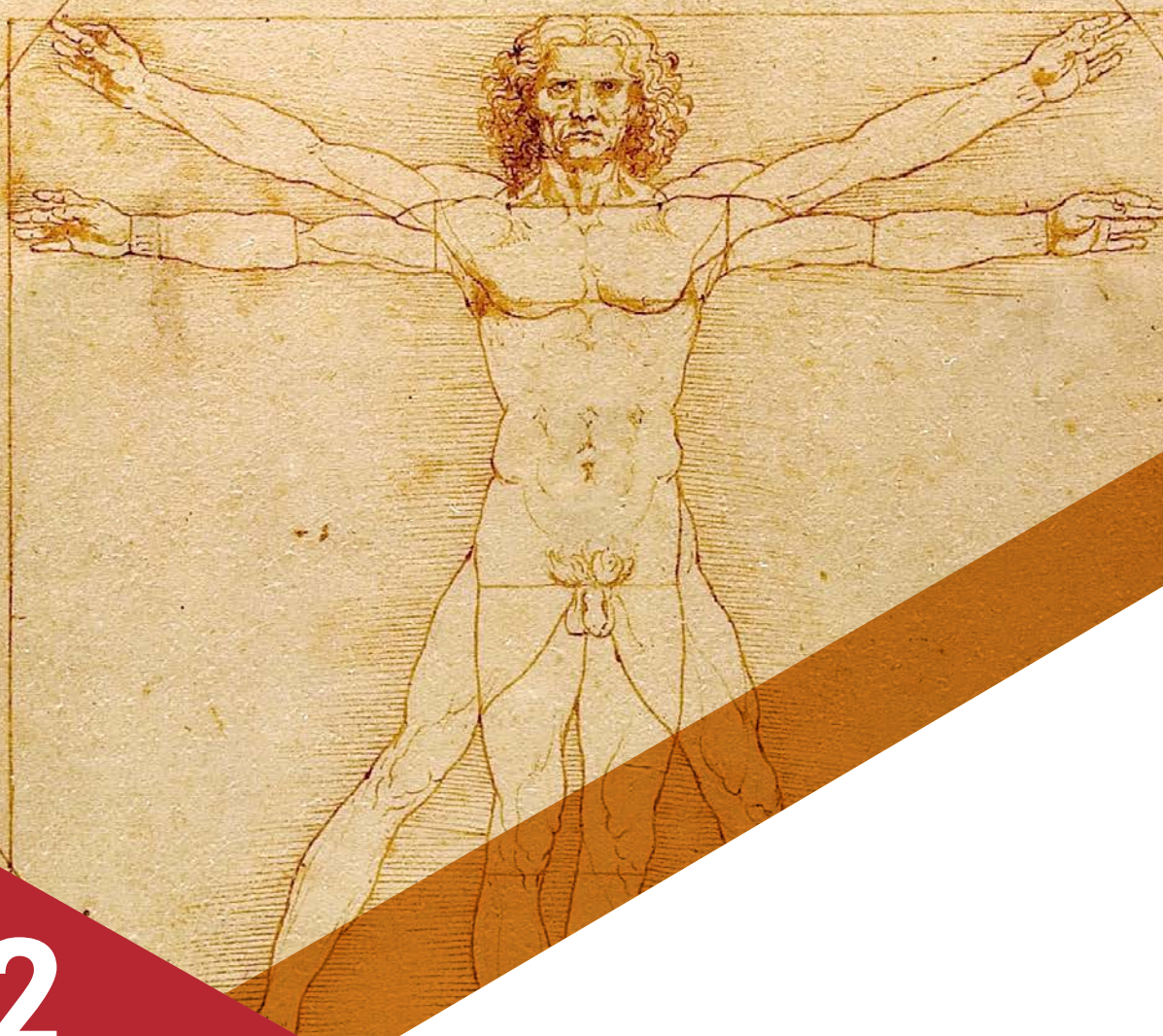


# CUADERNOS UNIVERSITARIOS

## DOSSIER ESPECIAL

HUMANIZAR LA EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y CAMINOS EN CONSTRUCCIÓN



02

AÑO 2

DICIEMBRE  
2025



UCASAL

PUBLICACIÓN ACADÉMICA DE LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

| EUCASA



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA  
(UCASAL)

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Dossier Especial

*Humanizar la educación: desafíos y caminos en construcción*

Nº 2 / 2025

**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. Alegre, Marcelo Alejandro -  
Universidad Nacional del Nordeste  
(Argentina)  
Dra. Argañaraz, Jorgelina - Universidad  
Nacional de Jujuy (Argentina)  
Mg. Arguello, Susana - Universidad  
Nacional de Jujuy (Argentina)  
Mg. Marengo Mara, Paola- Universidad  
Católica del Uruguay (Montevideo- Uruguay)  
Dra. Lencina, María Natalia - Universidad  
Nacional de Catamarca (Argentina)  
Esp. Ramírez, Nilda - Universidad  
Nacional del Nordeste (Argentina)  
Dra. Saientz, Déborah - Universidad  
Nacional de Tucumán (Argentina)  
Mg. Soria, María Gabriela - Universidad  
Nacional de Salta (Argentina)  
Dra. Diaz Álvarez, Mailin- Universidad  
Agraria de la Habana “Fructuoso  
Rodríguez Pérez” (Cuba)  
Dr. Yunta Ibarrondo, Miguel Ángel -  
Universidad CEU Fernando III (España)

