la evaluación de la actividad científica se ha convertido en una actividad imprescindible, ya que contribuye a mejorar el conocimiento de su estado y a generar un fortalecimiento en su desarrollo, como así mismo en la docencia universitaria. En esta línea, se destaca que las universidades constituyen uno de los actores fundamentales del sistema de ciencia, tecnología e innovación argentino, ya que tienen un rol central en la producción y difusión del conocimiento científico.

Por ello, es esencial explorar la importancia del desarrollo de las actividades de investigación en las universidades y cómo impactan en las dimensiones académico y social, teniendo en cuenta que en estas instituciones emergen constantemente diferentes desafíos relacionados con la definición de criterios de valoración para la actividad científica, la gestión de la investigación y la articulación con su entorno, entre otros. Es así que, si bien la investigación es reconocida de manera casi unánime como una de las misiones esenciales de las universidades, no todas las instituciones llevan adelante esta actividad ni todas lo hacen con la misma intensidad

(Albornoz, 2022). Esto nos presenta un amplio abanico de perfiles de instituciones universitarias, en las cuales cada una de las misiones se encuentran en un estado diferente de desarrollo que responde, a su vez, a contextos específicos.

A nivel mundial, la universidad ha transitado diferentes cambios con el correr de los años e históricamente la docencia ha tenido un mayor desarrollo que la investigación, siendo recién a partir siglo XIX que esta última comienza a ocupar un rol central; es entonces cuando la universidad con características más tradicionales y centrada en la enseñanza comienza a aceptar su papel como incubadora de conocimientos científicos, generando así una relación más estrecha entre la docencia y la investigación. Esta transformación es denominada por Etzkowitz (1990) como la “Primera Revolución Académica”.

En Argentina, es en la segunda mitad del siglo XX que la investigación en las universidades comienza a ser concebida como un elemento de importancia de la función de formación y cuando, a su vez, se desarrolla la evaluación en el campo de la educación. Esto comienza a observarse a partir de la influencia que tuvo la Reforma Universitaria de 1918. Si bien la relevancia de la investigación como función universitaria no fue impulsada directamente durante esta reforma, ella “influyó fuertemente en el modelo ideal de las universidades latinoamericanas, dándole carácter identitario a tres funciones esenciales: la docencia, la investigación y la extensión” (Albornoz, 2022, p. 3).

En este sentido, la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria experimentaron diversos desarrollos según los sistemas nacionales, regionales e internacionales de evaluación; lo cual se desarrolló en el marco de una tendencia hacia la estructuración de sistemas universitarios que promueven la autonomía institucional evaluada. Los sistemas

y las instituciones universitarias van camino a esa autonomía, desde diversos puntos de partida, mostrando diferencias en las estrategias y procedimientos de evaluación y aseguramiento de la calidad utilizados (Fernández Lamarra et al., 2017).

Las universidades son un actor clave en lo que respecta a la generación de conocimiento y a la formación de recursos humanos para tales fines, y más aún en un contexto sumamente competitivo donde la evaluación de la investigación, en tales instituciones, tiene un rol cada vez más importante, ya que contribuye en gran medida al desarrollo socioeconómico del país. De esta manera, es posible afirmar que

... el objetivo de la evaluación institucional no es juzgar la actividad, méritos y fallos de los individuos que trabajan en una institución, sino analizar el funcionamiento de la institución como tal para detectar sus fortalezas y debilidades, así como sus posibilidades de mejora. (Quintanilla, 1998, p. 85)

A su vez, debido a que el objeto de estudio de este trabajo es una institución de gestión privada, es importante desatacar que “el modelo institucional de investigación de dichas universidades es altamente heterogéneo y ello se ve reflejado en los espacios destinados a organizar los procesos de investigación” (Barsky et al., 2016, p. 513). En este sentido, el registro de la producción científica y el desarrollo de instrumentos de evaluación son indispensables para llevar adelante acciones tendientes a mejorar la visibilidad de la institución en materia de su producción y su posicionamiento, en el contexto de la actividad científica a nivel nacional e internacional.

En consecuencia, el proceso de evaluación de la función investigación en las universidades es de gran utilidad en la medida en que posi-

bilita diagnosticar cuál es la situación de una institución en relación con sus propios objetivos y lineamientos estratégicos, y caracteriza su inserción en el entorno socioproductivo y en el sistema de ciencia y tecnología. De esta manera, el éxito de las acciones que se diseñen para superar los déficits dependerá, en parte, de la asociación virtuosa entre los actores involucrados en el proceso (Martínez Porta et al., 2014).

Luego de llevar a cabo el diagnóstico y análisis, en el marco de este estudio, de la situación de las unidades académicas, se identificó que la institución objeto de análisis tenía un desarrollo limitado en la gestión de la función investigativa al interior de dichas unidades, especialmente en la dimensión de recursos humanos relacionada con la producción científica. En cuanto a las causas relevadas que dan lugar al problema definido, se encontró principalmente una cultura institucional basada en la descentralización de la gestión de la investigación, acompañada por la falta de una política formal a nivel central, lo cual generaba a su vez una estructura escasa de gestión en cada unidad académica.

Por otro lado, los posibles efectos que esto generaba en la institución incluían limitaciones en la gestión de la función dentro de las unidades y descoordinación entre las distintas áreas. Esto, a su vez, impactaba en el acceso a los informes de producción científica y a los datos relacionados con los recursos humanos destinados a la investigación.

En el apartado siguiente se describe la metodología de trabajo implementada, se identifican las fuentes de información que se utilizaron y el relevamiento de los datos en los diferentes períodos, así como su análisis. Se resalta que la forma de trabajo permitió la identificación de las áreas de mejora y para ello fue fundamental la coordinación y la participación de los actores involucrados en el desarrollo del proyecto.

A continuación, en el segundo apartado, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las diferentes dimensiones estudiadas, así como conclusiones preliminares de cada uno de los ítems. Se detallan los hallazgos más relevantes sobre los recursos humanos y la producción científica, destacando la cantidad y tipo de publicaciones, así como también las áreas prioritarias de investigación. Además, se discuten las implicaciones de estos resultados para la planificación y la toma de decisiones en el ámbito académico e institucional.

Por último se exponen las reflexiones finales sobre la planificación y la articulación de la investigación en una institución universitaria; entre ellas se destaca la importancia de la evaluación científica para identificar capacidades y necesidades y para mejorar la gestión. A su vez, se plantean líneas de trabajo para fortalecer la gestión de la investigación.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo adoptada para el presente estudio se desarrolló sobre la base de un enfoque sistemático de recopilación, procesamiento y análisis de datos, que permitió obtener una visión integral y detallada de la situación actual de la investigación, facilitando la identificación de fortalezas y áreas de mejora. El trabajo se desarrolló con el objetivo de analizar y describir la incidencia de determinadas variables, así como su interrelación en un período de tiempo (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, se incorporaron procesos participativos mediante reuniones con las unidades académicas, con el objetivo de asegurar que el plan de acción desarrollado respondiera de manera precisa a las necesidades y objetivos específicos de cada unidad.

El relevamiento de datos de carácter cuantitativo se realizó a partir de los informes anuales de investigación de la institución y de las bases de datos de la Oficina de Investigación. Se tomaron datos del período 2017 a 2020, ya que a partir de dicha fecha es que la institución comienza a confeccionar tales documentos. Por medio de dichas fuentes se obtuvo información sobre los años 2019 y 2020 respecto de recursos humanos, tanto formados como en formación, y de personal académico activo en proyectos de investigación (específicamente, docentes con dedicación semiexclusiva y exclusiva, que son aquellos que por reglamento tienen parte de su tiempo asignado a tareas de investigación), así como también información acerca de la producción científica, incluyendo número, tipo de publicaciones y áreas de investigación prioritarias.

Para dicho análisis se consideraron los informes anuales de investigación (años 2017 a 2020), teniendo en cuenta las siguientes categorías: libros o compilaciones de artículos, capítulos de libros, artículos en revistas científicas con referato publicados y en prensa, artículos en congresos científicos con referato publicados y en prensa, artículos de difusión, casos y notas técnicas, conferencias y seminarios dictados y comunicaciones en congresos, jornadas y *workshops*.

Los datos recopilados fueron sometidos a un análisis cuantitativo utilizando herramientas estadísticas. En primer lugar, se emplearon estadísticas descriptivas para resumir y describir las características principales de los datos; lo que permitió una comprensión clara de los elementos más relevantes. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de tendencias, enfocado en identificar patrones y cambios a lo largo del tiempo en las variables estudiadas. Finalmente, se realizaron comparaciones interanuales con el fin de evaluar el progreso y las variaciones en la

producción científica y los recursos humanos. Para asegurar la validez y fiabilidad de los datos, se verificó la consistencia de la información recopilada a lo largo de los diferentes años, asegurando así que dichos datos fueran coherentes y comparables.

A partir de la recopilación, el procesamiento y el análisis de la información, se organizaron reuniones con cada unidad académica, las cuales fueron documentadas. Posteriormente, se revisaron y analizaron estos registros para extraer comentarios y temas relevantes, que finalmente se integraron al plan de acción. El objetivo principal de estas reuniones fue presentar la información específica de cada unidad académica y recopilar tanto las acciones ya desarrolladas como las previstas a futuro, con el fin de llevar a cabo un trabajo colaborativo en el que todos los participantes se sintieran parte activa del proceso de definición y desarrollo del plan.

En este sentido, la participación de los actores involucrados es de gran importancia, ya que estos pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo del proyecto conforme la convergencia o divergencia de las orientaciones del proyecto respecto de sus intereses:

... cada actor tiene ciertos mandatos institucionales, por fuera del desarrollo del proyecto y más allá de los recursos con los que cuenta el proyecto, para llevar adelante las actividades previstas y estos se combinan con otros tipos de recursos que aportan los actores que participan de forma directa o indirecta. (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], 2008, p. 10)

A la hora de definir un plan de acción, “uno de los problemas más frecuentes en las instituciones tiene que ver con la coordinación, que supone determinar qué se debe hacer, cómo y

quién debe hacerlo” (García de Fanelli, 2005, p. 63); por lo tanto, esta metodología de trabajo no solo permitió obtener una comprensión profunda y multifacética del estado de la investigación en la institución, específicamente en las dimensiones de recursos humanos y producción científica, sino que también facilitó la elaboración de una propuesta de intervención alineada con los desafíos y objetivos estratégicos de cada unidad académica.

Desarrollo del trabajo

En este apartado se presentan algunos de los resultados obtenidos del análisis de los recursos humanos; específicamente, se centra en los docentes que participan en actividades de investigación en la institución. Además, se examina el desarrollo de la producción científica según las diferentes áreas disciplinarias (Salinas, 2022).

La universidad objeto de estudio cuenta con un esquema de dedicación docente que se divide en dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva, lo cual se relaciona con el tiempo que se espera que el docente dedique a la tarea de docencia, de investigación y, en algunos casos, de gestión; previéndose que todos aquellos con dedicación exclusiva y semiexclusiva dediquen tiempo a desarrollar actividades de investigación. Estas dedicaciones se asocian a todas las categorías docentes previstas en la reglamentación institucional (jefes de trabajos prácticos, profesores adjuntos, asociados y titulares) y, a su vez, cada unidad académica acuerda con sus docentes el tiempo dedicado a sus tareas. Por otro lado, en cuanto a la producción científica se espera, de acuerdo con la reglamentación, que los docentes con dedicación a la investigación desarrollen diversos tipos de publicaciones, de acuerdo con los ítems

mencionados en los informes anuales de investigación de la universidad.

A partir de la información recopilada y del análisis realizado sobre la situación de cada unidad académica en torno a la dimensión de recursos humanos, es posible observar que el número de docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva que desarrollan actividades de investigación representa en promedio el 48,02 % del total en los años 2019 y 2020 (286/593). Esta primera instancia de análisis no contempla la formación académica (doctoral) sino que solo focaliza en las dedicaciones docentes y en el desarrollo de actividades de investigación.

Se destaca que el número de docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva ha ido en aumento a lo largo de los años, incrementando así su participación en las actividades de investigación. Esto se refleja en los datos de 2019 y 2020, donde el porcentaje de estos docentes respecto al total de la institución con las mismas dedicaciones pasó del 45,42 % (124/273) en 2019 al 50,63 % (162/320) en 2020.

Ahora bien, si solo se analiza la porción de docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva que forma parte de un proyecto de investigación (que figura en los informes anuales de investigación), sobre el total de docentes de la institución (con cualquier dedicación) que realiza alguna tarea de investigación, se visualiza que los valores son más bajos, pero se mantienen en el tiempo, representando el 42,03 % (124/295) en 2019 y el 41,22 % (193/393) en 2020. Si bien la diferencia en el número de docentes que participan en actividades de investigación es significativa (hecho que se debe principalmente a la incorporación de nuevos proyectos de investigación) con respecto al número total de docentes de la universidad, el correspondiente porcentaje tiene muy poca variación de un

año al otro; lo que indica que se tuvo un crecimiento proporcional.

Analizando la situación de forma más descentralizada en los años 2019 y 2020, se observa una considerable heterogeneidad en las unidades académicas respecto a la distribución de docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva. Las áreas de medicina y negocios presentan los valores más altos, con un 18,18 % (48/264) y un 17,80 % (47/264) respectivamente. En contraste, las áreas de educación y filosofía muestran los valores más bajos, con un 3,79 % (10/264) y un 2,27 % (6/264) respectivamente. Ahora bien, ajustando el análisis, se observa que no todos los docentes con dedicación exclusiva o semiexclusiva se dedican a la investigación, como es el caso de negocios, donde el 51,06 % (26/47) realiza efectivamente tareas vinculadas a la investigación; mientras que, en filosofía, si bien los porcentajes son más bajos, el 100 % (6/6) realiza estas actividades.

Aquí hay dos cuestiones a tener en cuenta. Por un lado, los docentes comparten el tiempo de investigación con tareas de gestión y docencia; por lo tanto, en muchos casos sucede que el tiempo asignado al desarrollo de tareas de investigación está siendo destinado a otras actividades, y esto se observa como parte de la cultura institucional y debería ser solucionado a corto o mediano plazo mediante una correcta asignación de tiempos y un seguimiento acorde. Y, por otro lado, refleja la necesidad de contar con una distribución en torno a las dedicaciones docentes, que contemple incorporar una mayor cantidad de ellos con dedicación exclusiva y semiexclusiva, teniendo en cuenta aquellos que no realizan actividades de investigación (y que, por normativa, deberían) y a los docentes con otra dedicación, que efectivamente realizan actividades de investigación y forman parte de un proyecto de investigación.

Por lo tanto, como cada unidad académica cuenta con una asignación de tiempos y una definición de prioridades que son muy variables y responden a criterios intrínsecos de la misma unidad y de cada disciplina, es necesario fortalecer aquellas áreas que presentan un grado significativamente menor de evolución y, a su vez, que cada unidad académica cuente con un esquema claro de asignación de tiempos a las tareas de docencia, investigación y gestión; esquema que les permita a los docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva dedicar el tiempo correspondiente a las actividades previstas.

En lo que refiere a la dimensión de producción científica, las publicaciones en el período 2017 a 2020 varían según cada unidad académica (Figura 1); un ejemplo de ello es que en el área de las ciencias naturales y exactas (Medicina, Ingeniería, Física y Matemática) se puede observar un mayor número de publicaciones en revistas científicas con referato publicadas y en prensa, representado el 73,42 % (453/617), por encima del resto de las unidades, que corresponden a las áreas de ciencias sociales y humanidades (Derecho, Filosofía, Educación, Negocios, Finanzas y Comunicación) y alcanzan el 26,58 % (164/617) en esta categoría de producción.

A pesar de esta notable diferencia, dentro del área de humanidades y ciencias sociales existen unidades académicas con niveles de producción más altos que otras. Es posible inferir que esta variación en los valores está relacionada con la organización interna de la unidad en cuanto a actividades de investigación, así como con la cantidad de grupos de investigación desarrollados y directores de proyectos involucrados; ya que la generación de este tipo de producción requiere una adecuada organización y dirección del trabajo, dado que las revistas científicas imponen

exigencias rigurosas en términos de evaluación, originalidad e impacto de los resultados presentados.

Por el contrario, al observar la cantidad de las publicaciones de libros o compilaciones de artículos y capítulos de libros, se destaca que las unidades que pertenecen a las áreas de ciencias sociales y humanidades son la que presentan la mayor cantidad de producción en dicho ítem, representando el 87,69 % (171/195), mientras que aquellas del área de las ciencias exactas y naturales presentan porcentajes muy bajos en esta categoría, alcanzando apenas el 12,31 % (24/195). A continuación, en la Figura 1 se presenta un resumen de las publicaciones en revistas científicas con referato (publicadas y en prensa), libros o compilaciones de artículos y capítulos de libros, por área disciplinar durante el período analizado.

Se observa una marcada diferencia en el desarrollo del tipo de producción según el área disciplinar, un patrón que se mantiene constante a lo largo del período estudiado (2017 a 2020). Esto parece estar relacionado con las lógicas internas de producción de cada

disciplina; ya que, en algunas áreas —como las ciencias exactas y naturales— las publicaciones en revistas científicas con referato tienen un mayor impacto y valoración, mientras que en las ciencias sociales y humanidades, los libros, compilaciones de artículos y capítulos de libros son más valorados. De esto se deduce que los docentes tienden a enfocarse en el tipo de producción más valorado dentro de su disciplina. A pesar de estas diferencias, se observa una tendencia general en todas las áreas hacia la publicación de artículos en revistas científicas con referato, mientras que la publicación de libros o compilaciones de artículos y capítulos de libros es casi inexistente en las ciencias exactas y naturales.

Por otra parte, para analizar la producción de la institución en términos globales, se consideraron tanto los valores absolutos como los porcentajes. Esto permitió realizar un análisis más preciso del desarrollo de las unidades a lo largo de los años y a nivel general.

El tipo de producción científica presenta variaciones en función de cada unidad y según el área de conocimiento, y se resalta que entre los valores presentados existen di-

Figura 1

Publicaciones en revistas científicas con referato (publicadas y en prensa), libros o compilaciones de artículos y capítulos de libros según área disciplinar.

Años	Categoría	Ciencias naturales y exactas	Ciencias sociales y humanidades	Total
2017 a 2020	Artículos en revistas científicas con referato publicadas y en prensa	453	164	617
	%	73,42 %	26,58 %	100 %
	Libros y capítulos de libros	24	171	195
	%	12,31 %	87,69 %	100 %

Fuente: Elaboración propia

ferentes tipos de productos; es decir, se suman los valores de las diferentes categorías (libros o compilaciones de artículos, capítulos de libros, artículos en revistas científicas con referato publicados, artículos en revistas científicas con referato en prensa, artículos en congresos científicos con referato publicados, artículos en congresos científicos con referato en prensa, artículos de difusión, casos y notas técnicas, conferencias y seminarios dictados y comunicaciones en congresos, jornadas y *workshops*), que claramente no son comparables entre sí, pero se realiza a los fines de conocer de manera más gráfica la situación de cada unidad y su desarrollo con el correr de los años.

En este sentido, se destaca que el área de medicina cuenta con la mayor cantidad de producción, representando el porcentaje más alto del total institucional (27,22 % —638/2344— mayoritariamente mediante artículos en revistas científicas) y manteniéndose estable a lo largo de los años. En el otro extremo, se encuentra el área de *management* en una de las sedes de la institución, que representa el 1,92 % (45/2344) sobre el total de la producción de la institución.

Al revisar estos datos, y considerando la dimensión de recursos humanos, es posible inferir que los valores de producción en cada área están ligados al desarrollo de grupos de trabajo que cuentan con proyectos de investigación. Al hablar de grupos de trabajo de investigación se hace referencia a aquellos equipos que cuentan con un investigador principal/director (con formación doctoral y activo en términos de producción científica) que lidera el equipo, definiendo los objetivos y gestionando los recursos; con coinvestigadores (con formación doctoral y activos) que colaboran estrechamente con el director, aportando experiencia en áreas específicas y

ayudando en el diseño y ejecución del proyecto y, a su vez, con personal en formación (que está realizando sus estudios de doctorado, principalmente, pero también de maestría y alumnos de grado) que se encuentra en vías de aprendizaje, adquiriendo nuevos conocimientos y desarrollando habilidades, y que es una parte vital del equipo.

La presencia de grupos de trabajo que cuentan con esta estructura en términos de formación es crucial para las instituciones y para el desarrollo de la investigación, ya que estos propician y facilitan la formación y capacitación de estudiantes y jóvenes, que serán futuros investigadores y, por ende, futuros docentes de la universidad, jugando ello un papel esencial en la renovación del claustro docente y en el crecimiento académico.

En el caso de las unidades que tienen un mayor desarrollo de esta dimensión (en particular, dado por los directores de investigación), la producción presenta valores más elevados que en el caso de aquellas que tienen un desarrollo incipiente, con niveles bajos de gestión. En esta línea, se nota claramente una vinculación entre un mayor desarrollo de recursos humanos dedicados a las actividades de investigación y la mayor generación de producción científica de todo tipo.

Al considerar los valores por áreas, el objetivo general no es la comparación entre unidades académicas, ya que cada una tiene sus particularidades y transita diferentes instancias de gestión de la investigación. Más bien, se busca visualizar el crecimiento o disminución en cada área para poder definir un plan de acción adaptado a las necesidades específicas de cada unidad. Esto permite enfocar los esfuerzos en fortalecer y mejorar las dimensiones con menor desarrollo, al tiempo que se continúa apoyando aquellas que están en pleno crecimiento.

Reflexiones finales

La tarea de planificar y articular las actividades de investigación en una institución universitaria es una labor compleja, considerando la cantidad de actores que intervienen, así como los desafíos que emergen en cuanto a la definición de criterios de valoración para la actividad, la gestión de la función de investigación y la articulación con su entorno. La diversidad en cuanto a las áreas disciplinares exige a su vez una gestión flexible que pueda adaptarse a las particularidades de cada campo, promoviendo al mismo tiempo la colaboración interdisciplinaria para abordar problemas desde múltiples perspectivas.

En los últimos años, la evaluación de la calidad en las universidades se ha ido afianzando y las políticas estatales han desempeñado un papel crucial en este proceso. Esto repercute en las universidades, específicamente en la función investigación (Dávila y Guaglianone, 2014). En tal sentido, la evaluación de la actividad científica se ha convertido en una actividad imprescindible, que implica una valoración sistemática del mérito en relación con el tiempo, los recursos financieros y humanos utilizados para alcanzar un objetivo (Calo, 2022). Esto permite entonces dar cuenta de las capacidades, vacancias y necesidades diferenciales de la función investigación y, a su vez, proporciona datos críticos para la toma de decisiones estratégicas, contribuyendo a generar un fortalecimiento en su desarrollo, con vistas a superar la heterogeneidad en la gestión.

Tal como afirma Santos Guerra (2004), “para que la universidad sea una institución que aprenda y no solo una institución que enseñe, es fundamental que tenga mayor apertura a las preguntas de la evaluación científica, y que reciba información para comprometerse

con un cambio consecuente” (p. 9). En este contexto, la evaluación no se concibe, por tanto, como un proceso de carácter descendente en el que se controla y exige a quien está siendo evaluado. En cambio, se entiende como un proceso reflexivo que demanda el compromiso de todos con el conocimiento y la mejora, facilitando así el crecimiento tanto a corto como a largo plazo.

En este sentido, los resultados de la evaluación pueden emplearse para dar soporte tanto a decisiones de política interna como a la programación y formulación presupuestal vinculada a la investigación, para proponer recomendaciones de mejora para las líneas de investigación, así como para analizar si las actividades (muchas de las cuales se pretende que tengan una duración y continuidad en el tiempo) fueron realmente interiorizadas por los actores involucrados y generaron un hábito en la labor diaria. Se trata de un instrumento técnico que forma parte de un proceso continuo que puede realizarse antes, durante y de forma posterior a la intervención que se planifica llevar adelante, con el objetivo de generar un perfeccionamiento continuo de las políticas, programas y proyectos.

Para ello no se piensa el “evaluar” como la etapa posterior o final de un proceso, sino como un momento en el camino para apreciar lo caminado y decidir cómo continuar, aspirando a la credibilidad y al consenso. No se trata solo de “datos”, aunque estos sean indispensables, sino del proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones. “Se trata de un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión” (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU], 1998, p. 10).

Considerando las diferencias observadas entre las áreas de conocimiento, tanto en la

dimensión de recursos humanos como de producción científica, es crucial fomentar el crecimiento de aquellas unidades que se encuentran en un estadio de menor desarrollo (algunas han alcanzado niveles de excelencia, mientras que otras están apenas comenzando) teniendo en cuenta las particularidades disciplinares y de disposición de recursos. Es fundamental que el plan propuesto esté alineado con el proyecto institucional y sus objetivos, y que también exista un consenso entre los actores involucrados en la implementación de las acciones. En este sentido, se entiende que “la universidad reacciona frente a los cambios de su entorno organizacional, pero entendiendo que dicha respuesta está mediada por la heterogeneidad de sus misiones y estrategias organizacionales” (Adrogué et al., 2014, p. 77).

Con base en el análisis realizado se han propuesto tres líneas de trabajo para desarrollar en la institución, en colaboración con los referentes de cada unidad. Estas líneas están enfocadas en el mejoramiento y crecimiento de cada una de las dimensiones, con el objetivo de fortalecer la estructura de gestión de la función de investigación:

1- Fortalecimiento de la estructura normativa

Se propone el diseño e implementación de una estructura normativa tanto a nivel central como en las unidades académicas. Esto incluye la revisión del marco normativo actual y su ajuste a las necesidades específicas de cada unidad académica, de la institución en su conjunto y de su entorno. Además, se prevé el desarrollo de una estructura de gestión más sólida a nivel descentralizado (en las unidades académicas), mediante la implementación de acciones a mediano y largo plazo desde un nivel centralizado.

2- Fortalecimiento de los recursos humanos para el desarrollo de investigación

Se pretende fortalecer la dimensión de recursos humanos en las unidades académicas mediante la incorporación de docentes con dedicación exclusiva en las distintas áreas de trabajo y ajustándose a las necesidades específicas de cada unidad. A su vez, se prevé la definición de un esquema claro de asignación de tiempos, acompañando y priorizando la actividad de investigación en aquellos docentes que no la desarrollan (y que, de acuerdo con la reglamentación, se espera que lo hagan), limitando la carga horaria destinada a otras tareas. Por otro lado, se revisarán y redefinirán los casos de aquellos docentes con distinta dedicación, que efectivamente realizan actividades de investigación y forman parte de proyectos de investigación.

También se dispone robustecer el cuerpo de becarios y doctorandos en las unidades académicas, con el objetivo de contar con recursos formados, mejorar su formación continua y generar mayores instancias de seguimiento. Finalmente, se buscará mejorar el acceso a los datos sobre recursos humanos en la institución y utilizarlos para analizar indicadores de formación académica, dedicación y productividad.

3- Fortalecimiento de políticas y estrategias vinculadas al desarrollo de la producción científica

Se trabajará en mejorar el acceso a la información para llevar a cabo análisis detallados sobre indicadores de productividad por docente, basados en la actividad desarrollada en los últimos años. El objetivo es establecer metas claras, medibles y alcanzables, de acuerdo con las dedicaciones de cada docente, con el fin de incrementar la producción científica en función de la situación particular de cada unidad y área disciplinar.

A su vez, se prevé la implementación de incentivos claros y efectivos para fomentar las tareas de investigación, con el propósito de promover una mayor producción en las unidades que se encuentran en un estadio menor de desarrollo.

Teniendo en cuenta las líneas de trabajo definidas anteriormente, se plantea el desarrollo de un plan integral, con una mirada amplia sobre la función investigación, con el objetivo de impulsar el ordenamiento de las actividades a mediano plazo. Este esquema de trabajo, además de definir las tres líneas de acción a implementarse en el período 2021 - 2024, incluye el desarrollo de etapas de trabajo, acciones, actividades previstas, productos, metas y resultados esperados. Además, se identifican los actores involucrados en cada caso y se especifican los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros necesarios para llevar a cabo cada acción. Finalmente, se define un cronograma de actividades para cada línea de trabajo.

Se espera que las acciones planteadas tengan continuidad en el tiempo y pasen a formar parte de la cultura institucional de la universidad, de manera independiente al plazo que fue definido en el proyecto. Este proceso sienta, a su vez, las condiciones necesarias para que se desarrollen instancias de evaluación sumamente fructíferas para la institución, que no estén teñidas de las presiones de un proceso basado en el control absoluto. Al respecto, “este tipo de evaluación se centra en el intercambio entre participantes y evaluadores, abierto, igual, transparente y responsable y genera información para la mejora del proceso educativo, lo que implica que será más rica en respuestas para la gestión” (Aiello, 2007, p. 4).

En este contexto, es importante destacar que la institución cuenta con una gran capacidad funcional y de recursos humanos. Para lograr un resultado exitoso, es fundamental

capitalizar el aprendizaje de aquellas unidades académicas que han alcanzado niveles de excelencia y extender este impulso hacia aquellas que presentan un grado significativamente menor de desarrollo.

Este tipo de instancias de trabajo, que profundizan en una de las misiones clave de la universidad, como lo es la investigación, implican un gran esfuerzo institucional; sin embargo, reflejan una intención real de la institución por mejorar el desarrollo de la función y se espera que, a mediano plazo, tengan un impacto significativo en términos de calidad institucional.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C.; Corengia, A.; García de Fanelli, A. M.; Carranza, M. P. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), pp.73-91. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131318005.pdf>
- Aiello, M. (2007). Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional [Ponencia]. Seminario Internacional de Evaluación de Instituciones Educativas, León, Guanajuato, México, pp.115.
- Albornoz, M. (2022). Investigar en la universidad, en Talento Cutrin, F. (Eds.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), pp. 1244.
- Barkys, O.; Corengia, A.; Fliquer, J.; Micheli, G. (2016). *La investigación en la universidad privada argentina*. 1° ed. CRUP, pp. 6390.

- Calo, L. N. (2022). Métricas de impacto y evaluación de la ciencia. *Revista Peru Med Exp Salud Publica*, 39(2), 236-40.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (1998). *Lineamientos para la evaluación institucional*. ISBN 987-97161-1-6, pp. 1-43. <https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>
- Dávila, M.; Guaglianone, A. (2014). La investigación en las universidades argentinas y su evaluación. *European Scientific Journal*, 10(16), 275-294.
- De Vries, W.; Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575-584. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002202.pdf>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2008). *Guía para evaluación de programas en educación*. Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina, pp. 1-30.
- Etzkowitz, H. (1990). The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development, en Cozzens, S., Healey, Rip, A. y Ziman, J. (Eds.), *The Research System in Transition*. Kluwer Academic Publishers, pp. 109-124.
- Fernández Lamarra, N.; Aiello, M.; Grandoli, M.E. (2017). Innovación, evaluación de la calidad y futuro en la universidad argentina, en Fernández Lamarra, N. (Comp.), *Estudios de Política y Administración de la Educación*. EDUNTREF, pp. 22-49.
- García de Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamientos frente a la complejidad institucional*. ISBN: 84-95294-72-9.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). McGraw Hill.
- Martínez Porta, L.; Toscano, A.; Cambiaggio, C. (2014). La experiencia de la evaluación de la función I+D+i de las universidades a través del Programa de Evaluación Institucional (PEI). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9(27), 165181. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/587/466>
- Quintanilla, M. (1998). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el Sistema Universitario Español. *Revista de Educación* (315), 1-11.
- Salinas, L. (2022). Propuesta de mejora en la gestión y administración de la función investigación en las unidades académicas de la Universidad Austral [Tesis de Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación]. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
- Santos Guerra, M. A. (2004). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista Perspectiva Educativa, Instituto de Educación UCV*, (37-38), I y II Sem. 2001, 9-33. https://www.unap.cl/prontus_unap/site/docs/20120709/20120709111137/evaluaciondelauniversidad_santos_guerra.pdf

Laura Salinas

Perfil académico y profesional: Licenciada en Relaciones Internacionales (UCC). Magíster en Gestión y Evaluación de la Educación (UNTREF). Doctoranda en Educación Superior Universitaria por la UA-UAI-UNRN Argentina. Coordinadora del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Austral.

lsalinas@austral.edu.ar

Identificador ORCID: 0009-0003-4562-4685

Domingo A. Tarzia

Perfil académico y profesional: Licenciado

en Matemática y Física (UNR). Especialista y magíster en Finanzas (UNR). Magíster en Análisis Numérico (Université Pierre et Marie Curie). Doctor en Matemática (Université Pierre et MarieCurie). Habilitation à Diriger des Recherches (Université Pierre et Marie Curie). Investigador superior jubilado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor titular, Facultad de Ciencias Empresariales (sede Rosario), Universidad Austral.

dtarzia@austral.edu.ar

Identificador ORCID: 0000-0002-2813-0419

La tarea docente de transmitir. Panorama crítico del primer cuarto del siglo XXI

The teaching work of transmitting. The critical scenery of the first quarter of the 21st Century

Carmen González¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: González, C. (2024). La tarea docente de transmitir. Panorama crítico del primer cuarto del siglo XXI. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 91-102.

Recibido: julio/ 2024

Aceptado: septiembre/ 2024

Resumen

La tarea docente en el primer cuarto del siglo XXI renueva la crisis sobre el acto de transmisión que parece inherente a dicha labor. El presente trabajo repasa la lógica históricocultural que ha puesto en crisis el acto de la transmisión con posterioridad a la Modernidad para indicar que lo que esta crisis exige es la resignificación de los actores de toda relación educativa. Se pretende demostrar que lo que urge es superar la pasividad del educando frente a la exclusiva acción de transmisión de información por parte del educador, para centrarnos en una relación de habilitación del educador hacia el educando para asumir la cultura heredada y transformarla apropiándose, al tiempo que se habilita el desarrollo de habilidades que superan la mera recepción de información hacia actitudes más comprometidas socialmente y más empáticas con la humanidad.

Palabras clave: tradición – cultura - apropiación - mediación docente

Abstract

The teaching work during the first quarter of the 21st Century renews the crisis on the act of transmitting which seems to be inherent to the task. The present essay recapitulates the historicocultural logic that has led to the aforementioned crisis after Modernity to indicate that what this crisis demands is the redefinition of all the actors who are education related. It aims to demonstrate that what urges now is to surmount passive learners faced with educators who solely transmit information in order to focus on a new form of interacting: educators who allow learners to take on an inherited culture and to transform it by appropriating it

¹ Universidad Católica de Santa Fe..

whilst permitting to develop skills that not only allow to transcend the mere receiving of information, but also lead towards attitudes more socially engaged and more empathetic with humanity.

Keywords: tradition - culture - appropriation - teaching mediation

“La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el pasado. Para el educador, es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo”.

H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro*.

juzgar si en nuestro siglo XXI es posible resignificarla de modo tal que educar siga estando vinculado a la mediación cultural del docente que da sentido a su tarea y a su autoridad.

Introducción

Con este juicio, Hannah Arendt (1996) devela una de las causas de la crisis recurrente en educación: la crisis de la autoridad docente. Recurrencia que no hace más que evidenciar una cierta tendencia antropológica a librarnos de la autoridad y pensar por nosotros mismos, como si la autoridad pedagógica fuera sinónimo de adoctrinamiento u opresión, sin más.

Entre muchas otras, hay una razón que merece ser abordada con detenimiento para encontrar vías alternativas que permitan sortear la objeción de lo que se cree políticamente correcto frente a la autoridad. Se trata, a nuestro juicio, de la reivindicación de la acción de transmitir que le es propia al educador. Abordarla supone también hacer un repaso histórico que nos permita hacer explícitos todos los sentidos semánticoculturales que se fueron asignando a la idea de transmisión en el ámbito educativo.

El presente artículo pretende hacer esa reconstrucción histórica de los sentidos que se le asignaron a la transmisión, a los efectos de

El sentido moderno de la transmisión en educación

Si bien es un criterio arbitrario² comenzar este recorrido por la Modernidad, creemos que es en este período histórico donde se gesta la institución escolar con las características que aún la definen y con la finalidad que aún hoy —y aún bajo otras formas— se persigue: dotar de herramientas necesarias a los seres humanos para una eficaz inserción en la sociedad.

La Modernidad se constituyó como movimiento emancipatorio de cualquier tipo de institución que legitimara acciones y miradas segmentadas de lo social. Ya sea por la crisis de la monarquía o por la crisis de la Iglesia —fenómenos que no pueden verse uno sin el otro— la Modernidad enarboló la bandera de la igualdad entre los seres humanos y encontró en la educación la vía para garantizar ese derecho. Educación pública, laica y gratuita, como tarea que los nuevos Estados deberían asumir para garantizar “una sociedad que permite la movilidad de clases a través del trabajo y la acumulación del capital” (Vilafranca Manguán, 2012, p. 40), será uno de los principales motores de la formalización de la escuela moderna.

² Arbitrario, pero no azaroso; podríamos comenzar por el efecto que la *transmisión* tuvo en la pedagogía antigua, pero no vemos allí el germen de lo que volverá cuestionable el término, tiempo después.

En ese contexto y sobre la base de una mirada optimista de la naturaleza humana, Rousseau promovió una escolarización que respetara las inclinaciones naturales del niño sin imponerle reglas o criterios de discernimiento. Así, el adulto educador acompañaría el proceso educativo sobre la base del ensayo, prueba y error; se trataría de acompañar en una primera etapa evolutiva al descubrimiento de sus posibilidades y criterios de conocimiento para luego, en un segundo momento, enfocarse en el desarrollo de la razón y, con ella, de criterios impuestos:

La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable; ¡y qué se pretende educar a un niño por la razón! Esto es comenzar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonasen, no tendrían necesidad de ser educados; pero al hablarles desde su temprana edad en un lenguaje que ellos no comprenden, se les acostumbra a administrar palabras, a controlar todo cuanto se les dice, a creerse tan sabios como sus maestros, a convertirse en discutidores y tercos. Conocer el bien y el mal, percibir la razón de los deberes del hombre, no es asunto para un niño. La naturaleza quiere que los niños sean antes niños que hombres. Si nosotros pretendemos alterar este orden, produciremos frutos precoces, que no tendrían ni madurez, ni sabor, y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que querérselos sustituir con los nuestros. (Rousseau, 1985, p. 171)

El desarrollo ordenado y sistemático de la razón aparecería según Rousseau *a posteriori* del ejercicio y descubrimiento de las otras facultades del hombre. En una posición contraria podemos encontrar a otro filósofo insigne

de la Ilustración, como fue Immanuel Kant, quien en un curso sobre pedagogía impartido por primera vez en la Universidad de Königsberg entre 1776 y 1777 insistía en la urgencia de introducir a los niños en la escolarización a los efectos de intervenir tempranamente en lo natural y dotarlos prontamente de herramientas para que la razón gobernara sus vidas.

Sin caer en un pesimismo de la naturaleza humana, Kant distingue en el hombre una dimensión irracional que lo liga a lo animal de la especie junto con la racionalidad, que es el factor distintivo de lo humano; de este modo dirá que “la disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad”:

La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Lo tiene que reducir a ciertos límites, por ejemplo, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligros (...) Así es como inicialmente se manda los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo que se les ha prescrito; a fin de que en el futuro no quieran poner en ejecución realmente y al instante todas sus ocurrencias. (Kant, 2009, p. 28)

Con independencia del análisis antropológico que esta afirmación requiere, dirigimos la atención al supuesto que esto implica: para que el niño se eduque —es decir, salga del estado de salvajismo— es necesario que alguien “educado” haga posible este tránsito. “Unas generaciones educan a otras”, dice Kant, permitiendo que las aptitudes humanas aparezcan. Es, por tanto, indispensable el acto de transmisión intergeneracional, por el cual las generaciones mayores entregan el legado cultural y por medio de la instrucción van “humanizando” a sus congéneres.

Vemos, por tanto, que en la Modernidad los Estados asumen la tarea de introducir a los individuos al orden social permitiéndoles de ese modo su evolución o civilización. En esa línea, también Durkheim, a fines del siglo XIX y principios del XX, ya insistía en la misión de las generaciones mayores (educadores) en la transmisión de valores y representaciones colectivas mediante las cuales los individuos se volvían seres sociales y funcionales a ese conjunto social:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2013, p. 60)

Por tanto, ya sea en los filósofos ilustrados como en los pensadores positivistas como Durkheim, el carácter de los sujetos que se educan es claramente incompleto; la naturaleza humana no se desarrolla si no es por la acción de los educadores que, mediante la transmisión de un conjunto de conocimientos, permiten el ingreso de los jóvenes y niños a la civilización que siempre es social, cultural e históricamente determinada. El educando es absolutamente pasivo y con pasividad ingresa al mundo social compartido.

El efecto de las pedagogías críticas sobre el sentido de la transmisión

Para continuar con la lógica hermenéutica de los movimientos históricos y para poder comprender el alcance real de las pedagogías

críticas será necesario detenernos ahora en el efecto cultural que significó la crisis del proyecto moderno. Caído el ideal de universalidad por el cual se defiende y se busca la igualdad de los seres humanos por medio de la educación, se produce también la caída del valor de credibilidad en las instituciones y de sus actores.

Las instituciones escolares eran el sucedáneo moderno de los templos sagrados como vehículos para la “salvación” de los seres humanos de su estado natural de barbarie. Esta acción descansaba en el presupuesto de que los “templos sagrados del saber” y sus ministros —los educadores— eran el medio por el cual la diferencia de los individuos perdía sus contornos en la homogeneización de su ser ciudadano. La educación es un hecho social y socializante, afirmaba Durkheim, legitimando así el *status quo* de la comunidad a la que se pertenecía y haciendo merecedores a los hombres de dicha pertenencia.

Ahora bien, el ingreso a la sociedad estaba garantizado por la transmisión acrítica de valores, usos y costumbres de la comunidad a la que se ingresaba. El adulto educador, poseedor del saber, era quien recibía al alumno indigente y lo colmaba de conocimientos de modo tal de volverlo “social”, es decir, apto para ser parte. La pasividad del alumno “recipiente” debía complementarse con la actividad del docente, fuente de evolución en tanto adaptación.

Reiteramos que dos grandes ideas actúan aquí como sustento de este actuar moderno: la igualdad absoluta de los seres humanos —en tanto derecho— y el ingreso a un estado evolutivo, propio del hombre adulto, como deber. Sobre estas dos ideas actuaba el sostenimiento de un estado de cosas que se suponía el correcto y la educación como herramienta de legitimación de dicho orden.

Sin embargo, de la mano de Marx, comenzará a quebrarse esta mirada ingenua del *status quo* y a filtrarse la mirada de sospecha que ani-

ma a los hombres del siglo XIX para descubrir lo que merece ser transformado. La educación, desde entonces, no podrá ser solo el acto por el cual los individuos ingresan a ese mundo pre-establecido sino que se convertirá en el lugar en el que se iluminan las conciencias y se desvela lo que se esconde detrás de cada conocimiento.

En la versión más concreta del ideal marxista, Lenin sostenía que “la principal tarea de los trabajadores de la educación consistía en ayudar a la enseñanza y educación de las masas trabajadoras para que superen las costumbres y hábitos que han heredado del antiguo régimen” (Ballesteros, 2017, p. 72). Freire, en esa misma lógica de sospecha, dirá que la relación educadoreducando al modo poseedorcarente legitima la estructura social injusta y exige ser reemplazada por la lógica del diálogo y la reciprocidad. El lugar instituido de la Escuela será reemplazado entonces por la idea del “círculo de cultura”, en el que las funciones intercambiables de ambos roles (educadoreducando) “se solidarizan, problematizados, en torno al objeto cognoscible” (p. 125). Este objeto no será ya un conjunto culturalmente dado de saberes, sino una producción y descubrimiento conjunto en la acción con y en el mundo.

De este modo y en el marco de interpretaciones marxistas, la tarea de la transmisión se torna sospechosa tanto como la acción por la cual la elite dominante impone al resto de la sociedad su visión del mundo legitimando —al modo de superestructura— el *status quo* y, con él, las injusticias sociales.

¿Educar sin transmitir?

Ahora bien, llegados a este punto, una conclusión que se impone podría ser que, si asumimos el hilo de la historia, habría que revisar si el acto mismo de la transmisión sigue sien-

do una acción válida en el ámbito de la educación del siglo XXI. Tal vez esa revisión del acto de transmitir nos conduzca a revisar los roles que asumen el transmisor y el receptor.

Al modo en que se analiza todo acto comunicativo, también en la tarea educativa —acto comunicativo por excelencia— se pueden distinguir dos coparticipantes: quien enseña y quien aprende; entre ellos, lo aprendido. Mas allá de esa correlación hay reciprocidad; porque damos y recibimos, enseñamos y aprendemos todos, todo el tiempo y —lo más valioso— hay un mundo cultural que nos precede a todos siempre y que cada quien recibe como legado, asume, resignifica, apropia y vuelve a pasar. Es el diálogo entre generaciones esencial a la vida humana comunitaria.

Venir al mundo es entrar en una tradición; eso se da tanto en el aspecto biológico, puesto que al nacer nos insertamos todos en un mundo cultural que nos precede, y también —y sobre todo— en el ámbito de la educación formal. En esta línea dice Arendt:

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. (Arendt, 1996, p. 200)

El paso del mundo privado de la familia —con su propia cultura— al mundo público en el que nos movemos socialmente, con una cultura más amplia, por momentos diversa o contraria a la privada, es el acto que caracteriza según Arendt a la educación. Si renunciáramos a la tarea de transmitir la cultura “no entenderíamos nada del mundo, porque no tenemos posibilidades humanas fuera de la cultura” (Bárcena, 2009, p. 21)

Ahora, si transmitir como acción por la cual damos en herencia la cultura que nos precede se asocia —sin más— al acto de reproducción de sistemas o circunstancias, la conclusión lógica, luego de la influencia histórica de las pedagogías críticas, será la obligación de abandonar la tarea de la transmisión. O, tal vez, de revisar de qué modo transmitimos.

En un justo juicio, podemos decir que la transmisión que supone la pasividad del alumno es una práctica que no debería seguir dándose; también sería justo reconocer que, en las instituciones educativas del siglo XXI, sobre todo en las universitarias, estas prácticas están aún vigentes. Aún se ven estos enfoques tradicionalistas centrados en los contenidos por sobre las habilidades de los estudiantes.

No se trata, por tanto, de abandonar la tarea de dar en herencia el legado cultural a las nuevas generaciones, sino de ver en ello la oportunidad de ser acogidos en ella y de renovarla. Es, más aún, un tarea urgente e irrenunciable en tanto que es uno de los caminos para evitar la exclusión de muchos. Como señalan Fattore y Caldo, “la transmisión no puede ser entendida simplemente como transporte de lo mismo, pero hay que volver a pensarla como garantía de construcción de lo común” (Fattore y Caldo, 2011, p. 8). Precisamente como garantía del espacio común, Arendt veía también a la tarea del educador como la de quien tiende un puente entre este mundo público y lo privado de donde brota la novedad del educando. Nos detendremos entonces en este carácter de novedad o, para ser más precisos, en la *natalidad* como carácter esencial de la educación, tal como fue planteado por la filósofa alemana.

Es importante comenzar diciendo que el tema de la educación es para esta filósofa una

cuestión política, como lo es todo tema que considera a los individuos como habitantes y convivientes en un espacio común (polis) y, teniendo ella una sensibilidad especial ante las circunstancias que “rompen el hilo de la tradición”³, vio a la educación como herramienta eficaz contra los regímenes peligrosos para la humanidad.

La natalidad es expresión del cuidado que supone la llegada de los educandos al mundo cultural que los precede. En palabras de Bárcena:

... todo recién llegado al mundo, todo “nuevo” (niño) debe ser integrado al mundo al que llega y que es más viejo que él. Su llegada renueva al mundo, pero también la llegada de los nuevos es una amenaza para el mundo a la vez es interrupción de lo precedente y anuncio de lo que no es todavía. (Bárcena, 2009, p. 25)

A partir de la consideración de la natalidad —que Arendt identifica como la esencia de la educación— es posible conjugar la tradición con un rol más activo y de menor sometimiento para el educando. Este “llega” al mundo cultural para iniciar algo nuevo y no solo para repetirlo; rompe con lo anterior, llevando consigo la memoria de un pasado del que proviene. Continuidad y ruptura son las dos caras de todo acto educativo.

Nada de esto es posible si no rescatamos la acción de transmitir, que en palabras de Larrosa no es otra cosa que “conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del dominio trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado” (Larrosa, 2003, p. 482). Precisamente para sacudir

³ Nos referimos a la crítica de Arendt a los totalitarismos que, para ella, nacen cuando se obtura el espacio de convivencia entre los ciudadanos cortando con la tradición cultural que los une y vuelve comunidad.

estructuras sociales injustas es que la transmisión viene a ofrecer “otros mundos” en los que la novedad es posible gracias a quienes la reciben. Paradójicamente, ser receptor ahora equivale a la posibilidad universal de ser actor en la cultura que nos recibe.

Dirá el psicoanalista egipcio Jacques Hasoun que en esto consiste una “transmisión lograda”, la oportunidad de darle al educando la libertad suficiente como para salir de las ataduras del pasado para “mejor reencontrarlo” (Boletta, 2018, p. 2). No es, por tanto, el acto mismo de transmitir lo que debe ponerse en entredicho sino la actitud posibilitante o limitante que ambos polos de la relación educativa asumen. Y es al educador a quien le corresponde la iniciativa de generar el espacio de confianza e “intimidad” en el que entrega el legado, invitando a los educandos a hacerlo propio y transformar con él lo que merezca ser transformado.

¿Qué transmitir en el siglo XXI?

Decíamos más arriba que la escuela como dispositivo de construcción de ciudadanías nuevas adquiere en la Modernidad el carácter de “claustro” dentro de cuyas paredes se transmiten valores y saberes que sostendrán con más eficacia el desempeño ciudadano de los estudiantes en el “afuera” del mundo. Es sabido también que esta lógica del “adentroafuera” supone una desvinculación entre el saber y el hacer, el conocer y el vivir, como si ambos momentos no estuvieran profundamente implicados en la vida humana. De allí que desde la aparición de las pedagogías críticas se plantee la necesidad de aprender en y para la praxis.

Ahora bien, en el siglo XXI se presenta otro fenómeno que pone en crisis esta última perspectiva: la vida de los jóvenes y adolescentes parece transcurrir en una gran parte del tiempo

en un mundo que no es el nuestro. Alessandro Baricco lo llama “el ultramundo” (Baricco, 2020), “un mundo subterráneo, complejo, inmaterial, donde la gente muda, penetra en sus propias estructuras mentales y cambia sus certezas, imaginarios, deseos y prioridades” (Sierra Hernández, 2023, p. 308), con lo cual el afuera o el adentro ahora ha cobrado este nuevo sentido y pareciera ser que los adultos, docentes, somos quienes hemos quedado afuera del mundo significativo para nuestros estudiantes.

Otro reto que nos plantea esta diversidad de hábitats es el esfuerzo de los docentes por ingresar a ese otro mundo que habitan nuestros estudiantes, pero entrar ¿portando qué? E incluso, entrar, ¿para qué?

La institución educativa pierde su lugar de ofrecimiento de una cultura o tradición que forma ciudadanos si estos ciudadanos habitan mucho más el mundo de la virtualidad con sus reglas de juego y sus normas de convivencia y demandan otro tipo de información que parece “venir desde el futuro” mucho más que continuar el hilo de la tradición. La autoridad “no es un dato previo al encuentro educativo sino el resultado de su puesta en práctica” (Pineau, 2007, p. 40), no tendría nada relevante que ofrecer del pasado sino la posibilidad de procesar información a demanda de la sociedad.

La crisis en la educación del siglo XXI parece consistir en una crisis de confianza. ¿Qué tenemos para ofrecer los adultos a esta generación de estudiantes que merezca su confianza para recibir lo que queremos transmitir? ¿Por qué resulta más confiable o atractivo lo que dice Internet o la inteligencia artificial (IA) que lo que tiene para decir el docente?

En ese “ultramundo” en el que abunda la información no tiene sentido que el docente sea el puente entre el pasado y el futuro —parafraseando a Arendt— sino que surge la figura del “docente *coach*”, el orientador de los aprendizajes.

Tal como sostiene Grimberg, “la enseñanza se encuentra frente al desafío de unas reformas educacionales que han dejado a la profesión de enseñar teniendo que orientar prácticas destinadas a surfear el mar de la información” (Grimberg, 2016, p. 61), pues ya no son necesarios los legados culturales sino las competencias digitales y, con suerte, las competencias blandas o sociales; ya no son necesarios los contenidos sino las competencias que transformen en hábiles a los estudiantes para buscar la información y resolver problemas. En definitiva, parece ser más útil acceder, disponer y juzgar la información que adquirir conocimientos; parece ser más valioso adquirir procedimientos y, ante eso, parece ser que nadie tiene nada para enseñarle a nadie.

Todo este escenario que atraviesa la crisis de la institución escolar, ahora con la tonalidad de la tecnología o el mundo digital, no está realmente lejos de lo que Iván Illich planteaba en los años 70 del siglo pasado en su obra *La sociedad desescolarizada* (Illich, 2011). El pensador anarquista propugnaba un aprendizaje abierto basado en los intereses del individuo y, por ende, no limitado por un *currículum* y mucho menos por una institución. Para comprender de modo rápido lo que Illich esperaba de un educador en este contexto:

Se requerirían tres tipos de competencias educativas en el nuevo sistema: ser creadores y administradores de las “lonjas educacionales” (redes), guiar y orientar a los estudiantes y a los padres en el uso de estas redes y actuar como *primus inter pares*, es decir, liderar a los grupos de pares en los *viajes de exploración intelectual*. El rol del docente sería el de un consejero que ayuda a las personas a establecer metas, ponerse en contacto, elegir los textos u objetos de aprendizaje pertinentes y seleccionar los

métodos para aprender. Este sería el *educador profesional*. (Salgado García, 2013, p. 1314, las bastardillas que no corresponden a la expresión latina son nuestras)

Impresiona ver de qué modo lo que se planteaba utópicamente en 1970 se ha vuelto un tópico real y, más aún, el paradigma a seguir en la educación del siglo XXI. La pregunta sigue siendo si no es posible otra forma de mediación entre lo que es (la historia, el legado cultural; en suma, la tradición) y lo que puede ser (el futuro o el presente transformado); una mediación en la que no se destruya ninguno de los elementos constitutivos de todo proceso educativo: ni el “recién llegado”, ni el contenido cultural que nos explica, ni la figura del docente habilitante de cambios, transformaciones y valorizaciones de esa tradición. La pregunta sigue siendo si es posible seguir hablando de educación si se disuelve alguno de estos términos o si se demuele la institución escolar misma. La transformación digital está allí señalando la urgencia de hacer algo. ¿Será abandonar la tarea de transmitir lo que hay que hacer?

Consideraciones finales

Como hemos visto, se asocia de manera apresurada el término “transmisión” con una inserción pasiva y acrítica de los sujetos en un todo social y cultural. Pero también hemos visto que desde diversos campos disciplinares se produce una reconstrucción de su sentido y en esta tarea se explicita también la concepción antropológica sobre la que descansan tanto la tarea deconstruccionista como la de reconstrucción. En un caso, se trata de suponer que cada individuo no llega a ser sino en la inmersión en un todo comunitario que lo precede; así, los modernos conciben la naturaleza humana

como proyecto que se realiza en la inserción en la institución escolar. En la posición crítica, por su parte, se supone al hombre como un ser independiente que debe sostener dicha independencia desde la acción crítica y transformadora de los contextos, con lo cual no habría legado cultural que transmitir sino tarea constructiva o reformadora de saberes.

Sostener la tradición o construir la novedad parece ser la alternativa. Ahora bien, ningún ser humano viene al mundo —ni simbólico ni físico— a ser en “tierra virgen”; todos llegamos a un mundo ya construido y recibimos “un mensaje transgeneracional que, bajo la forma de relato familiar, del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social” (Montenegro y Condenanza, 2014, p. 210) y es imprescindible que así sea, de lo contrario pereceríamos en poco tiempo.

Sin embargo, sostener la inevitable discontinuidad de los procesos culturales supone ya una cierta ruptura o discontinuidad:

Siempre hay un vacío, una ruptura, un corte. En esa relación entre pasado, presente y futuro se transita un espacio, tensionado por el tiempo, en el que las generaciones se constituyen con identidades propias y en el que por otra parte lo históricosocial irrumpe posibilitando u obstaculizando acuerdos. (Montenegro y Condenanza, 2014, p. 290)

Educar no podría dejar ser un acto de transmisión porque, al decir de Arendt, permitir que “el hilo de la tradición se corte” sería renunciar al rol del educador como curador, como cuidador del mundo y de las nuevas generaciones. El acto de transmitir inscribe a otro en una historia que se convertirá en el rellano desde donde tomar fuerzas para seguir escalando, seguir haciendo esa historia. Educarnos es tomar

conciencia de que somos parte de un flujo de movimientos sociales que nos preceden y permiten producir nuevos escenarios desde donde otros recrearán nuevos escenarios más adelante. Algo semejante a tener conciencia de ser contingentes, sujetos pasadores de una riqueza heredada; “esto implica que el objeto será transmitido con la manera que se haga y será reasido por cada sujeto de modo singular, referencia básica de una ética de la transmisión” (Boletta et al, 2018, p. 3). Educar será entonces, de manera ineludible, el acto por el cual se teje el lazo histórico posibilitando la libertad para seguir tejiendo de modo social y contemporáneamente significativo.

Esta irrupción de la institución escolar en el mundo privado de la familia —en la que también se tejen lazos desde la tradición— permitirá al educando “salir” de las lógicas que considera ciertas y “entrar” en otras que merecen ser juzgadas para corroborar su certeza y validez. El docentecurador será quien permita ese juicio libre para recibir, juzgar, gustar y resignificar la tradición; entonces, aprender será “tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (Montenegro y Condenanza, 2014, p. 294) al modo de una noble tarea propedéutica: preparar al ser humano para habitar en el siguiente nivel.

“(…) Para el educador, es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo”, recordábamos con Arendt en el inicio de este artículo, y más difícil en el siglo XXI en el que todo parece decir que lo viejo no es digno de ser recordado y se nos invita a vivir en un futuro que ya es presente. Los docentes de hoy fuimos formados para habitar, habilitar, significar el mundo físico; pero hoy nos encontramos con que nuestras aulas cuentan con la presencia física de los estudiantes que habitan realmente otro mundo: el mundo

digital. Nuestros estudiantes son ciudadanos de un “ultramundo” y pareciera que ser docente en el siglo XXI pasa exclusivamente por decidirnos a hablarlo también nosotros.