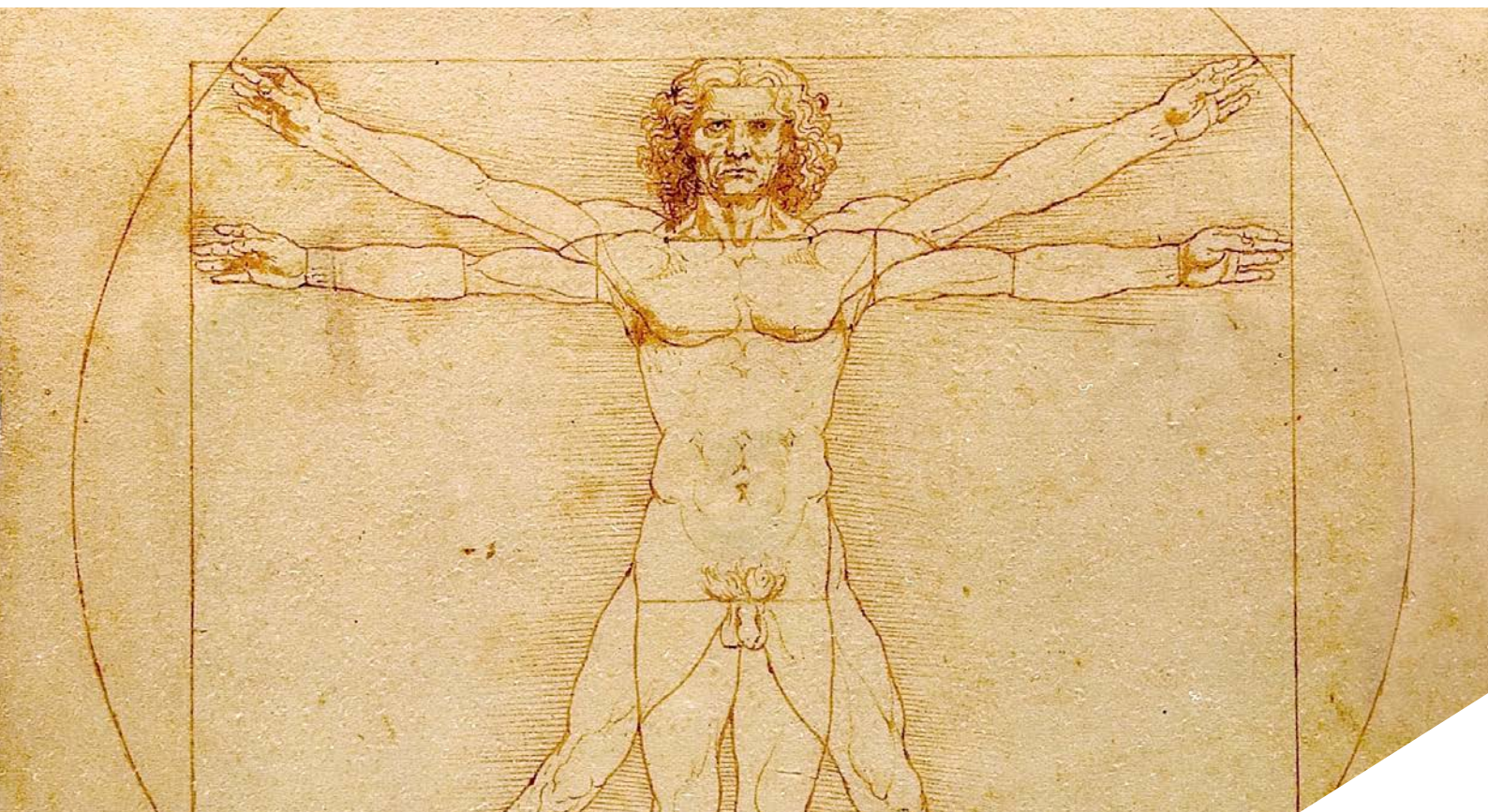


# CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Dossier Especial

*Humanizar la educación: desafíos y caminos en construcción*

N.º 2 | AÑO 2025



**EUCASA**

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA





La formación de profesorado se constituye como eje central del accionar de la Facultad de Educación de la UCASAL, a partir de las carreras que allí se dictan y de la centralidad que ésta representa en el futuro de la educación superior. En este marco, el Dossier Especial de la Revista Cuadernos Universitarios, ofrece un espacio para realizar un recorrido específico y focalizado en diversas temáticas o ejes que atraviesan e interpelan a esta formación, creado en el año 2023. Los diferentes artículos incluidos en el Dossier Especial representan perspectivas y contenidos anclados en distintos enfoques, disciplinas, y niveles de análisis, desde miradas internacionales y locales, todos ellos entrelazados por un eje medular propio de cada número. En la Editorial se hace referencia específica al eje y el marco de producción de los trabajos incluidos, como encuadre general del contenido siguiente.

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

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

Es de acceso abierto, publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial- CompartirIgual, es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

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

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

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

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

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

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

## ► SUMARIO

### EDITORIAL

Humanizar la formación docente: prácticas, dispositivos y debates curriculares  
en tiempos de transformación

*Mariela Capaldo* ..... 8

### LA PRÁCTICA COMO CAMPO ARTICULADOR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Experiencia autoetnográfica en la formación docente: influencia y transformación  
de la práctica y residencia en Ciencias de la Educación

*Galán Peñalva, Fabian Guillermo*.....17

Las Prácticas Docentes en Jardines Maternales: Planificar escenarios lúdicos para  
el Desarrollo Integral Infantil. La experiencia del Jardín Maternal Barquito de Papel

*Morello, María Josefina; Lamas, Andrea Belén y Cortez, Daniela Belén* .....33

La Residencia como espacio de formación: La reflexión y la reconstrucción  
del discurso pedagógico

*Monti, Cristina*.....41

Escenarios didácticos híbridos para la integración crítica de las TIC en el Profesorado en Letras:  
El aula comunicativa en foco

*Flores, Fernando Agustín; Rigoni, Lucas Hernán y Ortega, Pablo David* ..... 51

La narrativa pedagógica como espacio enunciación epistémico en la formación docente

*Maidana, Sol y Macchias, Lourdes Agustina* .....61

Apuntes y reflexiones para seguir pensando las prácticas de enseñanza en entornos híbridos

*Quiroga, Alberto Ramiro; Jorge Navarro, Marcelo Gastón y Pérez, Miguel Alfredo* ..... 69

Los Talleres de integración, investigación y práctica como espacios de articulación en la formación docente: reflexividad y desafíos <i>Valussi, Mayra Elena y Bregagnolo, Norma Elena</i> .....	79
Los docentes como creadores de materiales digitales; nuevas prácticas del profesorado. Sobre Microlearning, Nano contenidos y cápsulas de aprendizaje presentados en Capacitaciones para docentes de la Universidad Católica de Salta <i>Schirado, María Sofía, Chávez, Liliana Mariela, Fernández, Mónica</i> .....	89
<b>DISPOSITIVOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO</b>	
Demandas y dispositivos para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes en pospandemia <i>Bordier, María Silvina; Sotelo, Ivana Mabel y Domínguez, Micaela Agustina</i> .....	101
Formación de Profesores Universitarios: resignificando estrategias, metodologías y dispositivos <i>Gutiérrez, Brenda Doris del Valle</i> .....	113
Desempeño académico en estudiantes de la Cátedra de Biología General y Metodología de la Ciencia de la Facultad de Ciencias Naturales e IML. (UNT) y su relación con los hábitos de estudio <i>Juárez, Jorgelina; Maya, Mariela; González, Rosana</i> .....	123
La mesa panel “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos”: descripción y análisis de un dispositivo para la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy <i>Flores, Roberto Adrián y Huaranca, Daniel Agustín</i> .....	131
Dispositivo para el Aprendizaje Significativo: Escritura Epistémica, Escritura Epistémica, Estrategias de aprendizaje y acciones Tutoriales <i>Domínguez, Micaela</i> .....	139
Desentramar marcas racistas en estudiantes del profesorado: aportes para una formación universitaria <i>Soria, María Gabriela; Orellana, Sara; Acosta Franco, Tamara</i> .....	149



Ciclo de Capacitación Virtual 2024- Actualización Moodle 4.3 y buenas prácticas en el aula virtual: Dispositivo de formación docente a través de tutorías de pares en docentes de la modalidad a distancia de la Universidad Católica de Salta <i>Sosa, María; Degoy, Débora y Fernández, Mónica</i> .....	157
<b>DEBATES CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO</b>	
Del Volumen Complementario del Marco común europeo de referencia al aula: Un nuevo diseño curricular para Lengua Alemana <i>Raffo, Carlos Javier y Trovarelli, Sandra Gabriela</i> .....	165
Docentes de química entre la tradición y la prescripción curricular <i>Barrios, Rubén Jesús; González, Rosana y Roppolo, María Teresa</i> .....	177
Organización y Estructura de la Formación Docente Continua en Salta: Dependencias, Políticas y Estrategias (2020-2023) <i>Soria, M. Gabriela; Orellana, Sara; Ibáñez, Gabriela</i> .....	187
Aula universitaria ampliada: experiencias de formación docente en Sedes regionales <i>Yáñez, Fabiana, Pilili, María Dolores y Gómez, Gabriela Alicia</i> .....	195
El Pacto Educativo Global: humanizar la educación para una transformación cultural integral <i>Urbina Valor, Laura</i> .....	205
La crisis en la Universidad como expresión del espíritu <i>Sztankeler Brenda</i> .....	217

▶ EDITORIAL

### **Humanizar la formación docente: prácticas, dispositivos y debates curriculares en tiempos de transformación**

Hacia finales del año 2024, la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta concretó el II Congreso Internacional de Formación de Profesorado y III Encuentro de Prácticas Docentes bajo el lema “Humanizar la educación: desafíos y caminos en construcción”. Este acontecimiento académico no fue una simple instancia de socialización de experiencias, sino un espacio de reflexión crítica y compromiso institucional frente a los desafíos contemporáneos de la formación docente. Este gesto colectivo asume que la universidad no puede limitarse a administrar saberes, sino que está llamada a interrogar su propio sentido histórico.

En el marco de los compromisos asumidos en el Pacto Educativo Global impulsado por el Santo Padre Francisco, este Congreso se propuso problematizar la condición transformadora que las universidades están llamadas a asumir ante un escenario signado por profundas mutaciones culturales, tecnológicas, sociales y antropológicas. “Humanizar la educación” supone, en este contexto, un acto de valentía y responsabilidad frente a las dinámicas de individualismo y fragmentación que empobrecen el sentido del lazo social y reducen la formación a una mera instrucción técnica. “Humanizar la educación” no es un eslogan, es una toma de posición frente a lógicas formativas que, sostenidas en racionalidades instrumentales y tecnocráticas, han reducido la formación a transmisión de contenidos, desplazando del centro al sujeto.

El Dossier 2 de *Cuadernos Universitarios* recoge las principales contribuciones presentadas en este evento científico y transformadas en artículos académicos que profundizan, sistematizan y complejizan aquellas discusiones iniciales. Estas producciones han sido organizadas en tres grandes ejes que permiten cartografiar las preocupaciones centrales del campo:

1. La práctica docente como campo articulador en la formación del profesorado.
2. Dispositivos en la formación del profesorado.
3. Debates curriculares en la formación del profesorado.

Más que compartimentos estancos, estos ejes constituyen planos de análisis interrelacionados que permiten comprender la formación docente como un entramado complejo de experiencias, mediaciones institucionales y decisiones curriculares.

### **I. La práctica como campo articulador en la formación del profesorado**

La práctica docente se presenta como un campo nodal de articulación en el proceso formador, en tanto allí convergen saberes teóricos, experiencias situadas, subjetividades en construcción y marcos institucionales. No se trata de “aplicar” contenidos previamente adquiridos, sino de producir conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre la experiencia. La práctica no es un momento posterior a la teoría, es el lugar donde la teoría se vuelve interrogación situada.

Valussi y Bregagnolo, al analizar los Talleres de Integración, Investigación y Práctica en Educación Inicial en la UNNE, muestran cómo estos espacios, presentes a lo largo de la trayectoria formativa, producen algo más que competencias técnicas. A través de la observación participante, la escritura narrativa y la investigación situada se habilitan procesos de transformación subjetiva y resignificación de imaginarios sobre la infancia. La práctica, en este marco, no reproduce saberes: los produce.

En un registro convergente, Maidana y Macchias, al abordar la cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNNE, profundizan la idea de entender la práctica como productora de saberes al situar la residencia como espacio sistemático de reflexión y reconstrucción del discurso pedagógico. La inscripción curricular de la cátedra, con una carga horaria anual sostenida y anclada en el área de intervención educativa, no es un dato administrativo menor: configura un marco institucional que reconoce la centralidad de la práctica en la definición del perfil del egresado. Las autoras subrayan que, año tras año, el tránsito de los estudiantes por este espacio va sedimentando un capital compartido de problemáticas, interrogantes y hallazgos que iluminan provisionalmente la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente. La residencia, así concebida, no es instancia terminal, sino laboratorio de producción de saber pedagógico colectivo.

En diálogo con esta perspectiva, Monti y Galán Peñalva abordan la residencia docente desde perspectivas reflexivas y autoetnográficas. Mientras Monti enfatiza la acumulación de capital pedagógico compartido y la reconstrucción del discurso profesional a lo largo del tiempo, Galán Peñalva propone una autoetnografía que articula biografía personal y construcción del rol docente. En ambos casos, la práctica no es simple entrenamiento técnico, sino proceso de subjetivación y producción de sentido.



La experiencia del Jardín Maternal “Barquito de Papel”, presentada por Morello, Lamas y Cortez, profundiza la mencionada perspectiva al analizar la planificación de escenarios lúdicos como dispositivo pedagógico integral. Dos ideas centrales emergen: el juego como condición constitutiva del aprendizaje en la primera infancia y la planificación flexible como acto intencional que articula dimensiones cognitivas, emocionales, estéticas y sociales. La práctica docente aparece aquí como ejercicio creativo y ético en contextos de cuidado y crianza.

Por su parte, Quiroga, Jorge Navarro y Pérez, junto con Flores, Rigoni y Ortega, interrogan los entornos híbridos y la integración crítica de TIC. Ambos trabajos coinciden en que la tecnología no transforma por sí misma: exige resignificar el rol docente y revisar modelos didácticos. La tensión intergeneracional detectada en el uso del TPACK y la advertencia sobre evitar que la tecnología se convierta en sobrecarga revelan que el desafío es epistemológico antes que técnico. Incluso las propuestas de microlearning en la capacitación Moodle 4.3 evidencian que el docente contemporáneo es también diseñador de experiencias y creador de materiales digitales. La práctica se expande y redefine sus fronteras.

En conjunto, este eje demuestra que la práctica docente es un espacio de disputa epistemológica y ética donde se juega la posibilidad de humanizar la formación. En este sentido, humanizar la práctica implica devolverle su espesor reflexivo, su densidad ética y su potencia transformadora.

## **II. Dispositivos en la formación del profesorado: mediaciones que configuran experiencias**

Si la práctica es el espacio donde el saber se encarna, los dispositivos son las arquitecturas que organizan esa encarnación. No son simples herramientas; son configuraciones de poder, saber y subjetividad que estructuran la experiencia formativa; son una arquitectura pedagógica que organiza tiempos, vínculos, saberes y evaluaciones.

El Ciclo de Capacitación Virtual 2024 en Moodle 4.3, analizado por Sosa, Degoy y Fernández, muestra cómo las tutorías virtuales de pares trascienden la actualización técnica para constituirse en espacios de interrogación colectiva. La pregunta y la repregunta, más que la instrucción unilateral, configuran el núcleo del dispositivo. Aquí el acompañamiento entre docentes produce comunidad profesional y habilita apropiaciones críticas de la tecnología.



En un registro complementario, el trabajo de Gutiérrez sobre el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes del Profesorado Universitario en Campo Disciplinar (UCASAL), desplaza la mirada hacia el interior mismo de la formación inicial. El dispositivo allí diseñado articula entrevistas, estudio de caso y análisis multirreferenciado para resignificar las experiencias de práctica desde una perspectiva crítica y situada. Dos dimensiones resultan centrales en esta propuesta: por un lado, la constitución de los estudiantes como sujetos capaces de investigar su propia práctica y; por otro lado, el fortalecimiento del vínculo entre teoría y experiencia como núcleo de la profesionalización docente. El dispositivo no solo organiza actividades, sino que produce un modo de habitar la formación.

Soria, Orellana y Acosta Franco abordan el campo desde una perspectiva crítica al analizar marcas racistas en estudiantes del profesorado. Desocultar desigualdades implica revisar documentos institucionales y prácticas formativas. El currículo se revela entonces como un espacio donde pueden perpetuarse o desmantelarse estructuras de discriminación.

El trabajo de Juárez, Maya y González aporta un contrapunto empírico contundente: el descenso en los porcentajes de regularización entre 2019 y 2023 se vincula con dificultades de concentración y hábitos de estudio. Este dato, lejos de reducirse a una cifra, interpela la necesidad de dispositivos que fortalezcan estrategias de aprendizaje y acompañamiento académico.