Pareciera, en fin, que la flecha de la historia cambia de dirección y el futuro sorprendente, desconcertante, incierto y a la vez prometedor viene a buscarnos. ¿Transmitir qué, entonces? Transmitir, en fin, la conciencia de ser solo un hilo de una trama que se está tejiendo pero que tiene un pasado desde donde diseñar el futuro y bien vivir el presente. Sin docentescuradores (¿transmisores?) no será posible.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, en *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Ballesteros J. (2017). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. UCSF.
- Bárcena F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, (224). <https://www.scribd.com/doc/221762121/F-Barcelona-Una-Pedagogia-DeL-Mundo-Aproximacion-a-La-Filosofia-de-La-Educacion-de-Hannah-Arendt-libre>
- Baricco, A. (2020). *The game*. [Traducción y adaptación al español de La Letra SL].
- Boletta, V. y otros (2018). *Sin transmisión no hay aprendizaje. Reflexiones epistemológicas en torno al concepto de transmisión*. Actas de la II Jornada nacional de epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. <https://web.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/acta/ii-jornada-nacional-de-epistemologia-en-psicopedagogia-y-disciplinas-afines>
- Durkheim, J. (2013). *Educación y sociología*. Península.
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagógico, política y sociedad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf
- Grimberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías. Revista de educación*, año 4, (8).
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*, Editorial Universidad Nacional de Córdoba Encuentro Grupo Editor.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Montenegro, E. B. J. y Condenanza, L. M. (2014). Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39365/Vol5%282%29_021_jett_montenegro_condenanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar, en Baquero, Dicker y Frigerio (Comp.), *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial.
- Rousseau, J. (1985). *Emilio*. EDAF.
- Salgado García, E. (2013, enero). *De la sociedad desescolarizada, de Iván Illich, a la Escuela en la Nube de Sugata Mitra*. DOI <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21651.07202>. https://www.researchgate.net/publication/311297179_De_la_Sociedad_Descolarizada_de_Ivan_Illich_a_la_Escuela_en_la_Nube_de_Sugata_Mitra
- Sierra Hernández, E. (2023, julio-diciembre). Baricco, el No Gamer que estudia

The Game. *Forum*, (24). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/108712/88788>

Vilafranca Manguán, I., (2012, enero-junio), La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudaimonista. *Edu-*

cació i Història: Revista d'Història de l'Educació (19), 35-53. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana DOI: 10.2436/20.3009.01.94. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000185/00000005.pdf>

Carmen González

Perfil académico y profesional: Profesora en Filosofía para la enseñanza media y superior. Doctora en Filosofía por la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), 2012. Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UCSF (2016 a octubre de 2023). Investigadora cate-

goría 3 de carrera de Investigador UCSF desde marzo de 2024. Docente de grado y posgrado en carreras de Filosofía y Educación de universidades nacionales y extranjeras. Autora de artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras. cgonzalez@ucsf.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0002-2825-2237

Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio

Speech ethics and education. Habermasian contributions to thinking about an emancipatory curriculum

Eduardo Ovidio Romero¹ y Carolina Agustina Klein²

Educación/ Ensayo científico

Citar: Romero, E. y Klein, C. (2024). Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 103-110.

Recibido: mayo/ 2024

Aceptado: julio/ 2024

Resumen

En el presente trabajo se problematiza la noción de currículum en educación y el modo como este se construye y naturaliza en la praxis educativa cotidiana. La mencionada problematización parte de los desarrollos generales de la ética del discurso en su versión habermasiana. En tal sentido, en 1) se presentan algunas consideraciones generales de la propuesta de Jürgen Habermas, en 2) se sintetizan y sistematizan, a los fines del presente artículo, las reflexiones que el autor alemán lleva adelante en la obra *Conocimiento e interés*, en 2.1) se problematiza la relación entre teoría, praxis y currículum consensualista. Por último, se presentan las consideraciones finales. En ellas se logra una integración novedosa entre una *pedagogía que plantea problemas* y la propuesta consensualista habermasiana aplicada a la construcción y devenir del currículum.

Palabras clave: currículum - consenso - ética del discurso - educación

Abstract

In this work, the notion of curriculum in education and the way in which it is constructed and naturalized in everyday educational praxis are problematized. The aforementioned problematization is based on the general developments of Discourse Ethics in its Habermasian version. In this sense, in 1) some general considerations of Jürgen Habermas's proposal are presented, in 2) the reflections that the

¹ Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad de Mendoza.

² Universidad de Mendoza.

German author carries out in the work Knowledge and Interest are synthesized and systematized, for the purposes of this article, in 2.1) the relationship between theory, praxis and consensual curriculum is problematized. Finally, final considerations are presented. In them, a novel integration is achieved

between a pedagogy that poses problems and the Habermasian consensualist proposal applied to the construction and future of the curriculum.

Keywords: curriculum - consensus - discourse ethics - education

Deliberación y solución racional de conflictos. Consideraciones generales

en torno a la ética del discurso

Los conflictos son fenómenos constitutivos tanto de la realidad política como del *ethos*. En tal sentido, la ética del discurso (en adelante EdD) se propone como uno de sus objetivos la búsqueda de solución racional y razonable de conflictos. Según la teoría ético discursiva, esta tarea requiere de una racionalización del poder, la cual puede llevarse a cabo mediante la deliberación cooperativa de todos los afectados en tanto que participantes libres e iguales en el discurso público. Es por ello que una pieza medular de esta propuesta deliberativa la constituye la

... red de discursos y formas de negociación que tiene por fin posibilitar la solución racional de cuestiones pragmáticas, morales y éticas, es decir, justo de esos problemas estancados de una integración funcional, moral y ética de la sociedad, que por la razón que sea han fracasado en algún otro nivel. (Habermas, 1998, p. 398).

La deliberación pública debe poder contribuir a la determinación conjunta de las necesidades y a un ejercicio cooperativo en la toma de decisión acerca de las aspiraciones de todos los ciudadanos. Sin embargo, tanto la determinación de las necesidades legítimas como los

asuntos relacionados con su satisfacción adecuada, dado que afectan intereses diversos, son objeto de controversias, disensos y conflictos. La EdD sostiene que los diferendos relacionados tanto con intereses generales como con aspiraciones individuales o grupales deben ser resueltos mediante el procedimiento racional de la deliberación pública con la participación de todos los afectados en libertad e igualdad de condiciones, únicamente de esta forma los disensos y conflictos pueden ser resueltos de un modo no solo eficiente sino, también, justo.

En tal sentido, la EdD constituye, al menos en parte, un procedimiento que, para su implementación, requiere que los ciudadanos reciban educación, información suficiente, adecuada y fiable sobre el problema a tratar, así como que sea posible llevar adelante un intercambio fundado de argumentos. Requiere considerar al otro no como enemigo, sino como acompañante en la búsqueda de soluciones razonables, la justificación y la crítica racional de propuestas (dando, recibiendo y exigiendo razones en todos aquellos asuntos que son de relevancia pública), el esclarecimiento no solo de los derechos sino también de las obligaciones y la responsabilidad de las que se hacen cargo las partes; estos constituyen desagregados centrales de la reversibilidad completa de la norma y su reciprocidad generalizada en un ámbito de simetría.

En este contexto, no resulta posible pensar deliberación sin la configuración de una

opinión pública informada y crítica, la cual se oriente a la búsqueda de la voluntad común y no a la mera lucha hegemónica por el poder, a la consecución de beneficios egoístas y a la consolidación de intereses sectoriales. Acorde con ello, la EdD requiere la participación activa de la ciudadanía: requiere la búsqueda de información confiable e implica no solo el ejercicio activo de los derechos, sino también la puesta en práctica de la solidaridad (Michellini, 2007) y de las obligaciones ciudadanas.

La fuerte normatividad de la teoría deliberativa está ciertamente en tensión con la realidad actual de los sistemas sociales, educativos, políticos y económicos vigentes, especialmente en América Latina, y también con la historia más o menos reciente de los países latinoamericanos. En ellos la información política amplia y fiable no constituye un fenómeno corriente; todo lo contrario, la opinión pública a menudo se ve afectada por los medios hegemónicos, en los cuales la deliberación, en tanto que intercambio comunicativo y racional entre ciudadanos libres e iguales, aparece como un elemento débil. A estas dificultades se suma una serie de experiencias de conflictividad, exclusión y violencia que tornan difícil o, en algunos casos, impiden la configuración de un marco social e institucional adecuado para la participación igualitaria y sin restricciones de todos los ciudadanos en la deliberación pública.

Frente a experiencias de conflictividad y a fenómenos que ponen de manifiesto la debilidad de la interacción deliberativa (los cuales podrían ser aducidos para invalidar las pretensiones sociointegradoras de la teoría ético discursiva) cabe señalar al menos dos cuestiones clave, a saber: por un lado, que la deliberación es el mejor medio del que disponemos los seres humanos para la resolución justa y pacífica de disensos y conflictos. Por otro lado, que la deliberación en el ámbito social y educativo, movilizado por la

racionalidad comunicativa, no necesariamente desemboca en un consenso o entendimiento pleno entre las partes, sino que en el ámbito público (especialmente cuando las posiciones son o al menos aparecen como irreductibles por los intereses en juego) la deliberación puede dar lugar legítimamente a *compromisos* entre las posiciones, los cuales son fruto de la racionalidad estratégica. En tal sentido puede decirse que, en la esfera pública, la articulación entre la racionalidad comunicativa y la racionalidad estratégica es una tarea infinita.

El planteamiento social crítico de la teoría y las prácticas educativas

Uno de los planteamientos sociales críticos más relevantes del siglo XX es el de la Escuela de Frankfurt, y uno de sus representantes más destacados en la actualidad, de la llamada segunda generación, es Jürgen Habermas (1929). Si se toman algunos de sus aportes centrales, como por ejemplo el consensualismo y la crítica a la pretensión del monismo epistemológico, y se los traslada al ámbito de la teoría y práctica educativas es posible evidenciar que la ciencia social crítica confronta a la creencia positivista de la unidad lógica y metodología entre las ciencias sociales y las ciencias naturales —para Habermas esto no es más que un ejemplo de cientificismo— (Habermas, 1992). El autor alemán elaboró una teoría del conocimiento que mina seriamente el cientificismo de dos maneras concretas. En primer lugar, Habermas intenta refutar la pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas con arreglo a las cuales se va a juzgar cualquier saber. En segundo lugar, trata de revelar cómo los diferentes tipos de saberes están configurados por el interés humano al que sirven.

En este contexto, Habermas da a su teoría el nombre de teoría “de los intereses constitutivos de los saberes” (Habermas, 1973). El conocimiento se constituye siempre con base en intereses que se han ido desarrollando tanto a partir de necesidades naturales de la especie humana como a exigencias culturales de la comunidad real de comunicación y que se han configurado por condiciones históricas y sociales. El saber es el resultado de la actividad humana motivada por las necesidades naturales y los intereses culturales. Llama a estos intereses *constitutivos de los saberes* porque guían y dan forma a la manera en que se compone el saber en relación con las diferentes actividades humanas y las diversas formas de praxis en el mundo de la vida (Habermas, 1973, p. 234262)

En tal sentido, estos intereses constitutivos de saberes son trascendentales o *a priori* en el sentido kantiano del término; es decir, funcionan como condición de posibilidad irrebasable. El saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, clasificados por el autor alemán en técnico, práctico y emancipatorio. A continuación se ofrece un breve cuadro, sumamente esquemático, de los mencionados intereses.

Cuadro 1

Intereses constitutivos de saberes en J. Habermas

INTERÉS cognitivo (Acción)	SABER	MEDIO Dimensión de la existencia social humana	CIENCIA Disciplina que lo caracteriza
Técnico	Instrumental (explicación Causal)	El Trabajo	Las Empírico – Analíticas o Naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	Interacción humana / El Lenguaje	Hermenéutica histórica o “interpretativas”
Emancipador o emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El Poder	Ciencias Críticas, o críticamente orientadas (em píricas e interpretativas)

Fuente: Hernández de Rincón et al., 2006.

Así, cuando en esta posición se intenta desarrollar la idea de una ciencia social crítica es posible comprender que se intenta conciliar, por un lado, la admisión de una razón hermenéutica comprensiva y, por otro lado, la explicación causal. El método demandado por la ciencia social crítica es el de la crítica ideológica o hermenéutica crítica, este debe poder superar tanto la dicotomía entre “teoría” y “praxis”, como la disputa entre “explicación” y “comprensión” antes referida. Por tal motivo, uno de los primeros planteos que realiza esta propuesta es la relación entre lo teórico y lo práctico. Sabiendo que cada uno de los intereses rectores del conocimiento, expuestos por Habermas, origina un tipo de currículo, es conveniente explicitar cuáles otros aspectos teóricos y epistemológicos se han conjugado para dar lugar a la distinción entre estos tres intereses que pueden constituir, cada uno, distintas currículas y prácticas pedagógicas. (Habermas, 1973)

Teoría, praxis y currículum

El desarrollo de esta postura intenta superar por medio de una ciencia social emancipatoria la limitación propia de una mera teoría crítica. Para Habermas una ciencia social emancipatoria es un proceso social que combina la colaboración, por un lado, del proceso propiamente crítico y orientado a la emancipación con, por otro lado, la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones, orientándolas a conseguir sucesivamente más racionalidad, justicia y solidaridad (Habermas, 2004). La ciencia social crítica será aquella que, yendo más allá de la crítica, aborde la praxis emancipatoria; esto es, la acción transformadora de la realidad de modo efectivo. Dicho de otra forma, podría constituirse en una práctica en la que la ilustración de los agentes

tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora. Esto requiere de una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y vitales concretos de un proceso dialécticocrítico y de —eventual— disputa política, esto llevado a cabo por diversos agentes sociales interesados en la emancipación y la inclusión igualitaria de todos los afectados en el discurso público (Habermas, 1994). Esta idea se clarifica al discutir la “organización de la ilustración”, es decir, el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico. A este fin se distinguen, de la siguiente manera, las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico:

1. La formalización y la generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico. El objetivo de esta función son las proposiciones verdaderas. Está caracterizada por la reflexión, la deliberación.
2. La organización de procesos de ilustración, donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos. El objetivo de esta función son las conclusiones auténticas. La característica de esta etapa es la ilustración de los actores.
3. La selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos y la búsqueda de la resolución pacífica de los conflictos políticos son las funciones de la tercera etapa. El objetivo de esta función son las decisiones prudentes. La característica es la deliberación política. (Habermas, 1973, p. 204234)

Cada una de estas funciones tiene sus criterios a través de los cuales se evalúa. Las tres funciones que median en la relación entre lo teórico y lo práctico en ciencias sociales pue-

den distinguirse con arreglo a su *rendimiento*, esto es, a los criterios que sirven para evaluarla y a las condiciones previas que cada una requiere para desempeñarse con éxito, veamos esto de modo más detallado.

La primera función es la de la formación y generalización de teoremas críticos, capaces de ser sostenidos en un discurso científico. Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social. Por ejemplo, el aprendizaje requiere la participación activa del que aprende en la construcción y el control del lenguaje y demás actividades del aprender. En este caso el criterio es que las sentencias sean verdaderas: es decir que los teoremas críticos deben ser analíticamente coherentes y superar un examen bajo la luz de las evidencias aportadas en contextos relevantes. El examen de veracidad de tales proposiciones solo puede llevarse a efecto bajo la condición de libertad del discurso (Habermas, 2004, p. 186230).

La segunda función es la organización de procesos de ilustración en la que los teoremas críticos serán aplicados y puestos a prueba de una manera única mediante la iniciación de procesos de reflexión que se desarrollan en el seno de grupos inmersos en la acción y reflexión sobre ellos. La organización de la ilustración es la organización de los procesos de aprendizaje del grupo. Es un aprendizaje dirigido a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas que se consideran y de las condiciones en que estas tienen lugar. El criterio para evaluarlas es el siguiente: las conclusiones alcanzadas han de ser auténticas para los individuos protagonistas, deben ser comunicables dentro del grupo, esto es, mutuamente comprensibles y argumentables. Los procesos para la organización de la ilustración exigen que quienes intervienen en ellos se comprometan totalmente a tomar las

precauciones adecuadas y posibiliten el intercambio libre de argumentos (sin persuasión ni coerción no legítima).

La tercera función es la organización de la acción, la conducción de la deliberación política que exige la selección de estrategias adecuadas, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma. Esta es la actuación sobre la que se reflexionará de manera retrospectiva, y estará prospectivamente guiada por los frutos de la reflexión previa y el ideal emancipatorio. El criterio con arreglo al cual se puede juzgar la organización de la acción es que las decisiones deben ser consensuadas y prudentes; lo que significa que las decisiones deben ser tales que quienes intervienen en la acción puedan llevarlas a cabo sin riesgos innecesarios y sean el fruto de un proceso deliberativo previo (Habermas, 1973, p. 262-300).

El interés emancipatorio y las tres funciones de la integración de la teoría y la práctica constituyen en sí una currícula, a saber: La formalización y generalización de teoremas críticos (identificación de los problemas), la organización de procesos de ilustración (discusión libre y colectiva), la organización de la acción o la conducción de la lucha o deliberación política (proponer estrategias emancipatorias); las cuales permiten comprender el interés emancipador. En tal sentido, los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

Para Grundy (1998) estas ideas se materializan, en primer lugar, cuando no se divide la enseñanza del aprendizaje; segundo, cuando en el proceso de liberaciónemancipación de la educación el significado es cuestión de la negociación entre profesor y estudiante desde el principio de la experiencia educativa y, por úl-

timo, la pedagogía es emancipatoria, es decir, se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del estudiante como del docente y, mediante el diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso, justamente, es que se denomina pedagogía “que plantea problemas” (Grundy, 1998, p. 145).

Según lo anterior, la educación que plantea problemas permite a los estudiantes y docentes enfrentarse a las dificultades de su existencia y de sus relaciones en la búsqueda de la superación de los desafíos a los cuales son enfrentados. Esto les permite afrontar problemas del contexto, adquirir gradualmente una comprensión crítica y despojarse de las conductas alienantes. De lo anterior se aduce que la acción pedagógica se compromete en una forma de praxis, la cual es asociada al interés emancipador de la misma manera como la *poietiké* al interés técnico y la *phrónesis* al interés práctico. Grundy (1998) da sentido al concepto de praxis desde la acepción utilizada por Freire (1980, p. 49), para quien la praxis es “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. En tal sentido, ello precisa que la praxis se desarrolle en lo real, no en un mundo imaginario e hipotético, y tenga además lugar en el mundo de la interacción social o cultural; pues su mundo es el construido, no el natural, y los significados se construyen socialmente.

Consideraciones finales

De acuerdo con los desarrollos precedentes, los elementos constitutivos de toda práctica o, como preferimos llamarla aquí, “praxis”, son la acción y la reflexión. En toda praxis se requiere una teoría que la problematice y esclarezca. La praxis supone una relación reflexiva entre la acción en el mundo y la teoría en la que cada uno construye los procesos in-

terpretativos: acción reflexión y reflexión acción. La praxis se desarrolla en el mundo de la vida concreto, no en un mundo imaginario o hipotético. La praxis se da en el mundo de la interacción, en el mundo social o cultural, esto es: la praxis como la acción práctica constituye una forma de interacción. El mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural, es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social (Habermas, 1985).

Si bien la praxis supone un proceso de construcción de múltiples significados que se aplican a las entidades y situaciones concretas, se reconoce que el significado que se construye socialmente no es absoluto. Ahora bien, en este contexto: ¿qué significa para nosotros considerar el currículum como una forma de praxis? Si los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión y nos comprometemos a construir un currículum que promueva la praxis más que la producción o la práctica (entendida esta última como tecnología), entonces el currículum mismo se desarrollará en una interacción dinámica entre la reflexión y la acción. Es decir, el currículum no debería poder consistir más, desde el punto de vista de la teoría deliberativa, en un conjunto de planes a llevar a cabo, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso de una pedagogía *que plantea problemas*.

Si la praxis ocurre en un mundo real y no hipotético, la construcción del currículum no puede divorciarse de su puesta en marcha. El currículum se ha de construir en situaciones de aprendizaje reales no hipotéticas y con estudiantes reales no imaginarios. Esto es, si la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el currículum no solo se ocupará de que los estudiantes aprendan *cosas*. Por el contrario, el aprendizaje deberá ser reconocido como

un acto social. Esto significa que la construcción del ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no físico, es fundamentalmente para la praxis curricular. La enseñanza y el aprendizaje habrán de ser considerados como relación dialógica entre el docente y el estudiante, no como una relación autoritaria, sino simétrica y que promueva por un lado la racionalidad argumentativa comunicativa y, por otro lado, la crítica emancipatoria ante situaciones de injusticia social o coacciones funcionales sistémicas.

Si el mundo de la praxis es construido y no natural, el currículum será una construcción conjunta en permanente transformación y no un producto acabado que se enseña. Esto significa que, mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten, verdaderamente, en participantes activos en la construcción de su propio aprendizaje. La praxis curricular implica la crítica de todo el saber, aun el más naturalizado y propio de la cultura en la que se participa. Si la praxis supone una construcción social de significados, el proceso de construcción del currículum en tanto que operación capaz de otorgar significado se transforma en un acto político emancipatorio.

Referencias bibliográficas

- Habermas, J. (2004). *Wahrheit und Rechtfertigung*. Suhrkamp.
——— (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
——— (1992). *Faktizität und Geltung*. Suhrkamp.
——— (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Suhrkamp.
——— (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
Hernández de Rincón, A. I., Molero, P., Bohórquez, H., Hernández, A., y Rendina, G. (2006).

- Intereses que orientan a las prácticas pedagógicas de las matemáticas en ingeniería. *Paradigma*, 27(2), 277-309. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200013&lng=es&tlng=es.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Currículo*. Morata.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Michelini, D. J. (2007). Discurso y solidaridad en Karl-Otto Apel, en M. Figueroa, D. J. Michelini (Eds.), *Filosofía y solidaridad. Estudios sobre Apel, Rawls, Ricoeur, Lévinas, Dussel, Derrida, Rorty y Van Parijs*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Eduardo Ovidio Romero

Perfil académico y profesional: Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Doctor en Ética por la Universidad de Florida (USA). Magister en Administración de Empresas por la Universidad Siglo 21 (Argentina). Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Becario Tipo I y Tipo II del CONICET. Profesor adjunto ordinario en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Profesor titular en la Universidad de Mendoza. Integrante en distintos roles de proyectos de investigación. Exsecretario de la Red Internacional de Ética del Discurso y del Stipendienwerk Lateiname-

rika-Deutschland. eoromero@unvime.edu.ar, eduardo.romero@um.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0003-4703-1402

Carolina Agustina Klein

Perfil académico y profesional: Licenciada en Diseño y Comunicación Transmedia por la Universidad Católica FASTA. Técnica superior en Diseño Gráfico, nivel superior de la Provincia de Córdoba. Postulante a becaria del CONICET. Integra proyectos de investigación en la Universidad de Mendoza y ha publicado artículos relacionados con temas de comunicación y ontología de la transmedia.
Identificador ORCID: 0009-0000-2092-3484

Impulsando la innovación en Turismo: Un análisis de la Cooperación Sur-Sur universitaria entre Marruecos y Chile (2018-2023)

Driving innovation in Tourism: An analysis of South-South university cooperation between Morocco and Chile (2018-2023)

Abdelhak Hiri¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Hiri, A. (2024). Impulsando la innovación en Turismo: Un análisis de la Cooperación Sur-Sur universitaria entre Marruecos y Chile (2018-2023). *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 111-126.

Recibido: febrero/ 2024
Aceptado: mayo/ 2024

Resumen

Las universidades de América Latina y África han establecido tradicionalmente una dinámica de cooperación asimétrica, marcada por un enfoque Norte-Sur. Este artículo propone un cambio de paradigma, explorando la cooperación universitaria Sur-Sur como un modelo horizontal, racional y corresponsable que fomenta el intercambio y la apertura. El estudio de caso presentado analiza la colaboración entre el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (Marruecos) y la Universidad Santo Tomás de Chile y su Instituto Técnico, desarrollada entre 2018 y 2023. Se evalúan las implicaciones y beneficios de esta asociación para ambas partes, así como su impacto en el fortalecimiento e internacionalización de la educación superior en ambas regiones. La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo, que incluye el análisis exhaustivo de documentos oficiales, planes de trabajo, informes de actividades y materiales de difusión relacionados con la colaboración. Además, se realizaron entrevistas a directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo de las instituciones involucradas. El estudio busca comprender en profundidad el desarrollo y la consolidación de esta colaboración, identificar los desafíos y oportunidades encontrados en el proceso, y evaluar los beneficios tangibles e intangibles generados para ambas partes. Los resultados sugieren que la colaboración ha sido exitosa en términos de promover la transferencia de conocimientos, fomentar la innovación educativa y abrir nuevas oportunidades para el desarrollo conjunto.

Palabras clave: Cooperación Sur-Sur – Universidad – África – América Latina – Marruecos – Chile

¹ Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (ISITT).

Abstract

Latin American and African universities have traditionally established a dynamic of asymmetrical cooperation, marked by a North-South approach. This article proposes a paradigm shift, exploring South-South university cooperation as a horizontal, rational, and co-responsible model that fosters exchange and openness. The presented case study analyzes the collaboration between the Higher International Institute of Tourism of Tangier (Morocco) and the Santo Tomás University of Chile and its Technical Institute, developed between 2018 and 2023. The implications and benefits of this partnership for both parties are evaluated, as well as its impact on the strengthening and internationalization of higher education in both regions. The methodology used is based on a qualitative approach, which includes the

exhaustive analysis of official documents, work plans, activity reports, and dissemination materials related to the collaboration. In addition, interviews were conducted with managers, professors, students, and administrative staff of the institutions involved. The study seeks to understand in depth the development and consolidation of this collaboration, identify the challenges and opportunities encountered in the process, and evaluate the tangible and intangible benefits generated for both parties. The results suggest that the collaboration has been successful in terms of promoting knowledge transfer, fostering educational innovation, and opening up new opportunities for joint development.

Keywords: South-South Cooperation - University - Africa - Latin America - Morocco - Chile

Introducción

Marruecos y Chile son dos actores protagónicos de la Cooperación Sur-Sur a nivel global. Marruecos lidera la cooperación en el continente africano. El país ha compartido su experiencia en una variedad de áreas, incluyendo energía renovable, la gestión del agua, el turismo y el desarrollo rural (Aiboud Benchekroun, 2018). Por su parte, Chile desempeña un papel destacado de colaboración con los países latinoamericanos. Su liderazgo ha sido reconocido y ha contribuido al desarrollo y a la integración de América Latina (Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AGCID], 2021c).

A nivel académico, durante los últimos años, la colaboración entre las instituciones universitarias de Marruecos y Chile ha dado frutos significativos en términos de intercambio de conocimientos, desarrollo de proyectos conjuntos y movilidad estudiantil. Uno de los principales resultados de esta colaboración ha sido la

generación de nuevas oportunidades de formación para los estudiantes de ambos países. Esta colaboración ha fortalecido los lazos entre Marruecos y Chile y ha contribuido de manera sustancial al avance académico, científico y tecnológico de ambas naciones. Uno de los logros más importantes en el ámbito académico es quizás el convenio suscrito entre el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (ISITT) y la Universidad Santo Tomás de Chile (UST).

En este mismo sentido, nuestra investigación se enfoca en exponer cómo se ha llevado a cabo esta colaboración, qué beneficios ha traído para ambas partes y cómo ha contribuido al desarrollo y a la internalización de la educación superior en ambos países.

Para llevar a cabo el estudio de caso se utilizaron diversas técnicas de investigación. En un primer momento, se realizó una revisión de la literatura sobre la cooperación interuniversitaria y la Cooperación Sur-Sur. A continuación, se analizaron documentos oficiales de las dos instituciones. Finalmente, se rea-

lizaron entrevistas a directivos y docentes de las dos instituciones.

Se tomó como objeto de estudio la cooperación académica entre el ISITT/UST por dos razones; primero, porque estas instituciones constituyen un modelo exitoso de la colaboración entre las instituciones universitarias africanas y latinoamericanas. El ISITT/UST ha logrado establecer una cooperación sólida y fructífera entre dos instituciones de dos continentes diferentes. Esta cooperación ha contribuido a mejorar las capacidades de los profesionales del turismo en Marruecos y Chile, así como a fortalecer los vínculos entre los dos países.

Segundo, porque en el orden nacional, desde 2012, el Ministerio de Enseñanza Superior de Marruecos, junto con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chile, han comenzado a desarrollar estrategias nacionales para la internacionalización de la Educación Superior (MinCTCyI, 2012). Estas estrategias buscan promover la participación de estudiantes, docentes e investigadores marroquíes en programas del intercambio de conocimientos, experiencias y perspectivas, así como la adquisición de competencias y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos globales.

Marruecos y América Latina: una historia de cooperación y solidaridad

Marruecos tiene relaciones transatlánticas muy antiguas. El Reino de Marruecos ha estado presente en América Latina, por medio de España, desde la conquista (Vagni, 2008, p. 122). Para muchos estudiosos, el primer acercamiento diplomático entre Marruecos y un país de América Latina data del año 1861, cuando Brasil abrió un consulado en Tánger, que era en aquel entonces ciudad internacional. En esta misma línea, Juan José Vagni sos-

tiene que “Brasil, por su parte tuvo un consulado en Tánger desde 1861 y en 1906 inició sus relaciones diplomáticas con Marruecos, siendo el primer país africano con el que se vinculó oficialmente” (2008, p. 123). Este legado históricocultural se hizo sentir en tierras latinoamericanas desde los inicios de la conquista española (Calabaza y Essawy, 1999). La huella andalusí, en la cultura latinoamericana, se manifiesta en diversos campos.