Domínguez, desde la experiencia de escritura epistémica en Teorías del Aprendizaje, propone un dispositivo que articula análisis de casos, borradores sucesivos y tutorías grupales. La escritura se convierte en práctica epistémica que constituye sujetos estratégicos y reflexivos. En una línea convergente, Bordier, Sotelo y Domínguez analizan las trayectorias educativas en pospandemia donde evidencian dificultades subjetivas y organizativas que demandan tutorías académicas sensibles al contexto.

Finalmente, Flores y Huaranca, al estudiar el dispositivo “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos” desde la autoetnografía, trasladan la práctica al espacio universitario y la convierten en objeto de reflexión conjunta. El dispositivo no solo forma; produce conocimiento sobre la formación.

Así, el conjunto de trabajos de este eje revela que los dispositivos no son neutros. Configuran experiencias, habilitan o restringen posibilidades y, en su diseño, se juega la coherencia entre discurso y práctica.



### III. Debates curriculares: el horizonte ético y político de la formación docente

Si la práctica es encarnación y el dispositivo mediación, el currículo es horizonte. Allí se decide qué saberes merecen ser enseñados; qué sujetos se reconocen y qué proyecto de sociedad se imagina.

Yañez, Pilili y Gómez, al describir la experiencia del Profesorado universitario en sedes regionales de Cafayate y Orán, muestran cómo el aula universitaria ampliada, presencial mediada por tecnologías, desafía el centralismo geográfico y amplía el acceso sin diluir la exigencia académica. Entonces, el currículo se territorializa y se abre.

Urbina Valor sitúa el debate en un plano antropológico y cultural al analizar el Pacto Educativo Global. Ante una crisis del humanismo caracterizada por el individualismo y la cultura del descarte, la educación es convocada como instancia estratégica de transformación cultural integral. El currículo, en este marco, no puede ser neutro: debe integrar dimensiones éticas, ecológicas y políticas.

Rafo y Trovarelli, al actualizar el diseño curricular de lengua alemana desde el Volumen Complementario del MCER, muestran cómo los marcos internacionales pueden resignificarse en contextos locales, alineando propuestas con trayectorias estudiantiles heterogéneas. En este documento, el currículo aparece como proceso dinámico, no como prescripción cerrada.

En una escala diferente, el estudio de Soria, Orellana, e Ibañez sobre la Formación Docente Continua en Salta (2020–2023) permite comprender que los dispositivos no se agotan en el aula universitaria, sino que se inscriben en tramas político-institucionales más amplias. La creación de estructuras específicas de gestión y la ampliación de la oferta formativa muestran avances en la institucionalización; sin embargo, la persistencia de lógicas acreditadoras centradas en el puntaje y la fragmentación del sistema revelan tensiones estructurales. El dispositivo formativo, leído desde la gobernanza, expone que la humanización también es una cuestión de diseño político.

Sztankeler, al reflexionar sobre la crisis de la Universidad como expresión del espíritu, advierte sobre la deriva utilitarista que margina las humanidades. La recuperación de la filosofía y el pensamiento crítico es presentada como condición para la vida democrática.



Finalmente, Barrios, González y Roppolo analizan la persistencia de tradiciones mecanicistas en la enseñanza de la química. A pesar de prescripciones curriculares superadoras, la tradición continúa operando como curriculum oculto. La tensión entre prescripción y práctica demuestra que el currículo es siempre terreno de disputa.

En conjunto, este eje confirma que humanizar la formación docente exige disputar sentidos curriculares, reconociendo que cada decisión programática es también una decisión ética y política.

#### **A modo de apertura**

Las contribuciones reunidas en este Dossier no clausuran debates; los inauguran. Humanizar la formación docente implica asumir que la práctica requiere reflexividad, que los dispositivos configuran experiencia y que el currículo define horizonte.

Como Decana de la Facultad de Educación considero que este Dossier no es solo memoria de un Congreso, sino que es una invitación a sostener una universidad. Una institución que piensa críticamente su tiempo, que dialoga con su territorio y que se compromete con la dignidad humana como núcleo irrenunciable de su misión.

Seguir humanizando la formación docente es, en definitiva, seguir creyendo que la educación puede ser lugar de encuentro, de transformación y de esperanza.

Que estas páginas contribuyan a renovar la pasión por una educación más justa, inclusiva y esperanzadora; y que sigamos construyendo, juntos, caminos de humanización en la formación del profesorado.

MARIELA ELSA CAPALDO  
*Decana*  
*Facultad de Educación - UCASAL*





# 02

- ▶ La práctica como campo articulador en la formación del profesorado



## ► Experiencia autoetnográfica en la formación docente: influencia y transformación de la práctica y residencia en Ciencias de la Educación

Autoethnographic experience in teacher training: influence and  
transformation of practice and residency in Educational Sciences

*Galán Peñalva, Fabián Guillermo<sup>1</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El artículo se sostiene desde el relato autoetnográfico que posibilita reconstruir mi biografía, volver hacia mis orígenes, con la intención de hilvanarla con un rol docente y la construcción de una propuesta de práctica y residencia destinada a futuros profesores en Ciencias de la Educación. El modelo se encuentra atravesado por la autoetnografía como un enfoque metodológico que, según Aguirre y Porta (2019), nos habilita a transitar por un proceso reflexivo que posibilita pensar y pensarnos a partir de nuestras propias acciones y decisiones, en un marco de contextos y de relaciones con otros.

La propuesta de cátedra del año 2024 surge a partir de un proceso reflexivo como docente, que tiene su base en recordar las experiencias vividas, sentidas y aprendidas con mis abuelos, durante mi infancia, adolescencia y juventud. Estos momentos vividos dieron lugar a saberes que se construyeron y que aún hoy perduran en el tiempo. Estas vivencias emergen en un relato autoetnográfico donde se evidencia no solo una relación afectiva y sentida con esos otros, mis abuelos, sino también, emerge lo que quedó, lo aprendido junto a ellos y que se transformó en parte de mi identidad personal y profesional como profesor.

**Palabras clave:** Autoetnografía, práctica, residencia, ciencias de la educación

### Abstract

This article is based on an autoethnographic narrative that allows for the reconstruction of my personal biography, a return to my origins, with the intention of weaving it together with my teaching role and the development of a practicum and residency pro-

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Jujuy – [fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar](mailto:fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar)



posal for future teachers in Educational Sciences. The model is permeated by autoethnography as a methodological approach that, according to Aguirre and Porta (2019), enables us to engage in a reflective process that allows us to think about ourselves and others based on our own actions and decisions, within a framework of contexts and relationships with others.

The proposed course for 2024 arises from a reflective process as a teacher, based on recalling the experiences lived, felt, and learned with my grandparents during my childhood, adolescence, and youth. These lived experiences gave rise to knowledge that was constructed and that still endures today. These experiences emerge in an autoethnographic narrative, where not only is there an affective and heartfelt relationship with those others, my grandparents, evident, but also what remained, what I learned with them and which became part of my personal and professional identity as a teacher.

**Keywords:** Autoethnography, practice, residency, educational sciences

---

## Aprender una profesión desde una formación teórica y desde las experiencias en familia

En el año 1998 me encontraba iniciando el 5to año de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Un momento de expectativas, ansiedades y gratificaciones por saber que estaba por llegar al final de un camino: obtener un título de grado en la universidad. Desde lo académico y la formación transitada implicaba cursar las últimas materias de la carrera, donde Práctica y Residencia se constituía en ese espacio de cierres teóricos y de las primeras intervenciones reales a realizar en toda la carrera.

Hasta ese momento de la carrera gran parte del tiempo de formación fue transitado por diferentes materias y seminarios de fuerte contenido teórico. Estas tenían como objetivo pensar y reflexionar sobre las finalidades de la educación, caracterizar el rol docente, analizar las políticas educativas, repensar la formación de profesores, conocer al sujeto del aprendizaje e identificar los modelos de organización escolar y enfoques teóricos de la enseñanza.

En este marco de formación teórica, las horas dedicadas a las prácticas en las instituciones educativas fueron nulas durante los cuatro primeros años de la carrera. Aparecieron al final del trayecto, específicamente, en el módulo número 32 Práctica y Residencia.

Hoy puedo señalar que el tiempo destinado a la inserción en las escuelas y vivir experiencias preprofesionales se caracterizó por la ausencia de espacios de práctica. Quedando así el campo institucional como un ámbito poco explorado y con escasos recuerdos que perduren en el tiempo. Esta prevalencia de una enseñanza teórica, con

escasa presencia de prácticas, parece ser una característica que forma parte del modelo de formación en el nivel superior universitario. En ese momento, desde el lugar de estudiante no identificaba esta dificultad, de mucha teoría y nada de práctica, quizás porque la idea de estar en la universidad coincidía con el modelo academicista vigente. Sin embargo, desde el mundo social y desde el ámbito laboral se consolida una crítica muy fuerte a la institución universitaria, en tanto formadora de profesionales, porque su accionar produce una escasa, inadecuada y anacrónica formación en los nuevos egresados. Cajide (2004), sostiene que, desde esta perspectiva, se le brinda escasa importancia a la realización de prácticas en campo porque son consideradas muchas veces como enseñanzas de rango inferior y casi siempre como ejemplo para ilustrar la teoría y no como lugar de experimentación o actividad de síntesis y de aprendizaje.

Zabalza (2013) denomina a este modelo como académico-formativo, donde predomina una distancia entre la cantidad de teoría enseñada y una inexistencia de la práctica. En este modelo de formación se consolida, según Malet y Monetti (2014), una diferenciación entre ideación y ejecución. Que se traduce, en el campo laboral, entre quienes realizan tareas de proyección, planificación y diseño de modelos frente a quienes lo ejecutan e implementan.

El modelo descrito me permite comprender por qué el tiempo de cursado estuvo más centrado y dedicado al desarrollo de contenidos teóricos, conceptos y autores. Mientras que el tiempo de práctica en las instituciones fue escaso y, en el mejor de los casos, consistía en realizar trabajos focalizados en cotejar la presencia y/o ausencia de la teoría en el ámbito escolar.

Queda en evidencia la distancia que existe entre el hacer de la institución universitaria con una propuesta de desarrollo curricular en ciencias de la educación carente de prácticas y una propuesta formativa alejada de la realidad social y educativa. Por lo tanto, las preguntas que emergen de mis tiempos de estudiante y resuenan con fuerza hoy como docente son: ¿la formación teórica de la carrera y las escasas experiencias y momentos de prácticas posibilitan a los estudiantes realizar verdaderas prácticas pre-profesionalizantes?, ¿los estudiantes realizan experiencias de prácticas que posibilitan fortalecer las incumbencias del pedagogo?

Es aquí cuando comienzo a escribir, donde me encuentro en una lucha entre mi historia vivida como estudiante de la carrera y el momento actual como profesor de la carrera. Y el tener que definir todos los años una propuesta de prácticas que realmente sean de prácticas y que brinden a los estudiantes que cursan el módulo de Práctica y Residencia esas experiencias lo más cercanas a la realidad de su futuro rol profesional. Diría que esto forma parte de mi proceso, una pregunta que todos los años, entre febrero y marzo, antes del inicio del año escolar, comienza a resonar con fuerza al diseñar la planificación didáctica de cada año.

En este momento dejo que la escritura fluya deliberadamente, de tal forma que las epifanías emerjan y surjan desde mi memoria. Desde que Silvia Benard Calva, en un curso de autoetnografía en el 2021, me invitó a pensar en una epifanía, entendí que es un vehículo para el autodescubrimiento. Es ese momento crucial donde uno encuentra una situación personal vivida y sentida que puede producir una transformación en uno mismo, porque revela una verdad o bien porque arroja luz sobre algo que aparentemente desconocía o había naturalizado. Escribir la epifanía es una forma de conocerme a mí mismo y, a su vez, de comprender el mundo.

Recurrir a las epifanías, pensarlas, prestarles atención, enunciarlas y escribirlas me ha llevado, en estos últimos años, a pensar más en mi identidad, en revalorizar quien soy. Me ha permitido alcanzar los mayores logros en mi carrera docente en el nivel superior, porque me permite encontrar el camino hacia prácticas pedagógicas transformadoras e innovadoras.

Mi plan inicial era escribir solo sobre las características que tiene una propuesta de planificación didáctica para el módulo Práctica y Residencia, donde principalmente pensaba discurrir sobre el modelo y cómo impactó el mismo en los estudiantes. Sin embargo, a medida que desarrollaba la escritura me quedó en claro que el foco debía recaer en mi práctica, en mi historia de vida, en mis experiencias vividas con las prácticas y no solo en los estudiantes.

Este cambio se produjo cuando reflexioné sobre cómo contar estas experiencias de la formación docente con las prácticas sin aislarlas del campo social ni desvincularlas de las historias personales de los estudiantes y docentes involucrados. Escribir sobre las prácticas preprofesionales implicaba pensar en: ¿Cómo reivindicamos la relevancia de las prácticas en la formación de profesores sin hacer foco sólo en la teoría que tienen como tradición preceder y condicionar dichas prácticas? Esta pregunta me ha estado dando vueltas en la cabeza desde que asumo la responsabilidad de profesor adjunto de Práctica y Residencia y desde que comencé a escribir esta autoetnografía.

En los últimos cuatro años trato de que mis producciones académicas se sostengan a partir de narrar, de contar historias personales o momentos de aprendizajes, donde es inevitable que yo no aparezca en la historia. Si bien, en algunas oportunidades me preocupa si debo o no contar estas historias o bien cómo mostrarlas a los otros que forman parte de estas historias, sentí que vale la pena contarlas. Sin lugar a duda que el contenido de los relatos evidencia esas epifanías que vienen a alterar mis creencias, certezas e incluso, con mayor asiduidad, a recordarme historias ocultas, negadas o que me provocan daño recordarlas. En este momento, una vez más, tengo que recordarme a mí mismo que es importante ser consciente de la importancia de la honestidad al escribir sobre los momentos de mi vida.

Si pensaba escribir sobre mi vida era importante que la narrativa se desarrollara desde un relato íntimo, donde aparezca mi punto de vista sobre cómo viví y sentí esos momentos. No puedo olvidar que al evocar e identificar la epifanía, el narrarla es desde el lugar de educador, de hijo, de nieto, de sobrino, de tío, de padre, de tal forma que pueda evidenciar mis transformaciones. Esta es una posición crucial porque aquí debo centrarme en mí mismo como sujeto docente, investigador y en los otros como esos personajes que me acompañan.