En las dos últimas décadas, en Marruecos ha habido un creciente interés en la cooperación con el subcontinente latinoamericano. Este interés se debe a factores como la situación geoestratégica del Reino de Marruecos, frente al Océano Atlántico. Este confiere profundidad a la proyección exterior de Marruecos y constituye una ventana abierta y un *leitmotiv* de acercamiento hacia el mundo latinoamericano. El Océano Atlántico como un espacio de integración ha signado la historia común de ambos lugares, que ha dejado una huella indeleble en la identidad de ambos espacios (Lechini, 2014).

Por su parte, la lengua constituye un nexo y un elemento fundamental para la cercanía cultural entre Marruecos y América Latina, porque permite establecer contactos comunicativos entre ambos sitios. Por su condición histórica y su situación geográfica, Marruecos se singulariza por ser el país más hispanohablante del mundo árabe: es el único país árabe donde el español es hablado por un gran porcentaje de su población (Fernández Victores, 2014). Por tanto, el idioma español es un vínculo eficaz y una herramienta poderosa para reforzar y consolidar los lazos entre Marruecos y el subcontinente latinoamericano. A este respecto, el novelista colombiano García Márquez sostiene que “la lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras” (García Márquez, 1998)

Otro factor importante es el interés de Marruecos en diversificar sus socios comerciales y reducir su dependencia económica de los países europeos. La cooperación con países latinoamericanos ofrece oportunidades para establecer nuevos lazos comerciales y abrir nuevos mercados para los productos marroquíes.

Otra razón que incide en el acercamiento de Marruecos a América Latina es la existencia de una fuerte voluntad política de desarrollar unas fructíferas relaciones de colaboración con el subcontinente latinoamericano. En su discurso durante la tercera edición de la *World Policy Conference* en Marrakech en el año 2010, Su majestad El Rey Mohamed VI defiende la necesidad de establecer una nueva perspectiva de las relaciones transatlánticas Sur-Sur entre Marruecos y América Latina para fomentar la transferencia de conocimiento y experiencia, y promover cambios significativos en todos los ámbitos. Su Majestad El Rey Mohamed VI declara:

La adopción conjunta de una visión innovadora de las relaciones transatlánticas Sur-Sur, susceptible de acercar a los agrupamientos regionales africanos a sus homólogos en América Latina, puede abrir nuevas perspectivas para la transferencia del saber hacer, anunciando así una profunda recomposición de las relaciones de poder político, las reglas del juego económico y los movimientos de las ideas².

Este discurso deja claro que las relaciones de Marruecos con los países latinoamericanos deben entenderse en el marco de las dinámi-

cas políticas transatlánticas. Marruecos tiene una posición estratégica tanto geográfica como política, ya que se encuentra en el punto de encuentro entre Europa, África y el Medio Oriente. Esto le permite tener vínculos con una variedad de países y regiones, incluyendo América Latina.

Además, la vocación latinoamericana del Reino se refleja en su participación en organizaciones e iniciativas regionales latinoamericanas. Así, Marruecos, desde 1981, disponía del estatuto de miembro observador en la Organización de Estados Americanos (OEA). Desde 1996, el Reino es miembro observador permanente en el Parlamento Andino. Otra iniciativa multilateral más amplia en la que Marruecos desempeñó un papel relevante fue la Cumbre América del SurPaíses Árabes (ASPA), celebrada por primera vez en Brasilia en mayo de 2005. Estas plataformas permiten a Marruecos tener un diálogo constante con los países latinoamericanos e impulsar proyectos conjuntos que beneficien a ambas partes.

En definitiva, podemos inducir que las relaciones históricoculturales entre América Latina y Marruecos están colmadas de encuentros y confluencias.

Los impulsos bilaterales Marruecos-Chile

Las relaciones bilaterales entre Chile y Marruecos datan de 1961. En particular, el Reino de Marruecos estableció su primera representación diplomática en territorio chi-

² El original, en francés, se incluye a continuación: "Le partage d'une vision innovante sur les relations transatlantiques Sud-Sud, propres à rapprocher les ensembles régionaux de l'Afrique de ceux de l'Amérique Latine, est de nature à ouvrir de nouvelles perspectives pour le transfert de savoir-faire, annonçant ainsi une profonde recomposition des rapports de force politiques, des règles du jeu économique et des mouvements des idées" (<https://ires.ma/fr/node/12641>, la traducción es nuestra).

leno, en agosto de 1996 (Embajada de Chile en Marruecos, 2018a).

A nivel político, ambos países han mantenido una cooperación estrecha en temas de interés mutuo. Han trabajado juntos en foros internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Africana. También han intercambiado visitas de alto nivel para fortalecer los lazos bilaterales.

A nivel bilateral las relaciones entre ambos Estados han ido creciendo y fortaleciéndose a partir de visitas mutuas de alto nivel, del incremento del comercio y de la cooperación científicotécnica. Hay que decir que la visita real, efectuada el 4 de diciembre de 2004 a Chile, en el marco de una importante gira por varios países latinoamericanos, evidencia el interés político, económico y cultural que el Reino le otorga a su socio chileno.

Esta visita constituye un evento sumamente notable en la historia de las relaciones bilaterales, ya que ha asentado una base sólida de cooperación entre ambos países en todos los ámbitos. Así, en el campo cultural, las numerosas y diversificadas actividades organizadas por la embajada de Marruecos y el centro cultural Mohamed VI en Chile, a lo largo de estos últimos años, han tenido una excelente acogida de parte del público chileno. Sería extenso hacer el inventario de todas las conferencias, las exposiciones artísticas de pintura, de caligrafías, fotos, manuscritos y artesanía, los ciclos de cine, las jornadas y semanas culturales celebradas en prestigiosas instituciones chilenas.

En el ámbito económico, el comercio bilateral entre Marruecos y Chile ha crecido constantemente. De acuerdo con cifras entregadas por la Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales, del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (DIRECON), el comercio bilateral entre Marruecos y Chile

ha venido al alza en el último lustro, incrementándose desde los 9,3 millones de dólares a los 26 millones entre 2014 y 2018, respectivamente (DIRECON, 2019). En cuanto a las exportaciones marroquíes, estas totalizaron 10 millones de dólares, girando en torno a bienes como los furgones para transporte de mercancías (2,1 millones de dólares) y aceite de pescado (1,5 millones de dólares). Por su parte, las importaciones alcanzaron en 2018 los 16 millones de dólares, enfocándose en productos como las nueces (15 millones de dólares) y los nitratos de potasio (600 mil dólares) (DIRECON, 2019).

La diplomacia universitaria: un puente entre las civilizaciones

En su libro *Cooperación e internacionalización de las universidades*, Jesús Sebastián (2004) define la cooperación universitaria internacional como el conjunto de actividades realizadas entre instituciones de educación superior que, a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo (Sebastián, 2004, p. 20).

Lo mencionado anteriormente deja claro que la universidad no solo tiene la responsabilidad de formar estudiantes pensando en su mejor integración en el mercado laboral, sino que puede y debe trascender más allá de sus fronteras y colaborar con otras instituciones nacionales e internacionales para mejorar la calidad de la docencia y el conocimiento científico. Es preciso destacar que la colaboración

entre universidades puede llevar a la generación de nuevos conocimientos y avances científicos que beneficien a la sociedad en general. Esto implica un compromiso, por parte de las universidades, de fomentar la investigación y la transferencia de conocimientos, así como de promover la internacionalización y la interdisciplinariedad. Lo señalado anteriormente también requiere buscar una formación integral de los estudiantes, no solo en términos de conocimientos técnicos y habilidades específicas, sino también en valores y ética. Las universidades tienen la responsabilidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad de manera responsable y sostenible.

Esto implica fomentar la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para que los graduados puedan adaptarse a los rápidos cambios y a las demandas del mercado laboral. En este mismo sentido, Vera Valdez afirma que:

A los universitarios nos corresponde asumir el papel histórico de potenciarla ahora, sin mayor dilación, con esquemas novedosos, revolucionarios, científicos, que con audacia responsable nos permitan transitar a todos, y no solo a unos pocos, hacia el desarrollo humano sostenible en un mundo de mayor justicia social. Se lo debemos a nuestros pueblos. (Vera Valdéz, 2010, p. 50)

A partir de lo expuesto, podemos deducir que las universidades deben ampliar su responsabilidad más allá de la formación académica. Esto implica buscar la colaboración y la generación de conocimientos con otras instituciones, fomentar una formación integral de los estudiantes y promover el aprendizaje continuo y la adaptación al mundo laboral. Las universidades también pueden desempeñar un papel

importante en la resolución de conflictos a través de la mediación y la investigación académica. En este sentido, los centros de estudios internacionales y las facultades de Relaciones Internacionales pueden generar conocimiento y propuestas para abordar los desafíos mundiales como la pobreza, el cambio climático y los conflictos regionales, entre otros.

Para muchos estudiosos de Relaciones Internacionales, las instituciones de educación superior pueden contribuir al diálogo entre las civilizaciones de diversas maneras (Krainer, 2023). En primer lugar, la educación superior puede ayudar a las personas a aprender sobre diferentes culturas y perspectivas. Esto puede ayudar a reducir los prejuicios y la discriminación, y a promover el entendimiento mutuo. En segundo lugar, la educación superior puede proporcionar oportunidades para que las personas de diferentes culturas interactúen entre sí. Esto puede ayudar a construir relaciones personales y profesionales, y a promover la cooperación (Krainer, 2023). Mediante programas de intercambio, conferencias internacionales y proyectos de colaboración, los estudiantes y profesores pueden interactuar con personas de diferentes países y culturas, lo que contribuye a crear una mentalidad abierta y tolerante.

La diplomacia universitaria podría ejercer, así, como idea motriz o como un principio vertebrador. Debería ser, por ejemplo, una idea siempre presente cuando discutimos otras formas diplomáticas, como pueden ser la diplomacia científica (Berkman, 2019) o la diplomacia educativa (Hone, 2015). De esta manera, la diplomacia universitaria se refiere a los esfuerzos realizados por las universidades y sus estudiantes para promover la paz y el diálogo entre las naciones y las civilizaciones (Hone, 2015). Esta forma de diplomacia se basa en el intercambio de conocimientos,

la promoción de la comprensión mutua y la colaboración en la solución de problemas globales. Existen numerosos ejemplos de cómo la diplomacia universitaria ha contribuido al diálogo entre las civilizaciones. Por ejemplo, las universidades pueden organizar programas de intercambio estudiantil y de investigación que permitan a estudiantes y académicos de diferentes países trabajar juntos. También pueden promover la cooperación en áreas como la educación, la cultura y la ciencia (Krainer, 2023).

En suma, la diplomacia universitaria es una herramienta poderosa que puede contribuir a un mundo más pacífico y próspero. Las universidades marroquíes y chilenas tienen la oportunidad de desempeñar un papel importante en el desarrollo de relaciones más estrechas entre Marruecos y Chile.

De la cooperación interuniversitaria Norte-Sur a la Cooperación Sur-Sur

Es incuestionable que la universidad, tal como indica su significado etimológico, posee una naturaleza universal (García et al., 2018). La universidad tiene una naturaleza universal al cubrir todas las áreas del conocimiento y estar abierta a personas de todo el mundo. Su función principal es la educación y formación de profesionales altamente capacitados, así como la generación y difusión del conocimiento en todas sus formas (Krainer, 2023). Su carácter universal se fortalece por medio de la colaboración y cooperación entre instituciones de educación superior de diferentes países. En esta misma línea, Jesús Sebastián sostiene que “no se trata de internacionalizarse para cumplir exigencias administrativas, sino se trata de internacionalizarse por convicción y compromiso institucional para fortalecerse y desarrollarse, entendiendo la complejidad del proceso” (Sebastián, 2015).

La precisión anterior deja claro que la internacionalización no debe ser un mero cumplimiento de requisitos administrativos, sino un proceso que se lleve a cabo de manera planificada y estratégica, con el objetivo de fortalecer la institución y contribuir a su desarrollo. Para que la internacionalización sea efectiva, es necesario que la institución cuente con un compromiso institucional claro y compartido por todos los niveles de la organización. Este compromiso debe estar basado en la convicción de que la internacionalización es una oportunidad para mejorar la institución y contribuir a su desarrollo.

Es preciso destacar que la cooperación interuniversitaria ha sido tradicionalmente unidireccional, con las universidades del Norte brindando apoyo y asistencia a las universidades del sur; con el fin de promover el desarrollo y fortalecer las capacidades de estas últimas (Fuentes y Boto, 2020). Sin embargo, en los últimos años ha habido un cambio de paradigma y un creciente interés en la Cooperación Sur-Sur. A juicio de Perrota (2016), esta evolución se ha dado en respuesta a las críticas que se han hecho a la cooperación tradicional, que a menudo ha sido percibida como paternalista y basada en una relación de desigualdad. El mismo autor añade que el panorama del desarrollo mundial ha sufrido un cambio profundo y ha abierto el camino a nuevas formas de alianzas y de cooperación (Perrota, 2016, pp. 1112). Este enfoque se basa en la colaboración entre países del sur y se centra en el intercambio de conocimientos y experiencias entre ellos, sin la participación directa de instituciones del norte (Álvarez, 2015).

Debido a que el concepto de Cooperación Sur-Sur es muy elástico y elusivo, y en función de los variados contextos en que ha sido utilizado, corresponde realizar algunas especificaciones. En este sentido amplio, Pe-

rrota sostiene que cuando hablamos de la Cooperación Sur-Sur, entendemos la colaboración entre países en desarrollo para compartir conocimientos, recursos y experiencias con el objetivo de promover el desarrollo y el progreso mutuo (Perrota, 2016). Este modelo se ha reconocido como una forma efectiva de fomentar la solidaridad entre países del sur y buscar soluciones comunes a los desafíos de desarrollo.

Es importante recordar que la Cooperación Sur-Sur ha sido respaldada y promovida por las Naciones Unidas por medio de diversos acuerdos y programas. El Plan de Acción de Buenos Aires de 1978 fue un hito importante en el reconocimiento y promoción de la Cooperación Sur-Sur (Ojeda, 2018, p. 27), brindando un marco para el intercambio de conocimientos y recursos entre países del sur.

Posteriormente, en 2009, la Conferencia de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Cooperación Sur-Sur, celebrada en Nairobi (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009), reafirmó el compromiso de los países miembros de las Naciones Unidas con esta forma de cooperación. En esta conferencia se destacó la importancia de fortalecer los mecanismos de coordinación a nivel nacional para implementar programas de Cooperación Sur-Sur y triangulares de manera efectiva. Además, se enfatizó la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación de la calidad y la eficacia de estos programas de cooperación, para garantizar que se estén logrando los resultados deseados. Esto demuestra el compromiso de los países miembros de las Naciones Unidas con la transparencia y la rendición de cuentas en el ámbito de la Cooperación Sur-Sur (Ojeda, 2018, p. 27).

Para muchos especialistas, la Cooperación Sur-Sur se basa en la idea de que los países en desarrollo pueden aprender y beneficiarse

mutuamente, compartiendo sus experiencias y mejores prácticas (Programa Iberoamericano para el Fortalecimiento de la Cooperación Sur-Sur [PIFCSS], 2014). Hay que decir que la cooperación académica Sur-Sur se diferencia de otros modelos de cooperación internacional porque no implica una relación de superioridad o dependencia entre los países involucrados. En cambio, se basa en la igualdad, el respeto mutuo y el reconocimiento de que todos los países tienen algo valioso que aportar (Álvarez, 2015).

La Cooperación Sur-Sur tiene varias ventajas sobre la cooperación Norte-Sur. En primer lugar, es más sostenible, ya que no depende de la asistencia externa de países terceros (Ojeda, 2018). En segundo lugar, es más relevante a las necesidades de los países en desarrollo, ya que se basa en sus propias experiencias y prioridades (Álvarez, 2015). En tercer lugar, puede contribuir a fortalecer los lazos entre los países en desarrollo (Ojeda, 2018, p. 27). Esta forma de cooperación se enfoca en el intercambio de mejores prácticas, la capacitación de personal, la investigación conjunta y el fortalecimiento de capacidades.

Los países del Sur Global pueden tener diferentes experiencias y enfoques para abordar problemas y desafíos específicos, por lo que la Cooperación Sur-Sur permite compartir y aprender de estas perspectivas; ya que les permite acceder a conocimientos, tecnologías y recursos que pueden no estar disponibles en otros lugares. También fomenta la creación de redes y alianzas entre instituciones educativas y científicas en el Sur Global, lo que fortalece la capacidad de investigación y desarrollo en estos países (PIFCSS, 2014).

Existen numerosos ejemplos de Cooperación Sur-Sur entre universidades. Por ejemplo, las universidades de los países BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) han estableci-

do una red de cooperación académica. Esta red promueve el intercambio de estudiantes y profesores, la investigación conjunta y el desarrollo de programas de estudio conjuntos (Ojeda, 2018). Otro ejemplo de Cooperación Sur-Sur es la Asociación de Universidades de Asia y el Pacífico (AUAP). La AUAP es una red de universidades de 21 países de Asia y el Pacífico. La AUAP promueve la cooperación académica entre sus miembros en áreas como la investigación, la educación y el desarrollo institucional (Ojeda, 2018).

La cooperación universitaria marroquí: retos y oportunidades

Con la diplomacia universitaria marroquí entendemos las relaciones diplomáticas que mantienen las universidades marroquíes con otras instituciones educativas y académicas a nivel internacional. Estas relaciones tienen como objetivo promover el intercambio académico, la investigación conjunta y la colaboración en proyectos educativos (Koubi, 2021).

Las universidades marroquíes han establecido numerosos convenios y acuerdos de cooperación con universidades de todo el mundo, tanto en países vecinos como en otras regiones. Estos acuerdos incluyen programas de intercambio de estudiantes, programas de movilidad académica para profesores e investigadores, así como colaboración en proyectos de investigación conjunta (Koubi, 2021).

Además, han fomentado la creación de campus internacionales en el país, donde las universidades extranjeras pueden establecer sucursales o programas en colaboración con universidades marroquíes (Koubi, 2021). Estos campus internacionales ofrecen programas académicos conjuntos, permitiendo a los estudiantes obtener una doble titulación y

beneficiarse de la experiencia educativa tanto en Marruecos como en el país de origen de la universidad asociada.

La diplomacia universitaria en Marruecos desempeña un papel importante en el fortalecimiento de las relaciones internacionales en el ámbito académico y educativo. Ha contribuido a promover el entendimiento mutuo y la cooperación, y ha ayudado a atraer a estudiantes y académicos extranjeros a Marruecos. Por medio de la colaboración y el intercambio se promueve la cooperación y se enriquece la experiencia educativa, tanto para los estudiantes marroquíes como para los estudiantes internacionales (Koubi, 2021).

Es preciso destacar que las universidades marroquíes cooperaron en forma asimétrica con los países europeos, fundamentalmente con España y Francia. Sin embargo, desde hace algunas décadas, las formas de cooperación han evolucionado del enfoque tradicional de cooperación (Norte-Sur) a formas más amplias de cooperación (Sur-Sur), con un sentido de horizontalidad, racionalidad y corresponsabilidad que anima a la apertura y al compartir (El Hodaigui, 2003). Esta evolución se debe en gran medida a la creciente conciencia de la importancia de colaborar con países vecinos y de regiones similares en términos socioeconómicos y culturales.

Esta Cooperación Sur-Sur ha permitido fortalecer los lazos con países africanos y árabes, así como con otras naciones en desarrollo. Esto ha llevado a un intercambio más equitativo de conocimientos y experiencias, y a la promoción de investigaciones conjuntas y proyectos de desarrollo en áreas de interés común (Koubi, 2021). Además, esta forma de colaboración ha fomentado la movilidad estudiantil y académica entre universidades de diferentes países del sur, lo que enriquece la formación y experiencia de los estudiantes y profesionales.

La Cooperación Sur-Sur también ha tenido un impacto positivo en la formación de docentes y en la internacionalización de los planes de estudio de las universidades marroquíes (Koubi, 2021). Mediante programas de intercambio y financiamiento conjunto, se ha promovido la adopción de mejores prácticas y metodologías de enseñanza, así como la adaptación de los currículos a las necesidades de los mercados laborales locales y regionales. Esto ha contribuido a mejorar la calidad de la educación superior en Marruecos y a fortalecer los lazos académicos entre las universidades del país y sus contrapartes internacionales.

Un acercamiento a las instituciones universitarias objeto de estudio

El Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (ISITT)

El Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (ISITT) fue fundado en 1972. Es un instituto universitario de excelencia de formación de la Organización Mundial del Turismo. Es considerado el referente de la formación y el desarrollo de las competencias turísticas dedicadas al sector de turismo en Marruecos. Teniendo en cuenta su amplia experiencia en el sector, el ISITT es muy solicitado por los estudiantes de diferentes países africanos. Su misión principal es la formación y la profesionalización de cuadros directivos policompetentes capaces de intervenir en el montaje de productos y la comercialización de destinos turísticos.

Su oferta académica se perfila en cinco años y se articula en torno a dos ciclos:

1. Ciclo normal de licenciatura, que se divide a su vez en dos carreras:
 - a. *Management* turístico.
 - b. *Management* operacional de hostelería y restauración.

2. Ciclo superior (maestría):

- a. Estrategia y *management* de organizaciones turísticas.
- b. Estrategia y *management* de organizaciones hoteleras.

Universidad Santo Tomás (UST)

La Universidad Santo Tomás, comúnmente llamada por sus siglas UST, es una de las instituciones de educación superior más grandes de Chile con presencia nacional. Fue fundada en 1988 e imparte más de 70 carreras a casi 50 mil estudiantes de pregrado. Además de su sede central en Santiago, cuenta con otras 12 sedes regionales desde Arica hasta Punta Arenas. Ofrece 30 programas de pregrado en sus ocho facultades: Ciencias, Ciencias Sociales y Comunicaciones, Derecho, Economía y Negocios, Educación, Ingeniería, Recursos Naturales y Medicina Veterinaria, y Salud. En materia de posgrado, ofrece el doctorado en Conservación y Gestión de la Biodiversidad y 11 programas de maestría.

El convenio entre ISIT y UST

En el marco de las dinámicas de cooperación interuniversitaria Sur-Sur, y con el auspicio de la Embajada de Marruecos en Chile y del Centro Mohamed VI para el Dialogo de Civilizaciones, el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger y la Universidad Santo Tomas de Chile emprenden una ambiciosa cooperación interuniversitaria en el área de la investigación científica en turismo. Esta colaboración tiene como objetivo fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias en el campo del turismo entre Marruecos y Chile. Ambas instituciones se han comprometido para llevar a cabo investigaciones científicas conjuntas, organizar conferencias y seminarios, y fomentar la movilidad académica entre estudiantes y profesores de ambas

instituciones, facilitando la realización conjunta de pasantías y proyectos.

De esta manera, el día 3 de diciembre de 2019, ambas instituciones firmaron un histórico acuerdo en Santiago de Chile. Gracias a este convenio, los estudiantes de ambas universidades pueden acceder a programas de intercambio, lo que les brinda la oportunidad de estudiar en una universidad extranjera y adquirir nuevas perspectivas académicas y culturales. Además, se ha establecido la posibilidad de obtener una doble titulación, lo que significa que los estudiantes pueden obtener dos títulos de grado al completar los requisitos académicos de ambas instituciones.

Otra modalidad que ofrece este acuerdo es la realización de prácticas internacionales. Esto permite a los estudiantes tener una experiencia laboral en el extranjero, lo que les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en su carrera y desarrollar habilidades profesionales en un entorno internacional.

Estas ventajas comparativas y competitivas han beneficiado ampliamente a ambas instituciones. Por un lado, la universidad chilena Santo Tomás ha podido ampliar su presencia internacional y atraer a estudiantes marroquíes, lo que enriquece la diversidad y el ambiente académico de la institución. Por otro lado, el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger ha podido establecer una presencia en América Latina y acceder a una red de estudiantes y profesores altamente motivados y talentosos. Así, por sus tangibles resultados, el Instituto Superior Internacional de Turismo y la Universidad Santo Tomás de Chile se han convertido en un punto de referencia de la cooperación interuniversitaria SurSur. En estos cuatro años, el programa ha cosechado una serie de logros que han permitido estrechar los lazos entre ambas instituciones.

Desde que se inició el programa, en 2019, ambas instituciones han demostrado un compromiso sólido con la cooperación interuniversitaria. Han trabajado en conjunto para promover la movilidad estudiantil, la investigación conjunta y el intercambio de conocimientos y buenas prácticas. La cooperación entre el Instituto Superior Internacional de Turismo y la Universidad Santo Tomás de Chile ha permitido estrechar lazos y fortalecer el intercambio de conocimientos en el campo del turismo. Los resultados tangibles obtenidos en estos cuatro años demuestran el éxito de esta colaboración y posicionan a ambas instituciones como referentes en la cooperación interuniversitaria Sur-Sur. A continuación, se exponen las principales actividades realizadas:

Seminarios y congresos virtuales

Con el objetivo de desarrollar los procesos de internalización y cooperación, el ISITT y la UST han generado múltiples actividades. Hasta el momento se han realizado numerosos seminarios de capacitación y desarrollo profesional con la participación de directores de Relaciones Internacionales de ambas instituciones.

De estos encuentros se destaca la experiencia metodológica de los seminarios desarrollados mediante paneles virtuales, y los intercambios de profesores para encuentros donde se fortalece el trabajo de campo. En esta misma línea, es preciso destacar que a pesar de la coyuntura internacional marcada por la pandemia del COVID19, durante los años 2020-2021, los dos establecimientos continuaron con una estrecha colaboración mediante la celebración de una serie de ciclos de conferencias, seminarios que se realizaron de manera virtual sobre diferentes áreas temáticas relacionadas con la industria turística.

Estas conferencias y seminarios contaron con la participación de expertos y profesiona-

les reconocidos en cada una de las áreas temáticas, quienes compartieron sus reflexiones y propuestas para afrontar los desafíos actuales y futuros del turismo. Además, se brindaron espacios de debate y discusión para que los estudiantes y profesionales pudieran interactuar y aportar su visión sobre los temas tratados.

La modalidad virtual permitió que estos eventos fueran accesibles a un mayor número de personas, tanto a nivel nacional como internacional, lo que contribuyó a enriquecer los conocimientos y perspectivas de los participantes. Por lo tanto, podemos deducir que, aunque es cierto que la pandemia ha ocasionado un retroceso en los procesos en la gestión de la cooperación, este ejemplo nos muestra que la propia crisis puede concebirse como una nueva oportunidad para repensar las formas de internacionalizar la educación.

Además de los ciclos de conferencias y seminarios, los dos establecimientos también llevaron a cabo proyectos de investigación conjuntos, con el objetivo de generar nuevo conocimiento y aportar soluciones innovadoras a los desafíos que enfrenta la industria turística en la actualidad.

Así, en el marco de la celebración de los 60 años de relaciones diplomáticas entre Chile y Marruecos, y con el apoyo de la Embajada del Reino de Marruecos y el Centro Mohamed VI para el Diálogo de Civilizaciones, se llevó a cabo el Seminario Internacional “Desafíos del Turismo en Chile y Marruecos”, una instancia que contó con la participación de expositores, reconocidos expertos y científicos en turismo, que reflexionaron sobre el presente y el futuro de la industria del turismo en un contexto marcado por la pandemia con todas sus implicancias y consecuencias negativas para el turismo. Los contenidos desarrollados en estos paneles permitieron a los alumnos profundizar en la comprensión de la impor-

tancia y utilidad que posee la mercadotecnia para la gestión turística, analizando diversos elementos e instrumentos del subsistema comercial que condicionaban el desarrollo de la actividad empresarial turística, tales como el análisis del mercado y del entorno, el estudio del comportamiento del consumidor y la organización turística, la segmentación de mercados, la calidad de servicio, la gestión de las relaciones con el cliente y la investigación comercial. Paralelamente, con estos ejes temáticos se quiso despertar la inquietud del estudiantado por conceptos empresariales tales como la diferenciación, la innovación, la competitividad y la creatividad.

Otro logro importante ha sido la organización de encuentros académicos presenciales que abordaron temáticas como innovación y transferencia tecnológica en turismo, evolución de la pastelería chilena, la interconexión de la cultura gastronómica árabe y latinoamericana, entre otras. El principal objetivo de estos eventos fue estimular el intercambio abierto de ideas y ofrecer un espacio a todos los asistentes para compartir la diversidad de perspectivas y enfoques que existen respecto al turismo, favoreciendo una actitud crítica frente a los desafíos. En esta misma línea, es conveniente destacar que durante la actividad los estudiantes se mostraron contentos e interesados en conocer nuevas culturas, dando gran énfasis a la gastronomía marroquí y chilena.