Aquí voy a evocar momentos de mi vida, como estudiante de una carrera de grado, como un joven graduado incursionando en el campo profesional y como un hijo y nieto de campesinos que pudo, no solo cursar los niveles obligatorios del sistema educativo, sino que pudo ingresar, permanecer y egresar de la universidad pública. En estas etapas de mi vida emergen numerosas epifanías que transformaron mi rol como educador y como persona. Estoy convencido que conocer la auto etnografía y comenzar a escribir desde ella provocaron, en mí, un cambio de actitud y de creencias. Que se convirtieron en la base sobre la que he cimentado mis convicciones ideológicas y políticas sobre el sentido de la educación y sobre mi sentir, pensar y hacer desde mis relaciones personales.

Desde lo profesional, graduarme me permitió crecer laboralmente, porque comencé a insertarme en otros espacios institucionales del sistema educativo, asumiendo el rol de formador de formadores en carreras de profesorado o como asesor pedagógico en escuelas secundarias.

Desde lo personal, el terminar una carrera en la universidad se constituía en un hito para toda la familia porque era el hijo y nieto que supera una historia de abuelos y padres que no tuvieron posibilidades de concluir una escuela primaria. Por lo tanto, sería el primero en la familia en transitar por todos los niveles educativos del sistema escolar.

Creo que en este momento voy a rastrear esos momentos de mi vida. De cómo, desde un contexto social y familiar atravesado por la vulnerabilidad, la pobreza, el abandono, llego a convertirme en profesor de universidad. Aquí es cuando decido, recordar a mis abuelos, personas del campo, casi analfabetos, pero que me enseñaron y transmitieron saberes que aún hoy perduran en mi retina. Estos momentos se hacen presentes quizás porque ellos ya no están junto a mí o porque tengo sobre el escritorio una foto y un elemento que utilizaba mi abuela materna (del que voy a hablar más adelante).

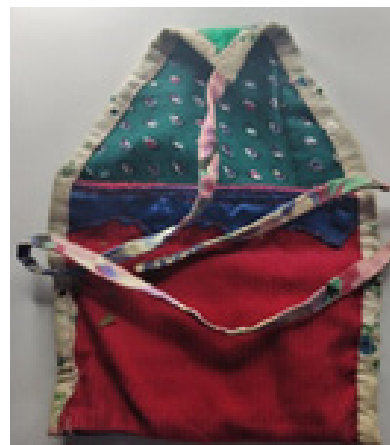
Vuelvo a recordar esos momentos de final de carrera, regresan esas situaciones vividas, donde no hubo experiencias de prácticas. Si no hubiera sido porque me desempeñaba como maestro en artes plásticas en el nivel primario, no tendría un conocimiento real sobre la dinámica de una escuela, del aula y las clases. Y, en ese pensar sobre mis prácticas y experiencias, regresan a mi memoria mis abuelos. Hoy puedo decir que ellos eran, y creo que aún, son una parte fundamental de mi familia. Porque se constituyeron en transmisores de saberes y de quienes heredamos una identidad, tradiciones y esas formas de mirar y relacionarnos con la naturaleza y con los otros.

Aquí emergen y se cruzan dos momentos y ámbitos de mi vida. Por un lado, las experiencias de formación vividas en la universidad, representadas por el conocimiento teórico-académico aprendido en las aulas. Y, por otro lado, emergen las experiencias vividas con mis abuelos, donde aprendí saberes-sentidos que perduran y reflejan una forma de sentir, pensar y hacer. Voy a retomar aquello que hoy tiene más sentido y valor afectivo, recordar y rememorar a mi familia y la herencia que recibí de ellos. En este caso, de mis abuelos maternos y paternos que nacieron, se criaron y vivieron toda su vida en el campo, en los parajes de San Bernardo y Tilquiza, respectivamente, provincia de Jujuy.

Mis abuelos maternos eran Don Cipriano Peñalva, un hombre de quien no tengo recuerdos, ni imágenes, porque falleció cuando tenía 5 años. En la familia no se guardaron fotos que me permitan conocerlo. Siempre me pregunté, cómo sería mi abuelo físicamente, cómo pensaría este señor de campo y si yo tendría algo de él.

A quien, sí conocí, por muy poco tiempo, antes de su muerte, fue a mi abuela Juana Chauqui, una mujer de más de 90 años. Alta, delgada, de cabellos ondulados y trenzas, de tez blanca y quemada por el sol, de unas polleras de colores vivos y de una voz dulce y sonrisa fácil.

Recuerdo que tenía cerca de 30 años cuando conocí a mi abuela Juana. En ese momento de encontrarme con ella por primera vez me convertí en un niño. Abrazarla por primera vez, sentir cuando me tocó la cabeza con sus manos y me dijo “sos mi Guillermo”. Ese momento me llevó a la infancia y a sentir que tenía una historia que estaba más allá de mis padres. Fueron pocos los años de trato y convivencia con mi abuela Juana porque en ese momento viajaba al exterior a realizar mi formación de postgrado. Pero hoy recuerdo su serenidad, tranquilidad, calma y amorosidad para tratar al otro.



Chuspa de tela para guardar la hoja de coca

Juana Chauqui (abuela)

En el breve tiempo compartido con mi abuela Juana pude conocer cómo era la vida en el campo, en esa finca de San Bernardo, allí donde ella formó su familia. Educando a sus hijos, entre ellos a mi madre. Recuerdo los relatos de cómo ella fabricaba sus ollas de barro de arcilla con mezcla de pirca, de cómo las horneaba y luego cocinaba en ellas sus comidas. En casa, claro que no en ollas de barro, nos cocinaba sus guisos de trigo, sopas de maíz pelado. Compartía con nosotros su bebida favorita, la ulpada de harina de maíz cocido y majada a piedra.

Guardo, como el más hermoso de los tesoros de mi vida por su valor afectivo y porque fue de mi abuela Juana, su chuspa de telas de colores cosida por ella con sus manos envejecidas. En quechua, es un recipiente que se usa para transportar hojas de coca.

Aun la recuerdo en el patio de casa, sentada en su silla pequeña, con sus polleras de colores coqueando, tomando con cariño y, casi un ritual, cada hoja de coca para formar el acullico. Y de esa forma recordar esos años en el campo, el trabajo con las vacas, las siembras de maíz, de zapallos, de papas, de trigo. Hoy, a pesar de haber pasado más de veinte años de su fallecimiento, puedo recordar esos relatos, el tono de su voz, su sonrisa y esa mirada cargada de amor. Y la pregunta que me realizo es: ¿cómo es que recuerdo con tanta nitidez esos relatos de mi abuela?, ¿cómo mi abuela sabía transportarme a ese campo y años de su vida de tal forma que podía imaginarme esas escenas de su vida?

Rememoro entonces a mis abuelos paternos, Don Julián Galán y Doña Natividad Gaspar. De ellos tengo más recuerdos por haber vivido mi infancia y adolescencia junto a ellos en tiempo de vacaciones de verano. Si hay algo que recibí de ellos es el amor al campo, a la naturaleza y los animales que criaban. Aunque hoy son espacios que visito poco desde que fallecieron.

Don Julián era una persona de campo, toda su vida vivió en estas tierras, era único hijo. En su juventud trabajó en vialidad de la provincia como obrero en las cuadrillas que arreglaban los caminos de la zona. Era un señor alto, de piel trigueña y quemada por el sol, de cabellos cortos, de bigotes, de un andar lento con sus manos hacia atrás. Los que lo conocieron me dicen que me parezco a él en su andar. Era un abuelo poco cariñoso con sus nietos, muy callado, de pocas palabras y que me enseñó a querer las plantas, a mirarlas, cuidarlas. Así fue como aprendí los ciclos para plantar y cosechar las verduras y me transmitió algunas técnicas para realizar injertos. Aquí la pregunta que me realizo es: ¿cómo un hombre casi analfabeto, pero con un gran conocimiento sobre las plantas, podía enseñarme aquello que sabía y captaba mi atención, de tal forma que aún perviven en mí sus enseñanzas?