Cursos de capacitación

Además de la organización de conferencias y seminarios, se han realizado múltiples cursos de capacitación y programas de formación continua para mantener a los estudiantes actualizados en los últimos avances en sus respectivas áreas de trabajo. Estos cursos abarcan una amplia variedad de temas, como habilidades de liderazgo, comunicación efec-

tiva, trabajo en equipo, resolución de conflictos y manejo del estrés. A esto habría que añadir los talleres de aprendizaje del arte culinario marroquí y chileno. De esta manera, los estudiantes de ambas instituciones aprendieron a preparar platos típicos de la cocina marroquí y chilena como ceviche, cuscús, pastel de choclo y empanadas. El curso fue liderado por reconocidos chefs tanto de Chile como de Marruecos, quienes compartieron sus experiencias y conocimientos con los estudiantes sobre la importancia de los sabores y aromas característicos de cada país y cómo combinarlos para crear platos únicos.

La experiencia fue altamente satisfactoria; los estudiantes pudieron ampliar su conocimiento culinario y aprender nuevas técnicas y recetas. Además, ha permitido la integración de dos culturas por medio de la gastronomía. Ese arte de combinar productos, historias y tradiciones adereza cada vez con mayor ahínco las relaciones entre Marruecos y Chile, dos espacios geográficos que, a pesar de la distancia geográfica, se descubren mutuamente mediante sus sabores. Asimismo, los estudiantes pudieron ampliar su conocimiento culinario y aprender nuevas técnicas y recetas.

En general, los cursos de capacitación han sido muy bien recibidos por los estudiantes y el cuerpo profesoral y han contribuido a mejorar la eficiencia y productividad de la empresa turística.

Intercambio de visitas de profesores y formadores

Otro de los grandes logros, resultado de toda esta confluencia de intereses y finalidades de formación académicas científicas y culturales, ha sido la implementación de programas de intercambio de profesores y es-

tudiantes para realizar estancias académicas en Marruecos y Chile. Este intercambio ha facilitado el enriquecimiento mutuo, ya que no solo contribuyó al crecimiento personal y profesional de los participantes sino que también enriqueció la diversidad académica y cultural de ambas instituciones, permitiendo así la transferencia de conocimientos y experiencias entre ambas naciones.

Con estas actividades la cooperación académica de Marruecos con Chile alcanzó un punto álgido. Durante estas visitas los estudiantes chilenos y marroquíes tuvieron la oportunidad de presenciar clases magistrales en las cuales intercambiaron ideas e informaciones sobre cuestiones relacionadas con la historia del turismo en Marruecos y Chile, y la evolución de la gastronomía marroquí y chilena. Además, se les proporcionó información sobre la gestión de organizaciones turísticas y hoteleras. Esto incluyó conceptos como estrategias de *marketing*, gestión de recursos humanos, atención al cliente y aspectos legales y regulatorios.

Estas clases magistrales brindaron a los estudiantes chilenos y marroquíes una visión más amplia y profunda de la industria turística, así como conocimientos prácticos y teóricos que pueden aplicar en sus futuras carreras en la industria turística.

Además de la parte teórica y práctica, se organizaron excursiones a mercados locales y a restaurantes tradicionales para que los estudiantes pudieran experimentar la gastronomía marroquí y chilena en su contexto real. Esto permitió a los estudiantes sumergirse aún más en la cultura de ambos países, experimentar una fusión de sabores, historias y técnicas culinarias, como una forma de crear nuevas oportunidades para el intercambio y la colaboración.

Consideraciones finales

La investigación permitió identificar que la Universidad Santo Tomas y el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger, en tanto actores y agentes de la cooperación internacional, se están ocupando de la generación de una política estratégica en términos institucionales. Esta política estratégica tiene como objetivo principal fortalecer la colaboración y la cooperación entre ambas instituciones en el ámbito del turismo. Ambas casas de estudios reconocen la importancia de la cooperación internacional para el desarrollo y la promoción del turismo, y buscan establecer una agenda común de trabajo.

Esta investigación ha permitido identificar la importancia de la cooperación internacional en el sector turístico, así como el papel clave que desempeñan instituciones como la Universidad Santo Tomas y el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger. Ambas instituciones se encuentran comprometidas con el fortalecimiento de la colaboración y la cooperación en el ámbito del turismo, y están trabajando en la generación de una política estratégica que permita alcanzar este objetivo.

Esta cooperación se ha materializado en convenios de intercambio estudiantil y movilidad docente, lo que permite a los estudiantes de ambas instituciones tener la oportunidad de estudiar en un entorno internacional y adquirir una visión global de su campo de estudio. Además, la presencia de profesores visitantes internacionales en ambas universidades enriquece la experiencia educativa al brindar diferentes perspectivas y conocimientos.

Esta iniciativa de cooperación interuniversitaria es una acertada opción para los procesos de Cooperación Sur-Sur, ya que va más allá de simples acuerdos formales. La participación de los estudiantes en las actividades progra-

mas y su interacción con profesores visitantes internacionales les permite desarrollar habilidades interculturales, mejorar su dominio de otros idiomas y ampliar su visión sobre el mundo. Esto contribuye a su formación integral y los prepara para enfrentar los retos de un mercado laboral cada vez más globalizado.

Además, esta cooperación fortalece las relaciones entre ambos países al establecer vínculos sólidos entre las instituciones y fomentar el intercambio de conocimientos y recursos. Los convenios por sí solos no garantizan el éxito en las relaciones internacionales interinstitucionales, es necesario fortalecer los lazos y la cooperación entre las partes. La UST y el ISITT han logrado establecer una relación sólida y beneficiosa para ambas instituciones, lo que demuestra que la cooperación interuniversitaria puede ser una herramienta efectiva para fortalecer los lazos entre países del sur.

La UST y el ISITT, muestra ejemplar de este panorama, han desarrollado un programa de cooperación y solidaridad entre académicos, una cadena de valor que se gestó hace cuatro años y que ha podido incrementarse año a año porque los profesores del lado africano y sus pares latinoamericanos han creído en la estrategia, se identifican con ella y están convencidos de que los estudiantes, principal objetivo de la internacionalización, se ven impactados en su formación como ciudadanos del mundo. Así, este programa se convierte en una enriquecedora experiencia que se ha hecho realidad gracias al firme convencimiento de la institución y sus directivas en la internacionalización.

En resumen, el programa UST y ISITT es un ejemplo destacado de cooperación y solidaridad entre académicos de diferentes regiones. Su compromiso con la internacionalización y su impacto positivo en la formación de los estudiantes lo convierten en una experiencia valiosa y enriquecedora.

La red de relaciones que se teje alrededor de ambas instituciones es amplia y fuerte. Además del mundo académico, detrás de estos eventos están el cuerpo diplomático y los medios de comunicación. Todas estas sinergias posibilitan una visibilidad institucional que se logra a nivel local, regional, nacional e internacional y que contribuye al posicionamiento y reconocimiento de ambas instituciones: sus profesores, estudiantes y egresados.

A partir de estudiar el caso de la cooperación de la UST y el ISITT, podemos concluir que la Cooperación Sur-Sur puede ser un instrumento para orientar la internacionalización de las universidades hacia la integración Sur-Sur, consecuentemente se identifica a la universidad como un actor clave en esta construcción, en un momento histórico en el que se presenta la necesidad de repensar y profundizar los acuerdos de integración con el fin de construir alianzas estratégicas sobre la base de la solidaridad y la complementariedad.

Esta red de relaciones permite la colaboración y el intercambio de conocimientos entre ambas instituciones, así como la promoción de eventos académicos conjuntos tales como conferencias, seminarios y simposios. Además, la presencia de profesionales del cuerpo diplomático en estos eventos brinda la oportunidad de establecer contactos y fortalecer la relación con actores clave en el ámbito internacional. Esto puede resultar en oportunidades de investigación conjunta, programas de intercambio estudiantil y colaboraciones en proyectos internacionales.

En resumen, la red de relaciones que se genera alrededor de estas instituciones contribuye al posicionamiento y reconocimiento tanto a nivel local como internacional. Por medio de la colaboración con el mundo académico, el cuerpo diplomático y los medios de comunicación, se fortalece la visibilidad institucional y

se generan oportunidades para el intercambio de conocimientos, la investigación conjunta y la promoción de eventos académicos. Por lo tanto, necesitamos reafirmar el papel central de ambas instituciones para ayudar a comprender este mundo y mejorar nuestra manera de relacionarnos con él.

Referencias bibliográficas

- AGCID (2021c). *Estudio de la cooperación triangular chilena gestionada por AGCID 2021*. Agencia Chilena de Cooperación Internacional. AGCI
- Aiboud Benchechroun, B. (2018). La coopération Sud-Sud entre le Maroc et ses partenaires africains: Etat des lieux et leviers de développement. *Public & Nonprofit Management Review PNMReview*, 3(1).
- Álvarez Alonso, C. (2015). Las universidades como agentes de cooperación al desarrollo y la acción estatal en la internacionalización de la educación superior. La diplomacia universitaria. [Tesis de doctorado, inédita, Universidad Pablo de Olavide]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=74138>
- Berkman, P. A. (2019). Evolution of Science Diplomacy and Its Local-Global Applications. *European Foreign Affairs Review*, 24, 63-80. <https://bit.ly/3wPVkUg>
- Calabaza Bravo, J. y Essawy. M. (1999). El saber en Al-Andalus: textos y estudios. En *El Mudéjar en América* (Vol. 2). Editorial Pedro Cano Ávila.
- Dias, R. (2011). Paradiplomacia y turismo en las redes de ciudades del Mercosur. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20(1), 1408-1430.
- DIRECON. (2019, febrero). *Ficha país: Chile-Marruecos*. <http://bcn.cl/2b3et>
- World Policy Conference, Marrakech (2010). <https://ires.ma/fr/node/12641>

- El Houdaïgui, R. (2003). *La politique étrangère sous le règne de Hassan II : acteurs, enjeux et processus décisionnels*. L'Harmattan.
- Embajada de Chile en Marruecos. (2018, enero 5). <http://bcn.cl/23a2v>.
- Fernández Victores, D. (2014). *La lengua española en Marruecos*. Embajada de España, Instituto de Estudios Hispano-Lusos.
- Fuentes, M. y Boto G. (2020, mayo 31). ¿Hacia una Universidad virtual? *Ctxt. Contexto y Acción*. <https://bit.ly/3MOyiTe>
- García, D. H., Jiménez, P. y Zapata, M. G. (2018). La paradiplomacia universitaria: La internacionalización de la educación superior en América. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8), 38. DOI:10.29105/pgc4.8-3
- Hone, K. (2015, marzo 11). What is Diplomacy? Towards Education *Diplo*. <https://bit.ly/39YgcPO>
- Koubi, F. (Octubre 2021). La diplomatie culturelle, cadre théorique et analytique du cas marocain. *Revue Droit & Societe*.
- Krainer, A. (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador*. FLACSO Ecuador.
- Lechini, G. (2014, septiembre). América Latina y África. Entre la solidaridad Sur-Sur y los propios intereses. *Estud. int.*, 46(179).
- Ojeda Medina, M. (2018, julio-diciembre). Releyendo el Plan de Acción de Buenos Aires. *Revista Española de desarrollo y cooperación* (43).
- Perrotta, A. D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Ediciones UNGS.
- Programa Iberoamericano para el Fortalecimiento de la Cooperación Sur-Sur (PI-FCSS). (2014). *Cronología e Historia de la Cooperación Sur-Sur. Un aporte desde Iberoamérica. Documento de trabajo n.º 5*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2009). *Mejorar la Cooperación Sur-Sur y triangular. Estudio de la situación actual y de las buenas prácticas adoptadas en las políticas, las instituciones y la operación de la CSS y triangular*.
- Rosas Moscoso, S. (2014). 50 años de relaciones diplomáticas. En *Marruecos y el Perú, medio siglo de amistad y de cooperación*. Publicaciones del Instituto de Estudios Hispano-Lusos.
- Sebastián, J. (2004). *¿Internacionalizarse o morir?* Estudios UNICEN. <https://bit.ly/3IKCc3r>
- Vagni, J. J. (2008). *Marruecos, una puerta hacia el mundo árabe y africano*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Vera Valdés, J. (2010, septiembre-diciembre). Cooperación interuniversitaria. Una visión desde América Latina y el Caribe. *UDUAL* (47), 46-50.
- World Policy Conference, Marrakech (2010). <https://ires.ma/fr/node/12641>

Abdelhak Hiri

Perfil académico y profesional: Doctor en Lengua y Literatura Hispánicas por Universidad Hassan II, Casablanca. Actualmente se desempeña como profesor investigador titular en el Instituto Superior Internacional de

Turismo de Tánger (Marruecos). Autor de 23 artículos científicos y siete capítulos de libros. Ha sido par evaluador de seis revistas científicas arbitradas.
hiriest@hotmail.com
Identificador ORCID: 0000-0003-1140-8514

Procesos de lectura en niños de primer grado: decodificación, fluidez y comprensión

Reading processes in first grade children: decoding, fluency and comprehension

Valeria Abigail Fernández¹ y Cristina Inés Lera²

Educación/ Artículo científico

Citar: Fernández, V. y Lera, C. (2024). Procesos de lectura en niños de primer grado: decodificación, fluidez y comprensión. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 127-152.

Recibido: julio/ 2024

Aceptado: septiembre/ 2024

Resumen

Esta investigación analiza los procesos de decodificación y comprensión lectora en 44 niños de escuelas públicas y privadas de Salta. Se estudian las rutas léxica y subléxica de acceso a la lectura (Jaichenco, 2010), siendo la vía léxica la de uso predominante. Mediante entrevistas individuales y la lectura de un libro con pictogramas basado en una canción aprendida, se evaluó la comprensión y el principio alfabético. Los resultados muestran que la mayoría de los niños utiliza la vía léxica, pero recurren a la subléxica ante palabras desconocidas. No obstante, solo diez niños han alcanzado fluidez lectora, mientras que los demás dependen del contexto para interpretar el contenido. Se identificaron dos niveles de interpretación y se destaca la relevancia de la conciencia fonológica en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: decodificación - comprensión lectora - vía léxica - vía subléxica - conciencia fonológica

Abstract

This research analyzes the decoding and reading comprehension processes in 44 children from public and private schools in Salta. The lexical and sublexical routes to reading (Jaichenco, 2010) are studied, being the lexical route the predominant one. Through individual interviews and the reading of a picture book based on a learned song, comprehension and the alphabetic principle were evaluated. The re-

¹ Universidad Católica de Salta.

² Universidad Nacional de Salta, Universidad Católica de Salta.

sults show that most children use the lexical route, but resort to the sublexical route when encountering unfamiliar words. However, only ten children have achieved reading fluency, while the rest rely on context to interpret the content. Two levels of interpretation were identified, and the importance

of phonological awareness in the process of learning to read is highlighted.

Keywords: decoding - reading comprehension - lexical route - sublexical route - phonological awareness

Introducción

Este estudio se enfoca en los procesos de alfabetización inicial de 44 niños de primer grado de escuelas de la provincia de Salta. Para obtener los resultados, se utilizaron dos entrevistas centradas en la lectura de una canción con pictogramas (*Cucú cantaba la rana*). El análisis se basa en variables contextuales como el sexo de los niños, la gestión de la institución educativa (pública o privada) y el nivel educativo de las familias. Además, se consideraron las tareas de comprensión lectora, evaluadas a partir de los aciertos y errores en las actividades propuestas durante los encuentros entre los entrevistadores y los niños.

En este contexto surgieron diversas preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación, tales como “¿qué procesos predominan en los niños de primer grado al leer el texto?”, “¿existe una relación entre el uso de procesos léxicos o subléxicos y la comprensión lectora?”. Asimismo, se exploró la habilidad de decodificación y el nivel de comprensión entre estudiantes de diferentes instituciones, y qué factores contextuales influyen en la predominancia de las vías de acceso a la lectura. También se investigó si el sexo de los niños tiene alguna influencia en la selección de las vías mencionadas y en la fluidez de la lectura. Por último, nos interesó indagar en qué tipo de inferencias formulaban con mayor facilidad, y si los niños entrevistados mostraban una tendencia a elaborar modelos de situación en sus respuestas.

Este trabajo surge de la colaboración entre las cátedras de Psicolingüística de la Licenciatura en Psicopedagogía; Alfabetización Inicial, del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Universidad Católica de Salta, y Psicolingüística del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Salta. El objetivo principal es contribuir al estudio de los procesos de alfabetización en niños, con especial énfasis en el aprendizaje de habilidades de lectura en los primeros años de educación primaria.

La investigación también busca validar el modelo propuesto por Jaichenco (2010), que sostiene que los lectores utilizan dos vías principales para procesar un texto: la léxica y la subléxica. Estas vías, que incluyen el análisis y la conversión grafemafonema, son clave en el aprendizaje de palabras conocidas y nuevas. A medida que los niños avanzan en su desarrollo de lectura, dependen menos de los procesos fonológicos, lo que permite una mayor intervención de los procesos léxicos, aunque recurren nuevamente a la vía subléxica ante palabras desconocidas.

Además, se explora la fluidez lectora como indicador de “lectura hábil”, tal como lo destacan Jaichenco et al. (2023), junto con el reconocimiento de palabras y la comprensión textual. Se espera que los niños en esta etapa temprana de alfabetización desarrollen habilidades lectoras de forma automática y estratégica.

Este estudio busca identificar los procesos cognitivos implicados en la lectura durante las primeras etapas de la alfabetización, con el

fin de proponer en futuros trabajos académicos estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Para ello, se analizarán los datos obtenidos en un estudio de campo donde los estudiantes de las cátedras mencionadas, en calidad de investigadores, interactuaron con niños de primer grado de escuelas públicas y privadas mediante la lectura de una canción acompañada de ilustraciones y pictogramas.

Marco teórico

Decodificación

En este trabajo, el término “decodificación” se refiere a la habilidad de los niños que ya han adquirido el conocimiento de la correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que les permite identificar un signo gráfico, ya sea por su nombre o por su sonido. Según Valeria Abusamra (2012), la decodificación es “la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto” (p. 1). Si bien una decodificación precisa es una condición necesaria para la comprensión de un texto, no es suficiente por sí sola.

En este contexto, Coltheart et al. (1985) postula la existencia de dos rutas de lectura: la ruta léxica y la ruta subléxica. Este concepto es retomado por Virginia Jaichenco (2010), quien sostiene que existen dos procesos que interactúan de manera simultánea para permitir que los lectores se vuelvan fluidos e independientes.

Primero, se encuentran los procesos subléxicos, que operan a nivel de unidades menores que la palabra, mediadas fonológicamente. Esto implica el uso de reglas de correspondencia que convierten grafemas en fonemas. Para utilizar estos procedimientos, el niño debe conocer la relación entre grafía y sonido, y comenzar a identificar las reglas que

permiten “traducir” cada grafema en un fonema específico. En esta fase, la lectura suele ser más lenta, segmentada o incluso silabeada. Además, cuanto más larga sea la palabra, mayor será la dificultad para leerla, lo que puede incrementar los errores, como la producción de neologismos o pseudopalabras similares a las que se intentaban leer.

En segundo lugar, se desarrollan los procesos léxicos, que comienzan de manera simultánea al inicio de la lectura. Estos implican el almacenamiento rápido del patrón ortográfico en la memoria, un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida y no tiene límites en cuanto a su capacidad o tiempo de desarrollo. El lector en formación se enfrentará a muchas palabras que no ha visto antes, aunque pueda haberlas escuchado o producido oralmente y conozca su significado. La capacidad de lectura fonológica permitirá identificar esas palabras, siempre que presenten ortografías razonablemente regulares. Además, el uso del contexto también ayudará a reducir el rango de posibles opciones cuando el lector se encuentre con una palabra desconocida en el texto. Una vez que una palabra no familiar ha sido identificada una o dos veces mediante una combinación de fonología y contexto, esta se registrará en el léxico ortográfico y se reconocerá posteriormente como una palabra familiar.

El modelo de la cuerda

Para lograr comprender los procesos de lectura, también nos remitimos a la teoría de la cuerda de Holly Scarborough (2001, como se cita en Jaichenco et al., 2023), en la que describe todas las habilidades y conocimientos que necesita un niño para lograr una lectura comprensiva y fluida. Esto permite entender cuáles son las competencias lingüísticas que deben trabajar los docentes en el aula.

El modelo mencionado permite identificar las áreas específicas en las cuales trabajar con los niños durante la alfabetización inicial. Para el aula, se pueden planificar intervenciones específicas tanto para la hebra que corresponde a la comprensión del lenguaje (superior) como para la que corresponde al reconocimiento de palabras escritas (inferior), en paralelo y de manera balanceada.

Los hilos enlazados representan las distintas habilidades y conocimientos que se unen para formar dos hebras. La primera, ubicada en un plano superior, es la de comprensión del lenguaje (implica la activación de conocimientos previos, manejo del vocabulario, uso adecuado de las estructuras del lenguaje, razonamiento verbal y experiencias con lo escrito). La segunda, en el plano inferior, implica el reconocimiento de palabras escritas (desarrollo de conciencia fonológica, proceso de decodificación y reconocimiento de palabra completa). El objetivo final es combinar el funcionamiento de estas hebras para lograr una lectura hábil, fluida y, fundamentalmente, comprensiva.

Es importante destacar que las habilidades descritas en este modelo también son esenciales para el aprendizaje de la escritura. La relación entre ortografía y fonología, las reglas de correspondencia, la automatización de la escritura de palabras, y todos los elementos de la hebra superior aseguran la creación de una cuerda poderosa, en términos de Jaichenco et al. (2023), que facilita el desarrollo de la escritura.

Fluidez lectora

En el marco de la discusión planteada por la especialista Valeria Abusamra et al. (2017), que aborda las diferencias y similitudes en los procesos de decodificación y comprensión, un concepto estrechamente relacionado con

ambos ejes es el de fluidez lectora. Algunos investigadores han definido la fluidez en términos de precisión y velocidad (Logan, 1997; Shinn et al., 1992), mientras que otros la han conceptualizado como multidimensional, incorporando elementos como la prosodia o la “lectura expresiva” (Kuhn et al., como se cita en Abusamra et al., 2017, p. 3).

En esta línea, el estudio realizado por De Mier et al. (2012) investiga la relación entre variables asociadas a la fluidez y la comprensión de textos, partiendo del supuesto de que “la automatización y el buen funcionamiento de los procesos de niveles lingüísticos inferiores redundará en una comprensión de textos más eficiente”. Esto implica una clara distinción entre las habilidades de “alto orden” (que dependen de múltiples dominios cognitivos y sistemas neurales) y las de “bajo orden” (Abusamra et al., 2017, p. 3). La decodificación implica procesos de “bajo orden o nivel”, que son más modulares y automáticos y conllevan un bajo consumo de recursos atencionales. Por otro lado, en la comprensión de textos intervienen procesos de “alto nivel”, que son no modulares y, por lo tanto, no automáticos, y que requieren un alto consumo de recursos atencionales.

Las investigaciones actuales consideran a la lectura expresiva como uno de los componentes de la fluidez. Borzone de Manrique y Signori (2000) observaron que los niños que obtienen puntajes más altos en lectura de palabras y comprensión son aquellos que también leen con mayor velocidad y producen pausas en lugares óptimos (Borzone de Manrique y Signori, como se cita en De Mier et al., 2012, p. 22).

De Mier et al. (2012) afirman que la fluidez es el aspecto que distingue a los lectores expertos de los que aún leen con dificultad, por lo que determina el grado en que la lectura se realiza sin esfuerzo cognitivo.

Comprensión

Tanto los niños que decodifican como los que no lo hacen alcanzan cierta comprensión del texto. Dado que los entrevistadores también les hicieron preguntas de comprensión lectora, en la presente investigación analizamos esta dimensión.

La comprensión de un texto, en un sentido estricto, estaría condicionada por la decodificación. Según la concepción de Abusamra et al. (2012) implica “un proceso de alto nivel de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc.” (p. 2).

De este modo, comprender un texto no constituye una “habilidad unitaria” (Abusamra et al., 2012) sino que integra competencias y componentes independientes cuya indemnidad garantiza, en conjunto, una comprensión exitosa. En este sentido, uno de los factores más relevantes en el proceso de comprensión de un texto es “el metacognitivo”. La metacognición se refiere al entendimiento que una persona tiene acerca de sus propias habilidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas. Por esta razón, abordar la comprensión desde un enfoque metacognitivo implica tener en cuenta el conocimiento que el lector posee sobre el propósito de la lectura, las estrategias que utiliza para lograrlo y el seguimiento que realiza para verificar su propia comprensión.

Una clasificación que resultó eficaz para analizar una serie de preguntas inferenciales fue la de Gutiérrez Calvo (1999), quien reconoce dos tipos de inferencias en la comprensión:

Las inferencias conectivas incluyen las referenciales o anafóricas, que consisten en la conexión automática entre un pronombre y su referente. También se encuentran las inferencias

puente, en las que el lector infiere un hecho no explícito pero que se sobreentiende a partir de una afirmación anterior. Finalmente, dentro de este tipo de inferencias, están las causales, en las que el lector deduce una relación de causa y efecto entre los eventos o situaciones presentados en el texto. Estos procesos son fundamentales para establecer la coherencia entre las distintas partes del discurso y permite completar información que no ha sido directamente mencionada.

Por su parte, las inferencias elaborativas pueden aplicarse tanto al texto base como al modelo de situación. Cuando se refieren al texto base, se trata de elaboraciones sobre los contenidos explícitos del mensaje, que surgen a partir de la generación de asociaciones semánticas y la sustitución de categorías generales por ejemplos específicos. Un ejemplo de esto sería la frase “la niña pintó un limón”, en la que se puede inferir que el limón fue pintado de color amarillo, debido a que esa es una característica típica del objeto en cuestión.

En cuanto a las inferencias elaborativas que se dirigen al modelo de situación, estas son más complejas; ya que no se limitan a lo que se dice directamente en el texto, sino que consideran el contexto general descrito por los enunciados. Este tipo de inferencias exige que el lector relacione e integre distintos elementos para generar un modelo mental coherente de la situación descrita. Un ejemplo sería la oración “Pedro llegó a su casa, hambriento, y se dirigió directamente a la cocina”, donde se infiere que Pedro comió, dado que es habitual que en la cocina haya comida y que las personas acudan allí para satisfacer esa necesidad.

Niveles de interpretación del texto según Emilia Ferreiro

Sin embargo, no todos los niños que cursaban primer grado en septiembre de 2023 lograban decodificar. Un concepto que permite

considerar las interpretaciones realizadas por los niños que aún no decodifican es la noción de lectura propuesta por la línea constructivista de Emilia Ferreiro (1998). Esta autora utiliza la expresión “interpretación de textos” en un sentido amplio, para referirse a todas aquellas actividades de asignación de significado a un texto que preceden a la lectura convencional. La expresión “texto escrito” designa cualquier secuencia de letras presentada a los niños para su interpretación.

Las primeras interpretaciones de textos dependen completamente de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que lo escrito son nombres). Esta idea infantil, conocida como “la hipótesis del nombre”, persiste durante un largo período, aunque las relaciones entre contexto y texto varían con el tiempo. Según Ferreiro (1998), esta evolución sigue la siguiente progresión:

1. El significado de un texto depende completamente del contexto. Si el contexto no se puede interpretar adecuadamente, el texto tampoco lo será.
2. Una vez establecida una relación inicial entre contexto y texto, este último mantiene su interpretación incluso si el contexto cambia (dentro de un cierto intervalo temporal). El significado del texto se vincula con un señalamiento global del escrito.
3. Las propiedades del texto comienzan a ser tomadas en cuenta. Aunque la interpretación del texto sigue dependiendo del contexto, las características del propio texto ayudan a modular su interpretación. En esta etapa, los niños no distinguen claramente lo que dice el texto en su totalidad de lo que dicen sus partes. El señalamiento del texto es global, silabeado o abarca varias letras.

Una categoría relevante que plantea Ferreiro es la “hipótesis del nombre”, en la que los niños asocian las letras escritas con el nombre

de los objetos. Por ejemplo, piensan que las letras en un envase de leche dicen “leche” y que las letras en un reloj dicen “reloj”. En esta etapa, el significado de un texto depende completamente del contexto en el que aparece.

Métodos

Para analizar mediante qué procesos los niños acceden a la decodificación y a la comprensión de un texto se realizó un trabajo de campo en el que participaron estudiantes de las materias Psicolingüística y Alfabetización Inicial de la Universidad Católica de Salta (Profesorado de Educación Primaria y Psicopedagogía) y de la Universidad Nacional de Salta (Profesorado en Letras), respectivamente.

El diseño de esta investigación es mixto y combina enfoques cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión integral del desarrollo de las habilidades lectoras en niños de primer grado. Por medio del enfoque cuantitativo, recolectamos datos que evalúan la decodificación, fluidez y comprensión lectora, lo que nos permite comparar resultados entre diferentes grupos y contextos educativos. Sin embargo, centramos el análisis en el enfoque cualitativo, ya que observamos y analizamos los procesos subyacentes en el desempeño individual de los niños, capturando las estrategias, experiencias y contextos que influyen en el desarrollo de la lectura. Esta combinación de métodos, con énfasis en el análisis cualitativo, nos permite comprender de manera más profunda y contextualizada cómo los niños desarrollan sus capacidades lectoras, ofreciendo tanto una perspectiva amplia como un análisis detallado de los procesos implicados.

La investigación abarcó a niños de primer grado de educación primaria, con edades de seis y siete años en septiembre de 2023. Se-

leccionamos este grupo debido a que, en esta etapa, los niños se encuentran en pleno proceso de aprendizaje del sistema de escritura, lo que nos permitió observar los mecanismos que emplean para decodificar, comprender palabras y textos. Esto es lo que Virginia Jai-chenco (2010) denomina “conductas típicas del lector principiante” (p. 78).