Doña Nati, así le decían a mi abuela. Con ella crecí, por lo menos, gran parte de mi infancia y adolescencia. Una señora, hoy puedo decir con orgullo, de rasgos indígenas. Aunque a ella no le gustaría escucharme decir esto sobre ella. De piel morocha, de cabellos negros con trenzas, de polleras, ojotas y que siempre estaba haciendo algo, aun cuando decía que descansaba.

De ella aprendí, por un lado, a sentir el calor y sentido de la familia, en esas noches alrededor del fuego mientras ella cocinaba sentada en sus ollas de barro. Y, por otro lado, también pude vivir su machismo, esa preferencia hacia sus hijos y nietos varones por sobre sus hijas o nietas, quienes siempre debían servir al varón o bien porque nunca era suficiente lo que hacían.

Recuerdo los sabores de sus comidas, como el locro de maíz o de trigo, postres como el anchi o la aloja de durazno y el tejer en telar con hilo de lana de oveja. Hilos que ella hacía con la puisca, del quechua phuska, huso rudimentario para hilar, los jergones para las monturas de los caballos. Aquí me pregunto: ¿cómo fue posible aprender tanto de mi abuela?, ¿ella se habrá propuesto enseñar a sus nietos todos esos conocimientos pensando en transmitirnos su cultura?

Mis orígenes están en ellos, mis abuelos, quienes no solo me transmitieron los rasgos indígenas, un color de piel, cabello negro y unos apellidos. Sino que de ellos aprendí a tener una relación muy particular, de apego, amor y necesidad de estar con otros, de cuidar y querer a los animales y las plantas. Aprendí a tener respeto hacia los otros, sobre todo las personas adultas mayores, porque en ellos encuentro esa figura de mis abuelos. Aprendí a valorar la vida en el campo, sobre todo, a las personas que deciden



Natividad Gaspar (Nati-abuela)



Julián Galán (abuelo)

vivir en esos territorios hoy casi despoblados, se identifiquen o no como parte de un pueblo indígena, pero que representan esos valores de cuidado y relación simbiótica con la naturaleza. Con mis abuelos entendí el papel central de la educación desde la transmisión cultural en una familia y la necesidad de contar con ella para la construcción de saberes sociales, porque la escuela no es la única que posibilita aprendizajes en nuestras vidas.

De las huellas de la infancia emerge mi identidad, que fue posible por la acción educadora de mis abuelos. Porque ellos me transmitieron un saber que aún hoy perdura en mi memoria. Esto que aprendí desde la experiencia, junto a la paciencia de mis abuelos, es algo que perdura en mí memoria. Que no desaparece a pesar de pasar los años y que no se modifica, constituyéndose en parte de mi identidad y herencia. Ese saber estuvo en ese momento en ellos cuando me lo transmitieron y enseñaron y hoy está dentro mío, en mi memoria, aun cuando ellos ya no están físicamente. Estos aprendizajes compartidos al vivir las experiencias junto a mis abuelos, aprendizajes que aún perduran en el tiempo, son lo que me propongo retomar para organizar la propuesta de Práctica y Residencia de los futuros pedagogos.

Los relatos autoetnográficos sobre las experiencias vividas con mis abuelos, posibilita que las narraciones exploren y evoquen momentos auténticos. Es una indagación que explora múltiples capas de conciencia, conectando mi historia personal con una perspectiva más amplia de comprensión cultural y educativa. Los relatos me permiten distinguir un tema específico: cómo viví situaciones de enseñanza y de aprendizajes que aún perduran en el tiempo. En este sentido, Maggio (2012) diría que las experiencias de enseñanza vividas se caracterizan por ser una propuesta que dejó huellas, me movilizó y perduró a lo largo de la vida. Sin ser docentes, mis abuelos generaron experiencias de aprendizaje que llegaron a conmoverme, logrando un impacto significativo y sostenido en el tiempo, más allá de la rememoración momentánea de los datos provistos.

Tal como argumenta Meirieu (2016) el aprendizaje está profundamente contextualizado, corporeizado y encarnado dado que involucra a personas reales que viven en contextos sociales, culturales, religiosos y tecnológicos reales y complejos de los que no se pueden desvincular sin transformarnos. Zambrano (1989) nos invita a mirar a la experiencia que vivimos las personas como aquello que queda sedimentado en nuestras vidas. En esta línea, Larrosa (1995) sostiene que la experiencia de sí y los dispositivos pedagógicos son un proceso que se realiza entre la esfera física y la psíquica, por lo tanto, implica un ejercicio, selección, descarte, creación y construcción personal e íntima. Para el autor, la experiencia requiere del acompañamiento de la memoria, lo que hace posible una construcción desde la experiencia que posibilita la incorporación de un saber realizado por el propio sujeto, dejando también afuera otros saberes que no llegan a ser significativos.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010), la experiencia no solo posibilita la incorporación de saberes significativos, sino que esto depende del modo en que lo vivido se va entretejiendo en la construcción de la vida de los sujetos. Estas experiencias posibilitan la construcción de conocimientos, quizás de un saber práctico que otorga claridad al mundo social. Entonces, este saber de la experiencia es construido en la interacción con otros, no siendo una construcción meramente individual, sino que posee un fuerte componente social, incluso aquellos saberes que pueden vivirse desde lo más íntimo.

## La autoetnografía: su potencialidad en la experiencia de prácticas en pedagogos

Una de las principales preocupaciones de la docencia universitaria en los últimos años son los cambios que se deben realizar en la formación docente, particularmente en lo referido al trayecto de la práctica. Las prácticas son un elemento de gran trascendencia en la formación inicial. Esteve (2003), sostiene que es el elemento vertebrador de la formación inicial de los docentes. En este sentido, Jyrhämä (2011) reafirma la idea sosteniendo que el papel de la experiencia práctica en instituciones educativas como parte del proceso de formación inicial es indiscutiblemente aceptado. Andreozzi (2011), fortalece esta visión al sostener que las prácticas constituyen el elemento que sistemáticamente resulta mejor valorado por la mayoría de los estudiantes y a la que menos tiempo se le dedica.

Contreras y Pérez de Lara (2010) nos recuerdan, a partir de las lecturas realizadas a Arendt, que se hace difícil pensar sin vivir la experiencia personal, porque es esta la que pone en marcha ese proceso de pensamiento, de reflexión y de análisis. Experiencia y práctica aparecen como una dupla que posibilitará que los sujetos construyamos saberes y podamos volver sobre lo vivido, repensar lo que nos pasa, reflexionar sobre lo actuado y pensar lo que puede venir a futuro.

Esta mirada podría ser un argumento válido que permite justificar por qué escribir desde la perspectiva de la experiencia. Iniciar este camino narrativo autoetnográfico abre, desde mi punto de vista, la posibilidad de analizar aspectos involucrados, en este caso, en la propuesta de Práctica y Residencia. Esta propuesta tiene una historia personal, porque, por un lado, recupera desde el lugar de estudiante, donde el tiempo destinado a la práctica en las instituciones, fue muy acotado y contra reloj. Y, por otro lado, traje a un aquí y ahora mi relato autoetnográfico que me permite poner en valor la experiencia vivida y los aprendizajes realizados junto a mis abuelos.