Trabajamos con un total de 44 niños, de los cuales 22 eran varones y 22 mujeres. De ellos, 24 tenían 6 años y 20 ya habían cumplido los 7. Los estudiantes que participaron como investigadores seleccionaron a los niños de instituciones públicas y privadas de la provincia de Salta, según el acceso que cada uno tenía a los entrevistados. Esta selección resultó en una muestra no equitativa entre los niños de escuelas públicas y privadas, predominando los primeros: 30 asistían a instituciones de gestión estatal y 14 a privadas. La mayoría de los participantes residía en la capital de la provincia, salvo tres que vivían en los municipios de Campo Quijano, La Merced y Orán.

El proyecto consistió en entrevistas individuales entre un estudiante universitario y un niño de primer grado, realizadas principalmente en el hogar del niño con la autorización y supervisión de sus padres. Se llevaron a cabo dos sesiones consecutivas. En ambas se desarrollaron actividades adaptadas a las habilidades lectoras de cada participante.

En la primera sesión, los estudiantes introdujeron la canción infantil *Cucú, cantaba la rana* con el objetivo de que los niños la aprendieran de memoria. Esta instancia tuvo una duración aproximada de una hora, tiempo en el que los niños pudieron interiorizar y memorizar la canción.

Torres et al. (2001) afirman que la lectura de un texto previamente memorizado es una estrategia eficaz para enseñar a leer, ya que facilita la reflexión sobre las corresponden-

cias entre la oralidad y lo escrito. Basándonos en esta propuesta, se buscaba generar una situación de lectura en la que los niños relacionaran las marcas gráficas del texto con la información que ya tenían memorizada. A pesar de conocer la canción previamente, enfrentaron el reto de identificar dónde se encontraba cada parte del texto aprendido, estableciendo conexiones entre su conocimiento y lo que estaba escrito.

En la segunda sesión, grabada en audio con fines académicos, se presentó a los niños la versión escrita y con pictogramas de la canción memorizada. El objetivo fue evaluar el reconocimiento y la lectura de esta. En esta etapa se llevaron a cabo actividades como la lectura detallada del texto, ejercicios de inferencias y elaboración de conexiones, además de completar tarjetas con palabras faltantes o imágenes relacionadas con los personajes.

Finalmente, los datos recogidos en las entrevistas (número de palabras decodificadas por vía léxica o subléxica, fluidez en la lectura, pictogramas reconocidos, inferencias resueltas, etc.) fueron tabulados para su posterior análisis.

Los estudiantes, en su rol de investigadores, tenían la tarea de grabar en audio los encuentros con los niños para luego transcribirlos, y debían seguir un instructivo que incluía preguntas contextuales y de comprensión lectora. Estas preguntas guiaban la entrevista con el propósito de obtener información relevante.

En relación con los datos contextuales, se pedía que recopilaran información sobre el niño, como su nombre, fecha de nacimiento, barrio de residencia, escuela y tipo de gestión (pública o privada), turno, asistencia regular (teniendo en cuenta los paros docentes que se extendieron hasta junio de 2023) y si el docente había sido el mismo durante todo el ciclo

lectivo. También debían recabar información familiar, como la cantidad y edades de hermanos, personas con las que vivía, cuidadores principales y actividades extracurriculares que el niño realizaba. Además, se les solicitaba a los padres que brindaran información sobre su nivel educativo y ocupación. Es importante destacar que todos los datos obtenidos fueron tratados con estricta confidencialidad.

En cuanto a la actividad de lectura, el instructivo proponía realizar preguntas en diferentes momentos del proceso.

Así, en lo que respecta al trabajo con la tapa y la contratapa se realizaban los siguientes interrogantes: ¿de qué trata el libro?, ¿cómo lo sabes?, ¿por qué hay dos imágenes en la contratapa? (la contratapa mostraba otro libro de la misma colección). Estas preguntas buscaban evaluar el conocimiento que los niños tenían sobre los libros y su familiaridad con los textos, observando si sabían cómo manipularlos. Las preguntas variaban en profundidad dependiendo de si el niño sabía leer. Si leía, se le pedía que señalara con el dedo dónde decía una palabra específica; si no leía, el entrevistador lo acompañaba en la lectura y le pedía que indicara dónde creía que estaba escrita esa palabra.

El trabajo con el libro se dividió en dos momentos: la lectura de las tres primeras páginas y luego de las páginas cuarta y quinta. Durante el primer bloque, si el niño no leía, el entrevistador debía solicitarle que intentara hacerlo, registrar sus gestos y miradas, y responder cualquier pregunta que surgiera en el momento. En caso necesario, se intervenía en la lectura tanto de las palabras como de las imágenes. No se corregía de inmediato, pero si la decodificación era demasiado lenta o dificultaba la comprensión, se ayudaba a restablecer la forma correcta de las palabras, ya fuera pronunciando el término o la oración correspondiente.

Si el niño no podía leer, se le pedía que leyera ciertos segmentos y se lo animaba a inferir lo que seguía en las frases incompletas, por ejemplo: “Lee ‘cu-cú cantaba la...’”. Luego, se le solicitaba que explicara cómo se había dado cuenta de lo que continuaba en el texto.

En la lectura de la cuarta y quinta página, se incluían preguntas inferenciales como ¿quién no quiso darle el ramito?, ¿por qué no se lo dio?, ¿por qué llora la rana? El objetivo era observar si el niño podía realizar inferencias a partir del texto.

Finalmente, la actividad culminaba con la lectura completa de la canción. Si los niños leían con fluidez, los investigadores debían acompañarlos cantando a la velocidad que ellos necesitaran, utilizando la versión completa del texto, la cual fue añadida por los investigadores. Si los niños no leían o solo decodificaban, se les animaba a cantar la canción mientras miraban las ilustraciones del libro. Además, se les preguntaba cuál era la parte que más se repetía en la canción, dónde estaba escrita y cómo la habían identificado.

Este enfoque permitió una observación detallada del proceso de lectura de los niños y cómo interactuaban con el texto y las imágenes.

Resultados

Decodificación

El primer dato que vamos a analizar es lo concerniente a la decodificación, que es “el conocimiento de que lo escrito representa lo que se dice (principio alfabético) y de la relación entre que las letras y los sonidos son la base del aprendizaje de la lectura” (Jaichenco et al., 2023, p. 6). Cuando los niños comprenden esta relación pueden llevar a cabo la decodificación, que es la primera forma de lectura que utilizan. Esta forma de lectura implica el

conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas, así como las habilidades de procesamiento fonológico, y sirve como herramienta para leer todas las palabras que empiezan a conocer.

En lo que respecta a los resultados, del total de 44 casos, 39 niños (89 %) leían, es decir, decodificaban, ya sea por vía léxica o por vía subléxica. En los restantes 5 casos (11 %), los niños entrevistados desconocían la relación entre grafemas y fonemas y, por lo tanto, no podían decodificar.

Tabla 1
Porcentaje de decodificación

Total de niños: 44	
Sí decodifica	No decodifica
39 niños	5 niños
89 %	11 %

En estos primeros datos cuantitativos podemos observar que los niños entrevistados, en su mayoría, ya conocen el principio alfabético; uno de los componentes mencionados en el modelo de la cuerda en la “hebra de abajo”, que les permitirá convertirse en lectores autónomos con ejecución fluida y posterior comprensión de diversos textos. Como lo expresan los modelos de alfabetización actuales (Jaichenco, 2023), desde estas perspectivas las habilidades de lectura no se aprenden por exposición a contextos letrados, sino que, por el contrario, resulta necesario que los docentes intervengan por medio de explicaciones, modelados e intervenciones planificadas que se centren en desarrollar cada una de las habilidades lingüísticas necesarias para convertirse en lectores competentes.

Predominancia de lectura por vía léxica o subléxica

Jaichenco et al. (2023) expresan que usamos dos tipos de vías, la léxica y la subléxica, para acceder a la lectura de palabras. Con respecto a esto, afirman:

... para poder leer palabras hay que identificar las letras o pares de letras (grafemas) para asociarlas con los sonidos que representan. Además, si vamos a leer en voz alta, tenemos que sintetizar (juntar) esos fonemas para decir la palabra. Es decir, empezar a leer requiere poder identificar, hacer corresponder y ensamblar unidades fonológicas y ortográficas. (p. 3)

Como mencionamos anteriormente, existen dos vías de acceso a la lectura o dos tipos de procesos: los subléxicos (mediación fonológica) y los léxicos. En el primero, se utilizan reglas de correspondencia que convierten grafemas en fonemas. Cuando los niños emplean estos procedimientos, la lectura es más lenta, a menudo segmentada o silabeada. Si la palabra es más larga, aumenta la dificultad de esta tarea, lo que puede llevar a cometer más errores que con palabras más cortas. Estos errores pueden dar lugar a neologismos, es decir, pseudopalabras parecidas a las palabras que deberían ser leídas.

Una vez que se ha identificado una palabra no familiar una o dos veces, utilizando una combinación de fonología y contexto, esta será registrada en el léxico ortográfico de entrada y será reconocida como una palabra familiar a partir de entonces. Esta es la otra forma de lectura posible: el uso del proceso léxico, que se va desarrollando de manera simultánea desde el inicio de la lectura. El rápido almacenamiento del patrón ortográfico en la memoria se irá forjando a lo largo de toda la vida del individuo y no tiene límite de capacidad ni de tiempo de desarrollo.

Por supuesto, los primeros años de alfabetización son cruciales para la mayoría de los aprendices, ya que proporcionan de manera abundante la información necesaria para “ampliar” este componente del sistema de lectura.

Tabla 2
Lectura por vía léxica y subléxica

Total de niños que decodifican: 39	
Leen predominantemente por vía léxica	Leen predominantemente por vía subléxica
26 niños	13 niños
66,66 %	33,33 %

Podemos observar una predominancia del uso de la vía léxica, ya que, según lo expresado por Jaichenco et al. (2023), esta es la ruta preferida por los lectores cuando se encuentran con palabras familiares. Como explicamos en la metodología, el trabajo implicaba un primer momento de aprendizaje de la canción, la cual luego leyeron en el cuento. Este proceso permitió que, al momento de reconocer las palabras en su léxico oral reciente, el acceso a ellas fuera más automático.

La familiaridad con las palabras aprendidas previamente en la canción facilitó su reconocimiento de manera más automática. Esto se debe a que la vía léxica se activa de manera más eficiente cuando los lectores tienen un conocimiento previo y contextual de las palabras, lo que reduce la necesidad de decodificación fonológica y permite una lectura más rápida y precisa. En este caso, el aprendizaje previo de las palabras en un contexto oral favoreció su almacenamiento en el léxico ortográfico, acelerando así el proceso de lectura y mejorando, en la mayoría de los casos, la comprensión del texto.

Los niños decodificaban de manera subléxica palabras como caballero, criada, romero, sombrero, marinero, quiso, traje y señora. Estos términos, menos comunes en su vocabulario cotidiano, no solo resultaban menos familiares, sino que también incluían sílabas compuestas y, en algunos casos, eran extensos.

Consideramos que la escucha previa de la canción y la memorización del léxico asociado, que posteriormente facilitó el aprendizaje de nuevas palabras, demuestra ser una estrategia eficaz para fortalecer la vía léxica. Esto promueve una lectura más automática y menos laboriosa, especialmente en los primeros años de alfabetización.

Decodificación y variable sexo

En cuanto a la variable sexo, del total de mujeres participantes (22), la gran mayoría utilizaba la vía léxica para la lectura. Específicamente, un 64 % de las mujeres leía principalmente por vía léxica, un 27 % utilizaba predominantemente la vía subléxica y un 9 % no había desarrollado aún habilidades de lectura. Estos datos sugieren una tendencia significativa entre las mujeres hacia el uso de la vía léxica, lo que podría estar relacionado con diversos factores cognitivos y educativos que merecen ser investigados más a fondo.

Tabla 3
Porcentajes según la variable sexo

Mujeres: 20 niñas en total	
Vía léxica	Vía subléxica
14 mujeres	6 mujeres
70 %	30 %

En cuanto a los varones, también participaron 22 en total, y la mayoría leía por vía léxica. Un 54 % de los varones recurría principalmente a la vía léxica para leer, mientras que un 32 % empleaba mayormente la vía subléxica. El 14 % restante aún no había desarrollado habilidades de lectura. Estos resultados indican una tendencia predominante hacia el uso de la vía léxica entre los varones, aunque en menor medida que entre las mujeres.

Tabla 4
Lectura por vía léxica o subléxica según la variable sexo

Varones: 19 niños en total	
Vía léxica	Vía subléxica
12 varones	7 varones
63 %	37 %

La diferencia según la variable sexo no es significativa, lo que confirma que, a estas alturas del año escolar (mes de septiembre), la mayoría de los niños ya estaba recibiendo una enseñanza explícita del sistema de escritura. Esto puede sugerir que el proceso de alfabetización está avanzando de manera uniforme entre ambos sexos, y que las estrategias educativas implementadas están siendo efectivas para asegurar que todos los estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura de manera similar.

Consideramos la variable sexo porque numerosas investigaciones psicolingüísticas han explorado la relación entre el sexo y el desarrollo del lenguaje, hallando que, en pro-

medio, las niñas muestran una mayor competencia lingüística en las primeras etapas. Fenson et al. (1994) y Huttenlocher et al. (1991) observaron que las niñas adquieren vocabulario y estructuras gramaticales complejas a un ritmo más acelerado que los niños. Estudios neurolingüísticos, como los de Weiss et al. (2003) y Burman et al. (2008), sugieren que esta ventaja podría estar relacionada con una mayor activación cerebral en áreas lingüísticas. Además, investigaciones como las de Leaper y Smith (2004) y Ely et al. (1995) destacan que las niñas tienden a utilizar un lenguaje más colaborativo y participar en interacciones verbales más ricas, lo que también favorece su desarrollo lingüístico.

Variable del tipo de gestión de la escuela

En relación con el tipo de gestión del establecimiento educativo, se observaron diferencias en las habilidades lectoras entre los niños que asistían a escuelas públicas y aquellos en escuelas privadas. Entre los 30 niños que concurrían a una escuela pública, el 53 % leía principalmente por vía léxica, el 30 % utilizaba la vía subléxica y el 17 % no sabía leer aún. Estos datos reflejan una variedad en el desarrollo lector, con una proporción considerable de niños aún en proceso de adquirir habilidades básicas de lectura.

En contraste, entre los 14 niños que asistían a una escuela privada, el 71 % leía por vía léxica, el 29 % utilizaba la vía subléxica, y no se encontraron casos de niños que no supieran leer. Todos los niños en escuelas privadas demostraron conocimiento del principio alfabético, lo que sugiere una mayor homogeneidad en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Tabla 5
Vías de lectura según gestión educativa

Establecimientos educativos					
Público			Privado		
30 niños (mujeres y varones)			14 niños (mujeres y varones)		
Vía léxica	Vía subléxica	No lee	Vía léxica	Vía subléxica	No lee
16 chicos	9 chicos	5 chicos	10 chicos	4 chicos	-
53 %	30 %	17 %	71 %	29 %	0 %

La diferencia observada entre los niños entrevistados según el tipo de gestión educativa es significativa, dado que la mayoría de las entrevistas se realizaron con niños que asisten a escuelas públicas. Para realizar un análisis más detallado, sería útil examinar los cuadernos y las prácticas pedagógicas en las diferentes instituciones y gestiones. Esto permitiría comprender mejor por qué algunos niños aún no logran decodificar o comprender el principio alfabético en el mes de septiembre.

Grado de fluidez lectora

Otro criterio utilizado para analizar la lectura de los entrevistados fue la fluidez. Se considera lectores fluidos a aquellos que leen palabras sin cometer errores, de forma natural, y cuya lectura en voz alta refleja una adecuada delimitación de las frases. Estas características indican una gestión eficiente de los recursos cognitivos, donde los procesos de decodificación están automatizados y demandan menos esfuerzo, permitiendo destinar la mayoría de los recursos a la construcción del significado del texto, que es el objetivo principal de la lectura (Fumagalli et al., 2017, p. 51).

Según Jaichenco et al. (2023), trabajar distintas habilidades garantiza una lectura hábil, fluida y, sobre todo, comprensiva. Desde la perspectiva de las autoras, es posible planificar intervenciones específicas tanto para la hebra superior, relacionada con la comprensión del lenguaje, como para la hebra inferior, correspondiente al reconocimiento de palabras escritas, de forma paralela y equilibrada.

De los 44 casos analizados, 36 niños sabían leer (decodificar), pero solo 10 lo hacían con fluidez al leer oraciones, mientras que los otros 26 niños no lograban una lectura fluida. Aunque accedían a las palabras de manera más automática, no podían construir frases completas con la naturalidad necesaria para reflejar correctamente las pausas y entonaciones propias del discurso.

Para evaluar el nivel de fluidez, se analizaron las grabaciones de las lecturas en voz alta, y solo se consideró fluida aquella que mostraba un acceso automático a las palabras y una entonación adecuada en las oraciones del texto. Se entiende que la fluidez implica leer en voz alta a una velocidad comparable con la de una conversación, con la expresividad necesaria para evidenciar el significado del texto.

Cuando un lector se ve obligado a hacer pausas constantes para decodificar palabras y leer oraciones, la lectura se vuelve lenta, lo que interrumpe la construcción del significado de lo que está leyendo.

Tabla 6
Porcentajes de lectura fluida

Lee con fluidez	No lee con fluidez	No decodifica
10 niños	29 niños	5 niños
23 %	66 %	11 %

La lectura fluida requiere la implementación de estrategias didácticas que promuevan tanto el desarrollo de habilidades comprensivas del lenguaje como la automatización en el reconocimiento de palabras. Dado que los niños se encuentran en una etapa temprana de su proceso educativo, cursando el primer grado, es comprensible que aún no hayan alcanzado un nivel avanzado de fluidez en la lectura. No obstante, dado que la lectura se realizó a partir de una canción que se había enseñado y aprendido recientemente, era razonable esperar un nivel de fluidez mayor.

Esto nos lleva a plantear una pregunta importante: si los niños pueden realizar una lectura léxica pero aún no logran la fluidez esperada con textos que conocen, ¿cómo se comportarán con textos completamente nuevos? Creemos que la fluidez es un aspecto esencial para desarrollar la competencia lectora. La ausencia de fluidez, incluso en textos familiares, podría indicar dificultades que se acentuarían con materiales más complejos.

Comprensión

En total se hallan 44 casos de niños, a quienes se les realizó la entrevista en relación con la canción y el cuento, de los cuales el 93 % (41 chicos) logró reconocer una inferencia conectiva anafórica, pues se les preguntó “¿quién no le quiso dar el ramito?”, respondiendo que “el marinero” o “el señor” (señalando al marinero); y tan solo 3 chicos no logró reconocerla. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7
Inferencia conectiva anafórica

Inferencia conectiva anafórica	
44 chicos (mujeres y varones)	
Aciertos	Errores
41 chicos	3 chicos
93 %	7 %

Casi la gran mayoría de los niños, tanto mujeres como varones, lograron responder la pregunta “¿quién no le quiso dar el ramito?; dado que todos coincidieron en que “el marinero” fue la persona que no le quiso dar el ramito a la rana. A excepción de 3 chicos, que no lograron responder de manera correcta o necesitaron de cierta ayuda para poder responder.

La mayoría de los niños, tanto niñas como niños, no enfrentaron mayores dificultades al responder la pregunta: “¿por qué no le quiso dar el ramito?”. En general, todos lograron expresar diversas respuestas que reflejan las posibles causas por las cuales se le negó el ramito a la rana, mostrando así una comprensión adecuada del conflicto narrativo. Sin embargo, se identificaron tres casos puntuales (una niña y dos niños) que tuvieron problemas para responder correctamente, ya sea porque no lograron formular una respuesta adecuada o porque presentaron dificultades a lo largo del proceso de comprensión de la pregunta. Esto podría indicar la presencia de factores individuales que afectaron su desempeño, como diferencias en el vocabulario, la atención sostenida o la capacidad para interpretar la intención de los personajes en la historia.

En lo que respecta a la inferencia elaborativa, del total de 44 casos, el 93 % (41 chicos) logró formar una inferencia elaborativa, pues se les preguntó “¿por qué no le quiso dar el ramito?”, y respondieron con diferentes respuestas como “porque no le gustan los sapos”, y solo 3 chicos no lograron formularla.

Tabla 8
Inferencia elaborativa

Inferencia elaborativa	
44 chicos (mujeres y varones)	
Aciertos	Errores
41 chicos	3 chicos
93 %	7 %

Ahora bien, del total de 44 casos, solo 37 chicos lograron reconocer una inferencia conectiva causal, pues se les preguntó “¿por qué llora la rana?”, y la gran mayoría respondió “porque el marinero no le quiso darle el ramito” o “porque no le dio el ramito”.

Casi todas las respuestas coinciden en que la causa por la que llora la rana es que el marinero no le dio el ramito, el 84 % respondió de esta manera. Sin embargo, se presentaron casos en los cuales 6 chicos (14 %) resolvieron esta pregunta con una inferencia elaborativa; pues, por ejemplo, dijeron: “porque tenía miedo y quería empanadas”, algo que no estaba escrito o mencionado en el cuento, sino que elaboraron esa respuesta.

La gran mayoría de los chicos, tanto mujeres como varones, no presentaron dificultades al momento de responder la pregunta “¿por

qué llora la rana?”, dado que todos coincidieron en que el motivo por el cual lloraba era a causa de que el marinero no le había querido dar el ramito o romero, a excepción de seis niños (3 niños y 3 niñas).

Análisis de la construcción de modelos de situación

Del total de 44 casos, la gran mayoría de los chicos, tanto niñas como niños, logró construir un modelo de situación en relación con la inferencia elaborativa de la pregunta “¿por qué no le quiso dar el ramito?” (32 niños, es decir, un 73 %) y solo 12 niños no lograron construir modelos de situación (el 27 % restante). En cambio, con relación a la pregunta “¿por qué llora la rana?”, solo 14 chicos (32 %) lograron construir modelos de situación, ya sea recurriendo a la inferencia conectiva causal o a la inferencia elaborativa. Sin embargo, se logra apreciar cómo en los casos que respondieron con una inferencia elaborativa (6 chicos), todos ellos sí pudieron armar modelos de situación. Asimismo, se observa que, en los modelos de situación de los chicos de este proyecto, la dimensión emocional es la más frecuente.

Inferencia elaborativa: “¿por qué no le quiso dar el ramito?”

Se observa cómo, a partir de la inferencia elaborativa, se pueden encontrar modelos de situación. Primeramente, del total de casos (44 chicos), solo 41 chicos armaron una inferencia elaborativa, de los cuales solo el 78 % (32 chicos) logró construir un modelo de situación, mientras que el 22 % (9 chicos) no pudo hacerlo. Asimismo, se aprecia cómo 3 chicos no formaron una inferencia elaborativa ni un modelo de situación, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9

Construcción del modelo de situación (primer caso)

Total: 44 chicos			
Inferencia elaborativa			
Pregunta: “¿por qué no le quiso dar el ramito?”			
Aciertos		Errores	
41 chicos		3 chicos	
Construcción de modelos de situación			
Sí	No	Sí	No
32 chicos	9 chicos	----	3 chicos
78 %	22 %	0 %	100 %

Última inferencia: “¿por qué llora la rana?”

Se observa que, a partir de las respuestas a la pregunta “¿por qué llora la rana?”, se establece la relación entre la inferencia elaborativa y los modelos de situación. En primer lugar, del total de casos (44 niños), solo 14 lograron construir modelos de situación, mientras que 30 niños (68 %) no lo hicieron. Además, se evidencia una resolución dividida respecto a la pregunta planteada, ya que 37 niños (84 %) la respondieron mediante una inferencia conectiva causal. De estos, solo 8 niños (22 %) construyeron modelos de situación, mientras que 29 (78 %) no lograron hacerlo. Por otro lado, 6 niños emplearon la inferencia elaborativa para responder a la pregunta y todos ellos construyeron modelos de situación; únicamente un niño no respondió la pregunta ni construyó un modelo de situación. Estos resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 10

Construcción del modelo de situación (segundo caso)

Total: 44 chicos (mujeres y varones)				
Pregunta: “¿por qué llora la rana?”				
Construcción de modelos de situación				
Sí		No		
14 chicos		30 chicos		
32 %		68 %		
Resolución dividida: 44 chicos (mujeres y varones)				
Inferencia conectiva causal		Inferencia elaborativa		No contestó la pregunta
37 chicos (84 %)		6 chicos (14 %)		1 chico (2 %)
Construcción de modelos de situación				
Sí	No	Sí	No	No construyó
8 chicos	29 chicos	6 chicos	----	
22 %	78 %	100 %	0 %	

La construcción de modelos de situación es esencial para lograr una comprensión profunda de la lectura, ya que permite al lector integrar la información explícita del texto con sus conocimientos previos. Al desarrollar estos modelos mentales, los lectores pueden visualizar contextos, personajes y eventos, lo que les facilita seguir la coherencia del discurso y comprender relaciones implícitas. Esto no solo mejora la retención de información, sino que también potencia la capacidad para generar inferencias y extraer el significa-

do global del contenido. En definitiva, construir modelos de situación es clave para que la lectura sea más significativa y favorezca el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, como la comprensión crítica y la resolución de problemas.

Influencias de las variables contextuales

Con el objetivo de identificar posibles vínculos entre la resolución de tareas y los factores sociales de los niños, se analizaron y tabularon dos variables relacionadas con sus

condiciones sociales. La primera variable fue el tipo de institución (privada o pública); la segunda, el nivel educativo de los padres (superior, secundario o inicial), discriminando si los estudios estaban completos o incompletos. Posteriormente, se realizó un cruce con los casos “excepcionales”, es decir, aquellos niños que poseían una lectura fluida —una habilidad atípica en primer grado—, que representaban el 23,8 % (10 niños) de la muestra, y aquellos que no sabían leer, quienes constituían el 11,9 % (5 niños) del total.

Tabla 11
Variables contextuales

Madres						
Totales	44					
Nivel de estudios ³	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	14	6	15	6	2	1
Porcentajes	31,82 %	13,64 %	34,09 %	13,64 %	4,55 %	2,27 %
Totales por nivel de estudio	45,45 %		47,73 %		4,55 %	2,27 %
Padres						
Totales	44					
Nivel de estudios	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	10	3	18	9	1	3
Porcentajes	22,73 %	6,82 %	40,91 %	20,45 %	2,27 %	6,82 %
Totales por nivel de estudio	29,55 %		61,36 %		2,27 %	6,82 %

³ Las abreviaturas se leen del siguiente modo: SpC: superior completo; SpI: superior incompleto; SC: secundario completo; SI: secundario incompleto; Prim: primario completo (no se registraron padres con esta instancia incompleta); S/D: sin datos.

El cruce de variables (véase Tabla 13) arrojó los siguientes resultados. Un 60 % de los niños que presentan una lectura fluida tienen al menos uno de los padres con estudios superiores. Un 30 % de los casos corresponde a aquellos cuyos padres únicamente tienen la educación media finalizada, mientras que el 10 % restante no tiene datos disponibles en el trabajo de campo⁴. Estos porcentajes sugieren una posible relación entre el nivel educativo de los padres y la capacidad lectora de sus hijos.

Sin embargo, no se observa esta misma relación en función del tipo de institución a la que asisten. De los 10 niños con lectura fluida, el 50 % está matriculado en escuelas públicas y el otro 50 % en privadas, lo que impide establecer una correlación clara. Cabe destacar que solo un 14 % del total de la muestra proviene de instituciones privadas, lo que lleva a concluir que el 35,71 % de los niños en escuelas privadas tiene una lectura fluida, en contraste con el 16,6 % de las escuelas públicas.

Sin embargo, el escaso número de estudiantes en escuelas privadas limita cualquier afirmación definitiva.

En cuanto al grupo de niños que no leen, las estadísticas revelan que el 100 % asiste a escuelas públicas. Además, ninguno de estos niños tiene padres con estudios superiores, ya sean completos o incompletos. La distribución de este grupo muestra que un 70 % cuenta con al menos un padre que completó la educación secundaria, un 20 % no tiene datos registrados y el 10 % corresponde a padres con solo estudios primarios finalizados. Estos datos sugieren una relación directa entre el nivel de lectura de los niños y la formación académica de sus padres.

El 60 % de los niños con lectura fluida tiene al menos un padre con estudios superiores. Los resultados del cruce de datos brindan indicios tentativos que parecen señalar vínculos entre la resolución de tareas y, en particular, el nivel educativo de los padres.

⁴ Cabe aclarar que los datos eran brindados voluntariamente por los padres o familiares, podían elegir no dar la información solicitada por el entrevistador.

Tabla 12

Nivel de formación de los padres

Niños que no leen						
Total	5					
Nivel de estudios padres	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	0	0	5	2	1	2
Porcentajes	0 %	0 %	50 %	20 %	10 %	20 %
Totales por nivel de estudio	0 %		70 %		10 %	20 %
Institución	Pública			Privada		
Cantidad	5			0		
Porcentajes	100 %			-----		
Niños con lectura fluida						
Total	10					
Nivel de estudios padres	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	8	4	6	0	0	2
Porcentajes	40 %	20 %	30 %	0 %	0 %	10 %
Totales por nivel de estudio	60 %		30 %		0 %	10 %
Institución	Pública			Privada		
Cantidad	5			5		
Porcentajes	50 %					

Entonces, al momento de referirnos al contexto social pareciera posible establecer una relación entre el desarrollo y resolución de las actividades realizadas por los niños con los factores sociales institucionales y familiares. Consideramos que para el establecimiento de una conclusión más completa sería necesario en primer lugar disponer de un muestreo equitativo entre las diferentes instituciones; en segunda instancia, considerar la posibilidad de un muestreo más amplio. Incluso podría realizarse un estudio longitudinal para evaluar el desarrollo de la lectura en niños en relación con los datos sociales ya mencionados.

Análisis de casos particulares

Niveles de interpretación

Según Emilia Ferreiro (2013), los niños interpretan los textos que encuentran en su entorno (carteles en las calles, envases comerciales, libros, etc.) mucho antes de ser capaces de leer. Es decir, se concibe a los niños como

portadores de saberes antes de ingresar a la escuela, ya que son sujetos cognoscentes que tratan de entender el mundo que los rodea, elaboran hipótesis y reciben información que interpretan según sus esquemas asimilatorios.

Esta concepción se distancia de aquellas corrientes psicológicas que tendían a establecer listas de habilidades y destrezas sensorio-motrices que los niños debían tener para iniciar el aprendizaje de la lectura.

En este apartado de la investigación, y siguiendo la línea de Ferreiro, nos limitaremos a analizar los cinco casos de niños que no pudieron leer o no lograron establecer la relación fonemagrafema, pero que sin embargo demostraron ser sensibles a algunas propiedades del texto.

La expresión “interpretación de textos” sirvió para designar todas aquellas actividades de asignación de significado a un texto que preceden la lectura convencional; la palabra “niveles”, para indicar una evolución progresiva en el niño.

En la siguiente tabla se muestran los niveles de interpretación que operaron en cada uno de los casos:

Tabla 13

Niveles de interpretación

Niveles de interpretación			
Total	5 niños		
	1. El significado del texto (T) es enteramente dependiente del contexto (C).	2. Dada una relación inicial entre (C) y (T); (T) conserva la misma interpretación a pesar de cambios de (C) (dentro de cierto intervalo de tiempo)	3. Las propiedades de (T) empiezan a ser tomadas en consideración.

<p>Benjamín (B)</p>	<p>Entrevistador (E): — ¿Cómo te diste cuenta de que dice “sombbrero”? B: — Porque vi el sombrero. E: — ¿Y acá? ¿Cómo te diste cuenta de que era “rana”? B: — Porque acá aparece la rana. (lectura) E: — ¿Cómo te diste cuenta de que era “vestido”? B: — Porque los vestidos son largos/ cuando se van a casar y después cuando van a un/ a un festival. Los vestidos son largos.</p>		
<p>Daniel (D)</p>	<p>E: — ¿Dónde dice “cucú”? <i>(Daniel señaló la palabra “cucú” en la tapa).</i> E: — Muy bien. ¿Por qué te diste cuenta? D: — Porque estaba cantando...</p>		
<p>Felipe (F)</p>	<p>E: — ¿Dónde crees que dice “cucú”? ¿dónde dice “rana”?, ¿por qué? F: — En todas las hojas y rana en la tapa. Porque está la rana en el dibujo.</p>		
<p>Mía (M)</p>			<p>E: — ¿Por qué pensás que se trata de una rana? M: — Esta es la letra “l” y esta es la “a”, llllaa, la. E: — Muy bien, sigamos con la otra palabra. M: — Esta es la “a”, mmm esta no me acuerdo. E: — La “n”. M: — La “n”, aa-nnnn-aaa. Ya sé, rrrr-a-nnnn-a. E: — Genial, entonces ¿qué dice aquí? <i>(Se indica “la rana”)</i> M: — Lllaa, rrrrrr-aa-nn-aaa.</p>

<p>Oriana (O)</p>	<p>E: — ¿De qué se trata la tapa? O: — Del sapo que cantaba en el agua. E: — ¿Cómo te diste cuenta? O: — Por los dibujos, por las imágenes, el sapo canta en el agua. E: — ¿Y aquí qué dice? O: — “Cucú pasó una criada llevando empanada, cucú pasó un marinero vendiendo romero”. E: — Muy bien, ¿cómo te diste cuenta? O: — Yo me acuerdo porque aquí están las imágenes, por eso lo recuerdo, lo recuerdo acá también.</p>	<p>E: — ¿Dónde dice “cucú”? O: — Acá. <i>(Señala con el dedo)</i> E: — ¿Cómo te diste cuenta? O: — Porque vos me lo enseñaste, vos me dijiste. E: — Claro, y ¿aquí dice “rana”? O: — Mmm no, ahí dice “cucú”. <i>(Se ríe)</i></p>	<p>E: — ¿Dónde dice pasó? O: — Acá. E: — Muy bien. ¿Y cómo sabes? O: — Porque la encuentro la “p” con la “a”, la “ccc” y la “o”. Acá de nuevo también.</p>
-------------------	---	---	---

Como se observa, de los cinco niños que no leen, la mayoría de ellos (tres varones) se encuentran en el primer nivel de interpretación, es decir que el significado del texto es enteramente dependiente del contexto. En este caso, el contexto es el libro de la canción con imágenes de la rana y otros personajes, donde se supone que las letras dicen el nombre de los objetos dibujados. Esta idea es la que Ferreiro denomina “hipótesis del nombre”.

Por ejemplo, cuando se les preguntó a los niños ¿dónde crees que dice “cucú”? o ¿dónde dice “rana”? o ¿cómo te diste cuenta de que dice sombrero?, los niños lo relacionaron con las imágenes de rana, agua, sombrero, etc., presentes en el libro; porque los vieron en algún momento, les enseñaron en la escuela o lo escucharon de los adultos. Asimismo, como lo indica Ferreiro, es importante recordar que los niños elaboran una distinción entre lo que está escrito en un texto y lo que quiere leerse en ese mismo texto. Ello se ve claramente en el siguiente fragmento de diálogo con la niña Oriana:

E: — ¿De qué se trata la tapa?
O: — Del sapo que cantaba en el agua.
E: — ¿Cómo te diste cuenta?
O: — Por los dibujos, por las imágenes, *el sapo canta en el agua.*

Es decir, si la imagen representa la rana en el agua y el texto más próximo es “cucú, cantaba la rana, cucú, debajo del agua”, es más probable que la niña haya pensado que lo que está escrito es “rana” y “agua” o “lago”; pero con eso escrito se puede leer “la rana está en el agua, la rana está nadando en el agua, la rana está bañándose, la rana se hundió en el agua”, etc., o cualquier otro enunciado compatible con el contexto.

En cuanto al segundo y tercer nivel, solo una niña realizó la progresión evolutiva entre categorías, demostrando con ello la conservación gradual del significado atribuido al texto. Si en el primer nivel la interpretación de T (texto) dependía de C (contexto), en el segundo la niña duda, aunque sea brevemente, de poner el texto “cucú” con el de “rana”; es decir, no acepta que “cucú” quiera decir “rana” porque

las formas de las letras no son parecidas y el sonido no le resulta similar. En este caso, la duda es importante porque, como sostiene Ferreiro, es señal de que algo empieza a cambiar en la manera en que el niño conceptualiza la relación entre texto (T) y contexto (C).

Finalmente, con respecto al tercer nivel de interpretación específicamente, se destaca la presencia de dos niñas que, si bien adujeron no saber leer, demostraron ser sensibles a las propiedades textuales del libro que les presentamos, ya desde el momento en que les preguntamos individualmente “¿por qué pensás que se trata de una rana?”, “¿dónde dice ‘pasó’?”, “¿cómo sabes?”, etc.

En los casos mencionados —Mía y Oriana— puede notarse que hubo una anticipación de significado en función del reconocimiento de las propiedades cuantitativas del texto. Generalmente, los textos escritos que les mostrábamos estaban compuestos por una única palabra (sustantivo o verbo). Así, el procedimiento de reconocimiento textual para ambas niñas fue mediante la silabización de los nombres “pasó” y “rana”, es decir, las letras (su cantidad) operaron como objetos sustitutos ante la pregunta “¿qué dice aquí?” —referida a una secuencia de letras— y que por lo tanto se torna significativa, como se ve seguidamente:

Mía: — La “n”, aa-nnnn-aaa. Ya sé, rrrra-a-nnnn-a

Oriana: — Porque la encuentro la “p” con la “a”, la “sss” y la “o”. Acá de nuevo también.

Podemos concluir que, aunque los niños no logran decodificar, sí son sensibles a la interpretación de los textos cuando se los sitúa como lectores capaces de enfrentarse a textos escritos.

Producción de neologismos

Al enfrentarse con palabras desconocidas o poco frecuentes, los niños utilizan la vía su-

bléxica. Como lo podemos observar en la siguiente transcripción de la lectura de Ignacio (6 años), la palabra “caballero”, de poca frecuencia en el almacén léxico, requiere que silabee la palabra:

I: — Debajo del agua cucu pasó un caba/cabal/cabalero cabalero, cucu con ca/pa y gorrito. Cucu paso un/a señora señora, cucu coon cucu ves de cola. Cucu paso una seria/da cucu cucu le/leval/do llevando.

Por ello, Ignacio genera un neologismo, es decir, una no palabra (“cabalero”), que es una característica de los procesos subléxicos. En esta instancia, la lectura es lenta e implica, como vemos, mucha carga cognitiva, puesto que el niño debe realizar muchos procedimientos a la vez. Como consecuencia, produce una cadena de sonidos que no se corresponde con la palabra (“cabalero” no se corresponde con “caballero”). Tal como lo explica Virginia Jaichenco, “intenta aplicar sus conocimientos fonológicos para decodificar, pero comete errores en la aplicación de las reglas de conversión de grafemas y fonemas. A partir de lo que produce, no llegará a la comprensión del significado del ítem” (Jaichenco, 2010, p. 77).

Problemas de acentuación y cambio de categoría de palabras

Otro conflicto que atraviesa el niño ocurre con el verbo en pretérito perfecto —del modo indicativo— “pasó” (en la frase “pasó un caballero”). En efecto, aunque esta palabra sea frecuente en la oralidad, no lo es en la escritura en la alfabetización temprana. Por ello, otro niño, Tomás, utiliza la vía subléxica y omite la lectura del acento en la segunda sílaba, por lo tanto, cambia la categoría de palabra, en vez de leer “pasó” (un verbo) lee “paso” (un sustantivo).

T: — Paso de una

T: — Cucú- cucú paso de un ca/ba// ca/ba/lle

T: — Cucú- cucú// Cucú- cucú //paso de un/ paso de una

Como lo afirma Jaichenco (2010), el acento es un rasgo de la representación completa, por lo que los errores de acentuación en la pronunciación son pautas de una lectura subléxica. Asimismo, al cambiar de categoría de palabras y leer un sustantivo como “paso”, el niño realiza una adecuación gramatical y agrega en la lectura la preposición “de”, formando la construcción gramatical correcta: “paso de una”.

Primeras reflexiones

La investigación realizada por los estudiantes de Psicolingüística y Alfabetización Inicial ha evidenciado que la decodificación y la comprensión no son habilidades unitarias, sino que ambas forman parte de las competencias fundamentales para el desarrollo de la lectura. Los hallazgos indican que, en esta etapa del año lectivo, la mayoría de los niños leen la mayor parte de las palabras de la canción a través de la vía léxica. Además, el análisis de las variables contextuales sugiere que el nivel educativo de los padres podría influir en el grado de decodificación alcanzado, tanto en aquellos niños con una lectura fluida como en aquellos que aún no han desarrollado completamente esta habilidad. Sin embargo, no fue posible establecer una relación clara y precisa entre el desempeño de los niños en las actividades y los factores sociales, institucionales o familiares. Para lograr una comprensión más detallada, sería necesario contar con una mayor cantidad y diversidad de datos.

Los resultados también indican que tanto los procesos léxicos como subléxicos están directamente relacionados con la comprensión lectora, ya que permiten al lector realizar inferencias y construir modelos situacionales (Gutiérrez Calvo, 1999). El estudio mostró

que el desempeño de los niños disminuía conforme aumentaba la complejidad de la comprensión requerida. Aunque se esperaría una mayor diferencia en el manejo de inferencias conectivas, anafóricas y elaborativas, la metodología utilizada —que incluyó refuerzos orales mediante la canción— favoreció no solo la adquisición léxica, sino también la comprensión del contenido, facilitando que los niños pudieran realizar las inferencias mencionadas.

Es importante destacar que el aprendizaje de la lectura es un proceso diferente al del habla. Mientras que el lenguaje oral se adquiere de manera natural mediante la interacción con adultos, la lectura requiere una enseñanza explícita y guiada. Tal como se mencionó anteriormente, la decodificación es clave para profundizar en la comprensión lectora. Según Abusamra y Joannette (2012), los procesos subléxicos convierten al niño en un lector activo, dado que los procesos léxicos y subléxicos se desarrollan de manera simultánea.

Además, se observó una mayor precisión en la elaboración de modelos situacionales cuando predominaban los procesos léxicos sobre los subléxicos, lo que indica que los primeros son más eficaces en niveles de mayor complejidad. No obstante, tanto la decodificación como la comprensión son esenciales para formar un lector fluido y consciente, ya que el reconocimiento de palabras y la lectura no pueden darse sin una adecuada interacción entre estos dos procesos.

Otra variable analizada fue el tipo de institución (pública o privada) y el género (varón o mujer). Respecto a la primera variable, los datos no fueron concluyentes debido a la disparidad numérica entre los estudiantes de ambos tipos de instituciones. No obstante, se observó que todos los niños que aún no decodificaban asistían a escuelas públicas, lo cual sugiere la necesidad de una mayor investigación para

comprender este fenómeno. En cuanto a la variable de género, no se hallaron diferencias significativas, aunque futuros estudios podrían profundizar en este aspecto.

En relación con los niveles de interpretación observados, la mayoría de los estudiantes se encontraban en el primer nivel, con solo tres casos; uno avanzó por los tres niveles y otro alcanzó el tercer nivel. Estos datos no son suficientes para establecer relaciones significativas entre los niveles de interpretación y las demás variables, salvo por la particularidad observada en los estudiantes de escuelas públicas.

Es importante tener en cuenta que este análisis se centró en alumnos que aún no decodifican completamente. Sin embargo, dado el enfoque metodológico, es probable que aquellos que ya decodifican también utilicen el contexto para completar partes del texto e inferir modelos situacionales.

Finalmente, consideramos esencial la enseñanza explícita de la lectura, ya que facilita la automatización de los procesos básicos y permite que los niños destinen mayor carga cognitiva a procesos superiores, como la comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Difalcis, M., Martínez, G., Miranda, A., Sampedro, B. y Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., y Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Burman, D. D., Bitan, T., y Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Castles, A. y Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., y Riddoch, J. (1985). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 469-495.
- De Mier, M.; Borzone, A. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo. *Estudios de Psicología*, 23(2), 153-174.
- Ely, R., Gleason, J. B., Narasimhan, B., y McCabe, A. (1995). Family talk about talk: Mothers lead the way. *Discourse Processes*, 19(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/01638539509544914>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D., y Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-173.
- Ferreiro, E. (1982). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. CEAL.
- (1988). Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional, en *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.
- (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, año 15, 3, 39-44.

- (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de cultura económica.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., y Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-185. <https://doi.org/10.2307/1166093>
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En F. Cuetos y M. de Vega (eds.), *Psicolingüística del español*. Trotta.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., y Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Jaichenco, V. (2010). Aprender a leer y a escribir desde una perspectiva psicolingüística, en *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010*.
- Jaichenco, V., Fumagalli, J. y Ferroni, M. (2023). *Clase N.º 1: Habilidades implicadas en el proceso de alfabetización. El modelo de la cuerda: Alfabetización en el aula: procesos y propuesta para enseñar a leer y escribir*. Universidad Nacional de Hurlingham.
- Leaper, C., y Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40(6), 993-1027.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 123-146.
- Shinn, M. R., Good, R. H., Knutson, N., Tilly, W.D. y Collins, V.L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479.
- Weiss, E. M., Ragland, J. D., Brensinger, C. M., Bilker, W. B., Deisenhammer, E. A., y Delazer, M. (2003). Sex differences in processing speed: A developmental perspective. *Cognitive Development*, 18(2), 142-160. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00029-3)
- Zilber, A. (2017). *Clase N.º 6: Inferencias conectivas. Leer para comprender: la importancia de enseñar a jerarquizar información e inferir*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Valeria Abigail Fernández

Perfil académico y profesional: Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Salta. Profesora auxiliar de Alfabetización Inicial, Taller de Lengua en Práctica docente IV y Psicolingüística de los profesorados universitarios de Educación Primaria y Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta. Docente en el nivel terciario de distintas instituciones de la provincia de Salta. Maestranda en Ciencias del Lenguaje de la UNSa y estudiante de la Especialización en Neurociencias Cognitivas del Lenguaje y la Lectura en la UBA. vfernandez@ucasal.edu.ar

Identificador ORCID: 0009-0002-0417-5871

Cristina Inés Lera

Perfil académico y profesional: Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Salta. Profesora auxiliar de Psicolingüística en la UNSa y en la Universidad Católica de Salta. Docente en el nivel terciario y secundario de distintas instituciones de la provincia de Salta. Maestranda en Ciencias del Lenguaje en la UNSa y doctoranda en Letras en la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora del Consejo de Investigación de la UNSa. cristi_lera@hotmail.com

Identificador ORCID: 0009-0001-6945-2131

Inteligencia artificial. Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en educación superior

Artificial intelligence. Its relationship with pedagogical trends and current learning perspectives in higher education

Constanza Lilian Diedrich¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Diedrich, C. L. (2024). Inteligencia artificial. Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 153-166.

Recibido: agosto/ 2024
Aceptado: octubre/ 2024

Resumen

La inteligencia artificial (IA) está presente en muchos aspectos de nuestras vidas, desde la educación hasta la industria. Desde el campo de la educación superior (ES), es fundamental que entendamos tanto las oportunidades como los riesgos asociados a esta tecnología.

En este trabajo exploramos cómo la IA puede ser una herramienta poderosa para mejorar la educación, pero también identificar y discutir los desafíos y riesgos que presenta. Para ello se abordarán algunas tendencias pedagógicas y perspectivas del aprendizaje actuales y cómo determinados desarrollos de la IA pueden sustentarse desde estas perspectivas. La pedagogía centrada en el estudiante, el enfoque de enseñanza por competencias, la cognición situada, la cognición distribuida y el andamiaje, entre otras, se analizan en su relación con la IA. Al mismo tiempo se abordan las tensiones que ello genera. En este trabajo, el término “tensiones” se refiere a los conflictos, desafíos o contradicciones que pueden surgir al utilizar la IA en ES y que pueden manifestarse de varias formas.

Palabras clave: inteligencia artificial - cognición situada - cognición distribuida - andamiaje - competencias

Abstract

Artificial intelligence (AI) is present in many aspects of our lives, from education to industry. In the field of higher education (HE), it is essential that we understand both the opportunities and the risks associated with this technology.

¹ Universidad Católica de Salta. Universidad Nacional de Salta.

In this work, we explore how AI can be a powerful tool to enhance education, but also identify and discuss the challenges and risks it presents. To this end, we will address some current pedagogical trends and learning perspectives, and how certain AI developments can be supported from these viewpoints. Student-centered pedagogy, competency-based teaching approaches, situated cognition, distributed cognition, and scaffolding, among others, are analyzed in their relationship with AI.

At the same time, we address the tensions that this generates. In this work, the term “tensions” refers to the conflicts, challenges, or contradictions that may arise when using AI in HE and that can manifest in various ways.

Keywords: artificial intelligence - situated cognition - distributed cognition - scaffolding - competencies

Contexto histórico de las grandes revoluciones y del surgimiento de la IA

El surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a partir de la década del 70 del siglo pasado se constituye en una revolucionaria transformación que ha impactado y modificado la sociedad, la economía, el mercado de trabajo, la educación y la política.

Nos encontramos frente al umbral de una revolución tecnológica que está cambiando la forma en que vivimos, aprendemos, trabajamos y nos relacionamos con otros: la Cuarta Revolución Industrial. La primera Revolución Industrial trajo la máquina de vapor; la segunda, el teléfono, la bombilla eléctrica y el motor de combustión interna; la tercera, también conocida como revolución digital, creó la computadora personal, Internet y las TIC; la Cuarta Revolución Industrial se caracteriza por una fusión de tecnologías que está difuminando las líneas entre el entorno físico, digital y biológico (Schwab, 2016).

Transitamos actualmente una etapa histórica caracterizada por un salto cualitativo que da origen a un nuevo modelo de sociedad. Los cambios profundos se dan en el orden del trabajo, la producción y las fuerzas productivas. Esta fase, denominada de forma distinta por distintos autores —sociedad postindustrial,

del conocimiento, de la información, etc.—, se caracteriza por la aparición de nuevas tecnologías de base digital.

La difusión de las innovaciones en la sociedad actual se produce a un ritmo vertiginoso.

Esta revolución de los medios tecnológicos ha originado un nuevo orden económico y social, donde se han modificado los procesos de producción incorporándose lógicas digitales; se globalizan los mercados y la distribución del conocimiento, al mismo tiempo que estos conocimientos se renuevan y se tornan obsoletos a una velocidad no conocida con anterioridad.

Se ha ido conformando una economía global basada en un “capitalismo cognitivo”: se trata de un nuevo sistema histórico de acumulación en el cual el valor productivo del trabajo intelectual e inmaterial es el dominante. Una parte creciente de la producción no se apoya más sobre mercancías estandarizadas destinadas al consumo individual, sino sobre producciones y consumos colectivos materiales e inmateriales que aseguran la reproducción de una economía basada en el conocimiento, escapando en gran parte a la racionalidad económica del capital (Tarrés, 2013).

Las sociedades más avanzadas, en esta economía llamada posindustrial, se han ido desplazando desde la producción industrial de bienes materiales en masa hacia el desarrollo

progresivo del llamado sector terciario, sector donde se producen servicios. La forma posindustrial está determinada en gran medida por el auge de la producción y comercialización de lo intangible, que se torna predominante sobre los demás sectores productivos. El conocimiento, la información y la innovación pasan a ser la fuerza de producción más importante. El crecimiento económico ya no es una simple función de la acumulación del capital, sino que depende del conocimiento (Laje, 2021).

En este contexto, tal como señala Laje (2021), “las instituciones educativas se integran al nuevo sistema, constituyéndose en la condición de posibilidad de su reproducción y desarrollo”. Plantea además que “Las universidades se integran de una manera mucho más directa que antaño en la esfera económica”. Para este autor, las aulas pasan a convertirse en una unidad de producción primaria donde se produce y se transmite lo máspreciado para la producción: el conocimiento.

Si partimos de la consideración de que la educación es una función de producción (Rama, 2021), esta se ve modificada en la medida en que se modifican las tecnologías que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en lo que refiere a los cambios a nivel del trabajo, este es sobre todo un trabajo de la inteligencia, donde el conocimiento se convierte en una fuerza productiva central.

Estas transformaciones tienen su impacto en las universidades en tres aspectos principalmente: porque demandan nuevos conocimientos, porque crean nuevos campos educativos como resultado de cambios en los procesos de trabajo, y por la necesaria actualización de competencias para adaptarse al mercado laboral (Rama, 2022)

A decir de García Aretio (2007), la sociedad del conocimiento se trata de una sociedad cognitiva que emerge de una civilización científica

y técnica, inmersa en una globalización de la economía y la cultura que exige una respuesta interdependiente.

La consecuencia más relevante de esta nueva tecnología en este nuevo escenario es la ruptura radical de las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo. El nuevo entorno exige medios y conocimientos específicos para poder acceder a ella. La barrera de espacio-tiempo propia del ser humano se rompe, originando nuevas configuraciones sociales, una nueva forma de enfrentar y entender nuestro entorno, nuestra época y la interacción con nosotros y con los otros.

Laje (2021) señala que a la desmaterialización económica y la centralidad económica del conocimiento se suma lo que se denomina “la economía digital de los datos”. Para este autor, Internet y el mundo digital no son una suerte de superestructura cultural sino que constituyen una unidad infraestructural para el sistema social contemporáneo, en la medida en que las tecnologías digitales y colectivas están articuladas funcionalmente con los procesos productivos, distributivos y financieros.

Siguiendo con la línea argumental de Laje (2021), la economía digital está basada en el registro y procesamiento masivo de datos; tecnologías de la *identificación* que llevaron la sociedad de consumo a un nuevo nivel. El dato se va convirtiendo en la materia prima del sistema económico en general. Cada vez más procesos productivos y distributivos, más procedimientos laborales necesitan de datos masivos para la toma de decisiones.

La IA es un elemento clave de la Cuarta Revolución Industrial (Industria 4.0).

La digitalización y la incorporación de la IA se ha visto potenciada como consecuencia de la pandemia del COVID19. En esta potenciación influyen tanto la democratización del acceso a la IA, que permite un acceso rápido y sencillo des-

de cualquier dispositivo, como el efecto de las redes sociales que ha difundido las aplicaciones de la inteligencia artificial aceleradamente.

La disrupción que estamos experimentando se ha vinculado a la súbita aparición y desarrollo de la inteligencia artificial generativa. Al ser una serie de desarrollos tecnológicos diseñados para imitar la cognición y la toma de decisiones humanas, la inteligencia artificial está reconfigurando profundamente todos los aspectos de las sociedades, las economías y los mercados laborales.

Conceptualización de la IA

El campo de la IA no es nuevo. Encontramos sus orígenes en los intentos de simular y mecanizar los procesos de pensamiento humano (Turing, 1950).

El término “inteligencia artificial” fue utilizado con posterioridad en el Dartmouth College, para describir “la ciencia y la ingeniería de la creación de máquinas inteligentes, especialmente de programas informáticos inteligentes” (McCarthy, 2007). Sin embargo, en los años subsiguientes, la IA se desarrolló irregularmente, con etapas de gran avance intercaladas con otras de escaso avance (Russell y Norvig, 2016). Se citan a continuación dos conceptos de IA que con mayor claridad pueden definirla:

“La IA podría definirse como sistemas informáticos que han sido diseñados para interactuar con el mundo mediante capacidades que solemos considerar humanas” (Luckin et al., 2016).

“Máquinas capaces de imitar ciertas funcionalidades de la inteligencia humana, incluyendo características como la percepción, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, la interacción lingüística e incluso la producción de trabajos creativos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

En la sociedad actual, hace ya tiempo que vienen incorporándose tecnologías derivadas de la IA para la vida cotidiana. No obstante, su aplicación en el campo educativo es relativamente reciente, con una gama cada vez mayor de sectores que adoptan el tipo de IA conocido como aprendizaje automático (AA), lo que implica que el sistema de IA analice enormes cantidades de datos.

El uso de la IA en el ámbito educativo tiene principalmente dos vertientes: inteligencia artificial estrecha (IAE) e inteligencia artificial general (IAG). La IAE, o débil, es la que se ha logrado crear hasta ahora. Esto quiere decir que algunas tareas se ejecutan autónomamente en un determinado contexto; este está previamente definido por la intervención humana. Claramente la IAE no es idéntica a la inteligencia humana, porque solo puede realizar tareas puntuales y no puede razonar por sí misma.

La IAG, también llamada IA fuerte, es actualmente un tipo teórico de IA que, si alguna vez se alcanza, sería comparable con la inteligencia humana (Fjelland, 2020).

La IA puede ser tanto generativa como predictiva. La predictiva utiliza algoritmos de aprendizaje automático que analizan datos anteriores y pronostican resultados futuros. En el ámbito de la educación superior, la IA predictiva encuentra aplicaciones en áreas como las plataformas de aprendizaje personalizadas, la gestión de la inscripción de estudiantes, la promoción del éxito y la ayuda en el asesoramiento del estudiantado.

Por otro lado, la IA generativa se especializa en producir nuevos contenidos. Utiliza métodos de aprendizaje profundo, como redes neuronales, para generar contenido similar al humano.

La enorme cantidad de datos que se generan, su confiabilidad, los avances en los algoritmos son algunos de los factores que han im-

pulsado el desarrollo actual de la IA. Se espera que la cantidad de datos creados siga creciendo rápidamente en los próximos años. Para la IA, los datos actúan como su principal recurso; requiere grandes volúmenes para aprender de ellos y ofrecer servicios personalizados.

Lo que diferencia a la inteligencia artificial de otras revoluciones tecnológicas pasadas es la rapidez con la que ha evolucionado, dando lugar a innovaciones y enfoques disruptivos de manera casi diaria. Además, su presencia omnipresente afecta prácticamente todos los aspectos de la vida contemporánea.

Sin embargo, a menudo se subestima el papel crucial de los humanos en el éxito de la IA. Los seres humanos son quienes identifican los problemas, formulan las preguntas adecuadas, seleccionan, preparan y etiquetan los datos, diseñan o eligen los algoritmos y toman decisiones sobre cómo integrar todos estos elementos. Asimismo, son los encargados de interpretar resultados y emitir juicios basados en valores. Por lo tanto, aunque muchas tareas pueden automatizarse, existen funciones esenciales que solo los humanos pueden desempeñar y para las cuales es necesario estar adecuadamente capacitados (Holmes et al., 2019).

El lado A de la IA en el campo educativo

Es sabido que existen discursos tecnopessimistas respecto a la IA y su impacto en diferentes ámbitos, incluida por supuesto la educación.

La IA generativa afecta a los diferentes actores en el ámbito educativo: desde profesores y estudiantes hasta tomadores de decisiones y expertos en desarrollo tecnológico.

Empero, en lugar de plantearnos resistencias debemos estudiar sus posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A la luz del vertiginoso avance que venimos observando, claro está que la IA cambiará la forma en que se aprende, cómo se enseña y cómo se gestionan las instituciones educativas. El desafío es fortalecer las competencias que como humanos nos hacen únicos, e incorporar la IA como una herramienta que posibilite potenciar estas competencias.

Si nos posicionamos en la perspectiva de la IA como una oportunidad, es fundamental reflexionar sobre cómo esta puede convertirse en una herramienta transformadora en nuestra práctica docente. Y usamos el término “práctica docente” de manera intencional, ya que abarca mucho más que las actividades propias de la enseñanza en sí. La labor del docente se extiende a una serie de tareas que realizamos tanto dentro como fuera del aula, antes, durante y después de la interacción con los estudiantes. Cabe destacar que cuando hablamos del “aula” lo hacemos en un sentido amplio, que trasciende el espacio físico y abarca entornos virtuales e híbridos.

No obstante, el núcleo de nuestra profesión sigue siendo la enseñanza, la cual tiene una relación intrínseca y ontológica con el aprendizaje. Enseñamos porque aspiramos a que otros aprendan. Nuestra actividad docente está orientada a guiar, facilitar y provocar el aprendizaje en quienes están a nuestro cargo.

Dicho esto, es importante examinar las tendencias formativas actuales y las perspectivas contemporáneas sobre el aprendizaje, para luego analizar de qué manera la IA puede integrarse como una herramienta valiosa en nuestras prácticas educativas.

¿Por qué planteamos esto? Porque si no enmarcamos el uso de la inteligencia artificial dentro de un enfoque pedagógico sólido que lo respalde, corremos el riesgo de caer en un mero aplicacionismo tecnológico, sin un fundamento que lo justifique. La IA, por sí sola,

no garantiza una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje; su verdadero valor radica en cómo se integra en prácticas educativas que tienen un propósito claro y una intención pedagógica definida. Sin este sustento, la tecnología se convierte en un fin en sí mismo, perdiendo su potencial transformador.

La enseñanza y el aprendizaje están en constante evolución, influenciados por avances tecnológicos como la inteligencia artificial. Actualmente, esta ofrece una serie de herramientas y métodos que pueden transformar los enfoques pedagógicos tradicionales. A continuación, se analizan algunas tendencias clave en la enseñanza y el aprendizaje que pueden potenciarse con el uso de la IA:

1. Pedagogía centrada en el estudiante

La pedagogía centrada en el estudiante es una tendencia que coloca al alumno en el centro del proceso educativo, reconociendo su papel activo en la construcción del conocimiento. En este enfoque, los estudiantes son vistos como participantes activos que construyen su propio aprendizaje mediante la exploración, la experiencia y el compromiso con el contenido. El aprendizaje se convierte en un proceso en el que los estudiantes exploran, resuelven problemas, toman decisiones y se involucran de manera crítica con el contenido.

La pedagogía centrada en el estudiante pone énfasis en la individualidad, el interés y las necesidades del alumno, adaptando la enseñanza para facilitar su desarrollo integral. Este paradigma ha sido potenciado por la IA, que ofrece herramientas personalizadas adaptadas a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de cada individuo.

Las plataformas de aprendizaje adaptativo, impulsadas por IA, son capaces de proporcionar retroalimentación instantánea, sugerir recursos adicionales y guiar a los estudiantes a lo

largo de rutas de aprendizaje personalizadas. Este tipo de herramientas no solo favorecen la personalización, sino que también pueden determinar rápidamente las habilidades de un estudiante y recomendar soluciones para llenar vacíos específicos. Según diversos estudios, el uso de sistemas de IA en entornos educativos ha demostrado ser eficaz en el diagnóstico de deficiencias en habilidades y conocimientos, lo que permite a los estudiantes mejorar áreas críticas en tiempo real (Luckin, 2018).

Asimismo, la IA puede ser un aliado clave en la predicción del rendimiento académico. Los modelos predictivos, basados en datos históricos y actuales, permiten identificar patrones que pueden predecir el rendimiento futuro de los estudiantes. Esto es particularmente útil para intervenir de manera proactiva en los casos en que los estudiantes presentan riesgo de bajo rendimiento o abandono escolar. Estudios como los de Romero y Ventura (2020) han mostrado que los algoritmos de aprendizaje supervisado pueden identificar tendencias en áreas temáticas donde los estudiantes suelen tener dificultades, lo que permite a los educadores implementar estrategias de apoyo dirigidas a mejorar el aprendizaje.

2. Enseñanza por competencias

La enseñanza basada en competencias es un enfoque clave en la educación universitaria actual, centrado en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real. Este modelo se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas, emocionales y sociales, además de conocimientos teóricos. Un enfoque de formación basado en competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y la adquisición de nuevos conocimientos (Bolívar, 2008).

En este contexto, la IA puede transformar la evaluación de competencias, proporcionando una evaluación continua, personalizada y contextualizada.

Los sistemas de IA no solo evalúan conocimientos, sino también las habilidades prácticas y las competencias socioemocionales. Estas evaluaciones más completas brindan una visión más detallada del progreso del estudiante y permiten una retroalimentación más efectiva. Al identificar áreas de mejora, la IA también puede sugerir rutas de aprendizaje personalizadas, permitiendo que los estudiantes trabajen en el desarrollo de competencias específicas a su propio ritmo. Esto facilita una educación más flexible y adaptada a las demandas del siglo XXI.

3. Cognición situada

La cognición situada es una de las tendencias actuales derivada de la teoría sociocultural vigotskiana que postula que el aprendizaje es más efectivo cuando se lleva a cabo en contextos auténticos y relevantes para el estudiante. Se parte de la premisa de que el conocimiento está situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Díaz Barriga (2009) señala que un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. Esta autora señala que el aprendizaje basado en la solución de problemas auténticos consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o el ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución (Díaz Barriga, 2009).

La IA desempeña un papel crucial al permitir la creación de entornos de aprendizaje in-

mersivos mediante tecnologías como la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV). Estas tecnologías permiten a los estudiantes experimentar situaciones complejas y reales dentro de un entorno seguro y controlado.

La RA y la RV facilitan la aplicación práctica de conocimientos en situaciones que simulan la vida real. Investigaciones han demostrado que los entornos inmersivos pueden mejorar significativamente la retención de conocimientos y habilidades, ya que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones auténticas (Franky, 2009). Esta tendencia hacia el uso de IA para crear experiencias de aprendizaje contextualizadas es particularmente relevante en áreas como la medicina, la ingeniería y la educación técnica, donde los simuladores permiten a los estudiantes practicar y aprender de manera práctica sin los riesgos asociados a situaciones reales.

4. Cognición distribuida

La teoría de la cognición distribuida sugiere que el conocimiento y los procesos cognitivos no residen únicamente en el individuo, sino que están distribuidos en personas, herramientas y en el entorno social y físico.

“La noción de cognición distribuida surgió como una denominación integradora de los intercambios y de las interacciones que se producen entre los factores sociales, culturales, tecnológicos y los funcionamientos inteligentes de las personas” (Garello y Rinaudo, 2012).

La IA refuerza esta idea al convertirse en una herramienta que colabora con los humanos en la creación del conocimiento. Mediante plataformas colaborativas y sistemas inteligentes, los estudiantes pueden interactuar con otros usuarios, así como con herramientas digitales, para construir conocimiento de manera colectiva.

El uso de IA en este ámbito expande el concepto de aprendizaje colaborativo, permi-

tiendo la coconstrucción del conocimiento entre humanos y máquinas. Las herramientas tecnológicas actúan como coagentes del aprendizaje, facilitando el acceso a información y ampliando las capacidades cognitivas de los estudiantes. Esta distribución del conocimiento y la inteligencia permite un aprendizaje más dinámico y flexible, ajustado a las necesidades del entorno (Salomon, 2001).

5. Andamiaje

El concepto de andamiaje en la educación se refiere a la asistencia que los docentes proporcionan a los estudiantes para ayudarles a superar desafíos y guiarlos hacia una mayor independencia. Es acuñado por Bruner (1978) a partir del concepto vigotskiano de “zona de desarrollo próximo”. Se inscribe en la teoría sociohistórica y consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz/alumno se implique en tareas que están por encima de sus competencias individuales y que las resuelva con el apoyo del docente; logrando en el proceso autonomía en el dominio del conocimiento implicado en la actividad.

La IA proporciona un “andamiaje digital adaptativo”, donde los sistemas inteligentes pueden detectar automáticamente las dificultades de los estudiantes y proporcionar el apoyo adecuado en el momento preciso. Estos sistemas pueden ajustar la complejidad de las tareas, ofrecer pistas y proporcionar retroalimentación personalizada, facilitando el desarrollo de la autonomía y confianza de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Además, la IA facilita la personalización del aprendizaje por medio de modelos de recomendación. Utilizando datos sobre el rendimiento y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, los sistemas de IA pueden sugerir materiales de estudio personalizados y

ejercicios que se ajusten a las áreas donde los estudiantes necesitan más práctica (Luckin, 2018). Los algoritmos de aprendizaje supervisado, al analizar cómo diferentes tipos de contenido afectan el rendimiento de los estudiantes, permiten ajustar los materiales educativos para maximizar su efectividad.

En síntesis, la IA ofrece múltiples oportunidades para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la personalización del aprendizaje hasta la evaluación continua y el desarrollo de competencias, la IA permite a los educadores diseñar experiencias educativas más dinámicas, inclusivas y efectivas. La clave está en integrar estas herramientas de manera ética y responsable, garantizando que complementen el rol humano en la educación y potencien la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Tensiones

En el ámbito educativo, el término “tensiones” se refiere a los conflictos, desafíos o contradicciones que pueden surgir en diversos aspectos del sistema educativo. Estas tensiones pueden manifestarse de varias formas.

No obstante las potencialidades para el aprendizaje ya desarrolladas en el apartado anterior, el uso de la inteligencia artificial en el campo educativo ha generado una serie de tensiones que afectan tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

1. Pedagogía centrada en el estudiante vs. automatización

La pedagogía centrada en el estudiante se enfoca en las necesidades, intereses y ritmos individuales de los estudiantes, promoviendo la autodirección y la autonomía. Ahora bien, los sistemas de IA suelen estar diseñados con

algoritmos que toman decisiones basadas en patrones de comportamiento promedio, lo que podría llevar a una pedagogía más rígida o menos personalizada. La IA ofrece herramientas para la automatización de tareas repetitivas, como la calificación de exámenes o la asignación de tareas. Sin embargo, existe una tensión entre esta automatización y la necesidad de personalizar la educación para atender las necesidades individuales de cada estudiante.

Por ejemplo, un sistema de IA que recomienda rutas de aprendizaje basadas en algoritmos podría no capturar las sutilezas del proceso de aprendizaje individual, como la motivación o los problemas emocionales que un docente humano podría detectar.

2. Cognición situada vs. generalización de la IA

El aprendizaje situado enfatiza el contexto y la cultura en los procesos de aprendizaje, subrayando que el conocimiento es inseparable de la situación en la que se aprende. La cognición situada se fundamenta en la idea de que el conocimiento es el producto de la interacción con el entorno y que se construye por medio de la participación en actividades socialmente significativas. La IA, en contraste, tiende a generalizar soluciones basadas en datos amplios, lo que podría diluir la importancia del contexto específico.

Encontramos otro factor importante de la inteligencia artificial que puede ocasionar desigualdades sociales, que es el sesgo social que se produce. Es un hecho indiscutible que todas las decisiones de la IA están sesgadas, puesto que esas decisiones se toman con base en unos conocimientos que han sido transmitidos por parte de una persona, y los individuos, en tanto que personas, tenemos unos valores y creencias propios (Flores Vivar y García Peñalvo 2022, p. 43).

A modo de ejemplo, una plataforma de aprendizaje basada en IA podría ofrecer contenidos estandarizados que no consideren adecuadamente las particularidades culturales o contextuales de los estudiantes, limitando la relevancia y efectividad del aprendizaje en situaciones específicas.

3. Cognición distribuida vs. centralización de la IA

La cognición distribuida sugiere que el conocimiento y la inteligencia están distribuidos entre personas, herramientas, y el entorno, y que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con estas entidades.

La IA, sin embargo, tiende a centralizar la toma de decisiones y el procesamiento de información en sistemas cerrados, lo que podría limitar las oportunidades de interacción y colaboración distribuidas.

Uno de los aspectos que se asumen como un beneficio de la IA (autonomía, personalización de los contenidos y enseñanza autodidacta) en realidad puede provocar la pérdida de diversos conocimientos. Esta ausencia de saberes se debe a que, como sociedad, muchos aprendizajes se llevan a cabo de manera colectiva; es decir, algunas competencias las adquirimos individualmente, pero otras muchas solo pueden darse en actividades colectivas. Por lo que, si se lograra un aprendizaje particular, podríamos dejar descuidadas enseñanzas que se logran en grupo como el intercambio de ideas, la mejora de la comunicación interpersonal, la toma de decisiones o el sentido de la responsabilidad, entre otras (Jara y Ochoa 2020, p. 11).

Un sistema de IA que monopoliza la tutoría y la retroalimentación podría reducir la necesidad de interacción entre estudiantes y otros recursos, debilitando las redes de aprendizaje distribuido que son fundamentales para un aprendizaje profundo y colaborativo.

4. Andamiaje vs. dependencia de la IA

El andamiaje es un proceso donde el docente o el entorno de aprendizaje ofrece apoyo temporal para ayudar a los estudiantes a alcanzar un nivel de comprensión superior.

Debemos recordar que los apoyos se ofrecen de manera provisional y se retiran gradualmente a medida que el estudiante gana independencia y competencia en la tarea, y que el objetivo final es que el estudiante adquiera la capacidad de realizar la tarea sin asistencia, promoviendo así la independencia en el aprendizaje.

La IA puede proporcionar un andamiaje, pero hay una tensión en la medida en que este apoyo puede volverse demasiado automático, llevando a una dependencia excesiva de la tecnología y reduciendo la capacidad del estudiante para desarrollar autonomía en su aprendizaje.

Un sistema de IA que constantemente guía al estudiante en cada paso del proceso de aprendizaje podría inhibir el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico, ya que los estudiantes podrían volverse demasiado dependientes del soporte tecnológico.

5. Accesibilidad vs. brecha digital

Aunque la IA tiene el potencial de hacer la educación más accesible a un mayor número de estudiantes, también puede exacerbar la brecha digital. Los estudiantes de áreas con menos recursos podrían no tener acceso a las herramientas de IA de la misma manera que sus pares más privilegiados. La brecha digital puede aumentar las desigualdades educativas.

En la actualidad, los modelos de inteligencia artificial generativa no contemplan la diversidad cultural de los alumnos en el sistema educativo. La brecha digital, que se refiere a la desigualdad en el acceso a dispositivos, conectividad a Internet y alfabetización digital, plan-

tea un serio obstáculo. Los estudiantes que viven en comunidades rurales o zonas marginadas a menudo carecen de la infraestructura tecnológica necesaria para beneficiarse plenamente de los avances en IA. Incluso en áreas urbanas, muchos estudiantes de bajos ingresos no tienen acceso regular a computadoras o conexiones de banda ancha en sus hogares, lo que los pone en desventaja frente a sus compañeros más privilegiados.

Un claro ejemplo de la tensión entre accesibilidad y brecha digital es el uso de tutores virtuales impulsados por IA. Estos tutores pueden ofrecer apoyo personalizado a los estudiantes, adaptando el contenido y el ritmo de las lecciones según las necesidades individuales. No obstante, solo los estudiantes con acceso a tecnología adecuada, como dispositivos conectados a Internet de alta velocidad, pueden beneficiarse de estos avances. En muchas comunidades desfavorecidas, los estudiantes ni siquiera cuentan con los recursos básicos necesarios para utilizar estas herramientas, lo que agudiza la desigualdad de oportunidades de aprendizaje.

6. El docente como profesional reflexivo vs. el docente dependiente de la tecnología

En los últimos años, la inteligencia artificial ha ingresado en las instituciones educativas, y aunque tiene el potencial de mejorar muchos aspectos de la enseñanza, también ha generado un debate sobre el papel del docente. Por un lado, la IA puede facilitar la enseñanza y permitir que los educadores se centren más en las necesidades individuales de los estudiantes, pero también puede llevarlos a una dependencia tecnológica que diluya su rol como guías pedagógicos.

La tarea del docente va mucho más allá de transmitir información o realizar evaluaciones automáticas. Su trabajo está lleno de matices:

ayudamos a los estudiantes a aprender a pensar, a relacionar conceptos, a analizar críticamente la información que reciben. Si bien la tecnología puede agilizar ciertas tareas, nunca podrá reemplazar la profundidad del juicio profesional que aplicamos al tomar decisiones en el aula.

El rol del docente no se limita simplemente a la transmisión de información, como lo hace un dispositivo tecnológico. Los docentes no solo enseñan contenidos, sino que guían el proceso de aprendizaje de manera integral, ayudando a los estudiantes a desarrollar criterios para buscar, interpretar y aplicar información. Además, fomentan relaciones interpersonales, análisis crítico, proyección de conocimientos y estrategias de aplicación, todos ellos componentes que la IA, por avanzada que sea, difícilmente puede realizar.

Más allá de la capacidad de la IA para proporcionar datos y gestionar información, la educación sigue siendo, en su esencia, una interacción profundamente humana. Los estudiantes no solo aprenden de lo que decimos, sino de cómo lo decimos, de nuestras reacciones, de la manera en que los motivamos.

Volviendo a los aportes de Vygotsky y su “zona de desarrollo próximo”, los estudiantes aprenden mejor cuando están en un contexto relacional, donde no solo interactúan con el contenido sino también con los demás. Los momentos de mayor crecimiento en los estudiantes suelen ocurrir cuando participan activamente, cuando colaboran con sus compañeros y cuando reciben orientación directa. La IA, aunque avanzada, no puede replicar estos momentos de interacción emocional y cognitiva tan valiosos.

La IA puede ayudar a explicar conceptos o evaluar su progreso, pero, ¿qué pasa cuando un estudiante está desmotivado, ansioso o enfrenta problemas personales que afectan

su rendimiento? Un sistema automatizado no tiene la capacidad de ofrecer el tipo de apoyo que nosotros, como seres humanos, podemos proporcionar. Ahí es donde radica la fortaleza del docente.

Una dependencia excesiva de la tecnología puede llevar a que los docentes se vuelvan dependientes de herramientas digitales para tareas que antes requerían un alto nivel de juicio profesional y reflexión pedagógica. Si se confía demasiado en la IA para enseñar o evaluar, se corre el riesgo de que los docentes pierdan habilidades clave, como la capacidad de improvisar o de manejar situaciones complejas en el aula. Además, sin acceso a la tecnología adecuada, el docente podría enfrentarse a la incapacidad de realizar diversas tareas, afectando el proceso educativo de manera negativa y limitando el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Conclusiones

El uso de la IA en la educación plantea interrogantes fundamentales: ¿cómo podemos aprovecharla para mejorar el aprendizaje?, ¿cómo preparamos a los estudiantes para un mundo donde la IA es parte integral del trabajo y la vida diaria? Como docentes, debemos enfrentar desafíos específicos: ¿qué competencias necesitamos para trabajar con IA?, ¿cómo promovemos el pensamiento crítico en un entorno con herramientas como ChatGPT? A continuación, se destacan algunos de los retos que debemos abordar:

- Diseño de políticas educativas para la inclusión digital y reducción de la brecha digital:
El desarrollo efectivo de la IA en educación depende de múltiples factores, entre los que se destacan la infraestructura tecnológica, el acceso a Internet y los dispositivos adecuados.

Es esencial contar con recursos y presupuestos suficientes, así como con políticas y normativas educativas que faciliten la integración de la IA. Las políticas deben garantizar una adopción inclusiva y equitativa de estas tecnologías.

- Alfabetización en inteligencia artificial para docentes:

No se trata solo de adquirir competencias técnicas, sino de aprender a utilizar la IA de manera pedagógica y creativa. La tecnología por sí sola no transforma la educación; su integración debe estar alineada con un diseño pedagógico adaptado a los principios de la educación 4.0. Entre las habilidades esenciales para los docentes está la empatía digital, que implica tener en cuenta las realidades y el contexto de los estudiantes al trabajar con IA. Más que ver la IA como una competidora, debemos fomentar la cooperación y la asistencia mutua, promoviendo una conciencia crítica sobre su uso.

Esto requiere considerar una serie de transformaciones en nuestras prácticas:

Cambios en las funciones tradicionales del profesorado:

Uno de los grandes retos es evitar la simple reproducción de los esquemas didácticos tradicionales en un entorno digital. La integración de la IA exige nuevas formas de trabajo, con lógicas diferentes en el uso de los recursos educativos. Este cambio de paradigma no es inmediato, y requiere una reflexión continua sobre nuestras prácticas. Las tecnologías actuales permiten ampliar la interacción entre docentes y estudiantes, pero no sustituyen al docente; más bien, sirven como mediadoras para optimizar el proceso de enseñanza. El docente sigue siendo clave en el establecimiento de límites éticos y en la orientación del desarrollo personal y colectivo de los estudiantes (Diedrich, 2020).

Trabajo en equipo y reducción de la individualidad docente:

Históricamente, los docentes universitarios han tendido a trabajar de manera autónoma, diseñando y ejecutando sus propuestas formativas de manera individual. Sin embargo, el uso de la IA requiere un enfoque colaborativo. El diseño de entornos de aprendizaje virtual involucra a informáticos, diseñadores gráficos y pedagogos con perfiles tecnológicos, lo que exige una coordinación efectiva entre los equipos académicos y técnicos (Diedrich, 2020).

Asumir nuevas perspectivas para la evaluación del aprendizaje:

La evaluación, como parte fundamental del proceso educativo, debe adaptarse a las posibilidades que ofrece la IA. Esto implica dejar de lado las herramientas tradicionales y buscar nuevas formas de evaluar, acordes a los entornos virtuales y las nuevas capacidades a desarrollar. Los docentes deben repensar tanto los propósitos como los instrumentos de evaluación, adaptándose a este nuevo escenario sin perder de vista los objetivos de aprendizaje (Diedrich, 2020).

- Capacitación del personal directivo:

Los directivos educativos juegan un rol crucial en la adopción de la tecnología. Es necesario que lideren propuestas de innovación e inclusión tecnológica en las instituciones, fomentando una cultura de la innovación que esté alineada con la capacitación tecnopedagógica del cuerpo docente.

- Revisión de los diseños curriculares:

La transformación tecnológica impulsada por la IA afectará profundamente el mercado laboral, lo que exige que los sistemas educativos se anticipen a estos cambios. Muchos trabajos desaparecerán, y surgirán nuevas ocupaciones que requerirán habilidades técnicas, laborales y sociales diferentes. Los ministerios de educación y las instituciones formativas deben estar a la vanguardia de estos cambios, asegurándose de que tanto los trabajadores actuales como las nuevas generaciones estén

equipados para enfrentar los desafíos de un mundo dominado por la IA, garantizando al mismo tiempo la sostenibilidad social.

Nos encontramos ante un emergente tan dinámico que las respuestas que damos hoy pueden quedar obsoletas en el diario de la mañana.

Tenemos que pensar sobre el futuro de la educación en un mundo donde la IA seguirá evolucionando.

En conclusión, la inclusión de la IA en la educación implica desafíos profundos y multifacéticos. Es esencial que docentes, directivos y políticas educativas trabajen juntos para desarrollar competencias tecnológicas, éticas y pedagógicas que permitan aprovechar al máximo el potencial de la IA sin perder de vista la importancia del factor humano en el proceso educativo.

La integración de la inteligencia artificial en la educación nos ofrece una oportunidad para alinearnos con las tendencias pedagógicas más avanzadas y mejorar la efectividad de nuestras prácticas docentes. Al aprovechar las capacidades de la IA, podemos crear entornos de aprendizaje más personalizados, colaborativos y efectivos, donde cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial. La IA no es solo una herramienta, es un aliado poderoso en nuestro esfuerzo continuo por brindar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para un futuro incierto, pero lleno de posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2).
- Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 33-42.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition, en Sinclair, Jarvelle y Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. Springer.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Diedrich, C. (2020). De la lógica de la presencialidad a la lógica de la virtualidad, en Alberto E. Barbieri et al., Paulo Falcon (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* 1.ª ed. Eudeba-Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Franky, G. A. (2009). Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada. *Técné, Episteme y Didaxis: TED* (25), 62-71.
- Fjelland, R. (2020). Por qué no se logrará la inteligencia artificial general. *Humanit Soc Sci Commun* 7, 10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0494-4>
- García Aretio, L. (Coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Garello, M. V., y Rinaudo, M. C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 415-440.
- Jara, I., y Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002380>
- Laje, A. (2022). *La batalla cultural: Reflexiones críticas para una Nueva Derecha*. Sekotia.
- Luckin, R. y Holmes, W. (2016). *Intelligence Unleashed: Un argumento a favor de la IA en la educación*. UCL Knowledge Lab.

- Luckin, R. (2018). *Aprendizaje automático e inteligencia humana: el futuro de la educación para el siglo XXI*. UCL IOE Press. UCL Institute of Education, Universidad de Londres.
- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?* Computer Science Department, Stanford University. <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/>
- Montenegro Martínez, M., y Pujol Tarrès, J. (2013). La fábrica de conocimientos: Incorporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 139–154. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1031>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Miao, F., Holmes, W., Huang, R., y Zhang, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. <https://doi.org/10.5465/20213001657>.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL.
- (2022). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. EUCASA, Ediciones Universidad Católica de Salta
- Russell, S. J. y Norvig, P. (2016). *Inteligencia artificial: un enfoque moderno*. Pearson Education Limited.
- Romero, C. y Ventura, S. (2020). Minería de datos educativos y análisis de aprendizaje: una encuesta actualizada. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Salomon, G. (Comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Schwab, K. (2016, 14 de enero). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Turing, A. (1950) *Maquinaria computacional e inteligencia*. Universidad de Chile.

Constanza Lilian Diedrich

Perfil académico y profesional: Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Didáctica. Magister en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Vicerrectora académica en la Universidad Católica de Salta. Profesora

asociada en la Universidad Nacional de Salta. Dirige proyectos de vinculados a competencias y afiliación estudiantil. Trabaja en innovación en el campo de inteligencia artificial en educación. cdiedrich@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0009-2520-6439

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

AUTORIDADES

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Mg. Lic. Daniel R. Sanchez Fernandez
Vicerrector Administrativo	CPN Marcelo Ferreyra
Vicerrector de Fomación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Vicerrector de Tecnología y Educación Digital	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Vicerrector de Extensión e Integración Universitaria	Ing. Alejandro Patron Costas
Secretaria General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

CONSEJO DE INVESTIGACIONES

Director	Mg. Lic. Daniel R. Sánchez Fernández
Secretario Técnico	Lic. Luis Mauri

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana	Mg. Prof. Mariela Capaldo
Secretaria Académica	Mg. Gabriela Gomez
Secretario Técnico	Lic. Lucas Morales
Jefa de Carrera Lic. en Gestión Educativa (presencial-distancia)	Lic. Susana Mercedes Amieva
Jefa de Carrera - Profesorado Universitario de Educación Primaria y Educación Inicial	Mg. Karina Puente
Jefa de Carrera - Formación Docente y Profesorado Universitario en CDSTDB	Esp. Fabiana Yañez
Coordinadora de Carrera - Lic. en Historia	Prof. Carolina Cibantos
Coordinadora de Carrera- Lic. en Artes Visuales	Lic. Soledad Sanchez Goldar
Responsable de Extensión	Prof. Lucila Lencina
Responsable de Investigación	Esp. Angel Gustavo Romero

EUCASA

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Ines Brandán Valy
Comercialización	Lic. Agostina Joaquín
Administración	Florencia Herrera

Sumario

EDITORIAL

Constanza Diedrich

DESAFÍOS

Una mirada sobre la enseñanza universitaria
Elda Monetti

COLABORACIONES

Los factores que determinan el nivel de permanencia en alumnos universitarios: una propuesta metodológica. Caso de estudio de alumnos de Contador Público de la Universidad FASTA
Hernán Toniut, Analía Mendes, Agustina Tabbia, Eugenia Puccio,
Victoria Canova Rindertsma

Prácticas profesionales supervisadas: potenciando la formación profesional en Ingeniería Biomédica
Natalia Perdiz, Mariana Ríos, Mónica Loresi, Valeria Burgos y Marcelo Risk

El uso del portafolio como herramienta de auto-evaluación y reflexión de las prácticas de enseñanza en los futuros profesores en Ciencias Biológicas (UNSa)
Carmen Cecilia Moreno y Silvia Patricia Valdés

El desafío de gestionar la investigación en la universidad. El caso de una universidad de gestión privada en la provincia de Buenos Aires
Laura Salinas y Domingo Tarzia

La tarea docente de transmitir. Panorama crítico del primer cuarto del siglo XXI
Carmen González

Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio
Eduardo Ovidio Romero y Carolina Agustina Klein

Impulsando la innovación en turismo: Un análisis de la cooperación Sur-Sur universitaria entre Marruecos y Chile (2018-2023)
Abdelhak Hiri

Procesos de lectura en niños de primer grado: decodificación, fluidez y comprensión
Valeria Abigail Fernández y Cristina Inés Lera

Inteligencia Artificial. Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en Educación Superior
Constanza Diedrich