Esta reconstrucción desde la experiencia permite, según Giddens y Turner (1990), pensar en un aquí y proyectar un futuro, realizar una anticipación de una posible trayectoria. De esta forma la reconstrucción narrativa se convierte en un modo de tramar

experiencias y pensamiento, teoría y práctica, vida personal y profesional. No solo es relatar la experiencia vivida, sino avanzar en procesos de conceptualización con el fin de construir teoría.

En la propuesta de cátedra del 2024, iniciamos el mes de marzo con el objetivo de desarrollar el dictado del módulo Práctica y Residencia con el desafío de reconfigurar el dispositivo de prácticas. Souto (1999), considera que el dispositivo es un artificio técnico-pedagógico que establece coordenadas de tiempo-espacio-tarea, anticipan medios, definen mediaciones entre los sujetos. En este caso, proponemos extender el tiempo de estadía en las instituciones, por lo menos unos tres meses en jornada escolar completa y registrar las experiencias vividas a partir de los relatos autoetnográficos.

La centralidad del dispositivo de formación se apoya en las prácticas de los estudiantes. Las que son consideradas como un espacio de experiencias vividas que aproximan a los residentes al futuro ámbito laboral. En este caso, los Institutos de Educación Superior donde se ofrecen carreras de formación de profesores. Solicitamos que, de los cuatro meses que dura la residencia docente, por lo menos tres meses los estudiantes tienen que estar en campo. Recoger información en la institución, en las aulas, interactuar con docentes y estudiantes, con el fin de elaborar un diagnóstico para identificar una necesidad formativa. A partir de la necesidad formativa identificada, los futuros pedagogos diseñan una propuesta de formación destinada a los estudiantes de las carreras de profesorado, la que es desarrollada a partir del dictado de clases presenciales o virtuales sincrónicas.

En este proceso de prácticas y de estadía, los residentes utilizan el diario autoetnográfico como el instrumento donde registran, día a día, las experiencias vividas en campo. Según Andreozzi (2011), estaríamos proponiendo un espacio de prácticas situado que transforma y moviliza a los sujetos al vivir experiencias subjetivas, íntimas, personales, que van más allá de la simple aplicación de las teorías al campo de las prácticas.

Esta propuesta procura que los estudiantes no solo se inserten en los espacios institucionales de prácticas, sino que se impliquen emocionalmente desde sus propias sensibilidades y subjetivaciones. Hecho que registran y visibilizan a partir del relato autoetnográfico. Según Guerrero Muñoz (2016), una cualidad inherente de la autoetnografía es su humanidad, lo que la convierte en una metodología muy poderosa en el ámbito educativo.

Para Tilley-Lubbs (2014) y Ellis, Adams y Bochner (2015), en las autoetnografías los sujetos, en este caso docentes y estudiantes, no entramos al campo, sino que estamos en él. Porque nuestro hacer, pensar y sentir es producto de viajes en contextos, de tránsitos entre identidades con otros y de cómo construimos múltiples yos que encarnamos en cada experiencia social y escolar vivida. Ellis, Adams y Bochner (2015) definen esta práctica como “un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra diferentes capas de conciencia que conectan lo cultural con lo personal” (p. 250).

## Primeras conclusiones: desde las experiencias de los estudiantes residentes

Proponemos utilizar a la autoetnografía como el enfoque metodológico porque posibilita, a partir del diario autoetnográfico, realizar un proceso de registro y escritura muy personal. En este caso, las experiencias personales de los estudiantes residentes en las instituciones, en las aulas. También es un proceso social porque los residentes, como autoetnógrafos, examinarán cómo interactúan ellos con otras personas, docentes y estudiantes, dentro de sus contextos socio-culturales e institucionales, y cómo influyen las fuerzas sociales en su experiencia vivida.

Este enfoque no lleva a los residentes a registrar sólo las experiencias vividas en las aulas y con los otros estudiantes y docentes, sino que invita a un recorrido escriturario y personal. Es decir, el proceso de escritura lleva, por un lado, a cada autor por el camino fenomenológico de la escritura para aprender sobre lo desconocido y como método de conocimiento y recopilación de datos. Y, por otro lado, también exige escribir sobre uno mismo, lo que proporciona una perspectiva única porque posibilita que cada autor tiene el privilegio de relacionar su experiencia vivida en las prácticas con su historia de vida. Evidenciado así una perspectiva personal y emocional de su experiencia. Estos momentos son las epifanías. Esos momentos únicos que posibilitan la comprensión de lo vivido. Bénard Calva, (2019) explica que los relatos autoetnográficos aportan lo personal y lo emocional a los procesos de indagación. Es aquí donde se deriva un sentido más profundo de lo que es importante y cómo cada residente siente, entiende e interpreta su vida y sus prácticas preprofesionales.

Para Contreras y Perez de Lara (2010), la educación como experiencia es vivir ese encuentro educativo en los espacios escolares como una experiencia de alteridad donde tenemos que dejarnos tocar por otro y reconocer nuestras singularidades dejando que algo nos llegue. En este sentido, los residentes podrán hacer pública su identidad personal, profesional, relacional y sociocultural.

Llegamos a finales de agosto del 2024, después de cuatro meses de clases, de prácticas para los residentes, y pudimos ver cómo los estudiantes transitaron por un proceso de formación de prácticas, donde vivieron experiencias de aprendizaje que no se limitan a acumular información o teorías.

Desde el dispositivo de prácticas pudimos generar mayor vinculación entre el mundo universitario, formación inicial y el mundo del trabajo expresado en el desarrollo profesional docente en otras instituciones educativas. Pudimos avanzar en el desarrollo de una propuesta formativa única y fundada, donde las actividades interrelacionaron los conocimientos teóricos y prácticos. En este marco, los futuros pedagogos construyeron su proyecto de residencia.

En las últimas semanas, los residentes presentaron los avances del informe final de residencia, donde encontramos los siguientes relatos: “la residencia como generadora de reflexión personal y profesional”. Esta categoría construida por un residente se sostiene en los siguientes relatos:

Esta confluencia de trayectorias fue un soporte importante para continuar con la materia. En diversas oportunidades quise darme por vencido, pero al revisar mi biografía escolar, me di cuenta de que ya había superado falencias actitudinales y motivacionales en otras instancias importantes de mi recorrido académico. Con esto quiero decir que la residencia no solo implica recuperar todos los conocimientos aprendidos en las materias previas, sino también interpelar las estrategias de aprendizajes, resistencia y apoyo que se van construyendo a lo largo del recorrido y que permiten generar procesos de reflexión sobre cómo encarar esta instancia.

La construcción de mi identidad como futuro docente ha sido la experiencia más fructífera y difícil que fui consolidando y desarrollando en esta materia. También, esta experiencia marca el inicio de muchas situaciones y circunstancias que tendré que resolver cuando tenga la oportunidad de recibirme y ejercer la profesión. Sin lugar a dudas, en este recorrido de aproximadamente cinco meses, he reflexionado sobre el profesional que quiero ser. Por ejemplo, tengo muy claro que, como docente, si desconozco algo, es mejor decir “no sé” antes de salvaguardar mi honorabilidad y engañar a los estudiantes con falsos conocimientos. Todavía no sé si aprobaré la materia, pero de lo que estoy seguro es que me llevó muchas enseñanzas. (Ezequiel)

Otra de las estudiantes de residencia, nos comenta que en esta Práctica y Residencia el recurso del diario autoetnográfico la puso a vivir: “vientos contrarios, aunque me pusieron en varias oportunidades situaciones difíciles, también me advirtieron y enseñaron que está en mí el usar los vientos contrarios para mi propio fortalecimiento de formación como profesional de la educación”. Esta percepción vivida por la residente se sostiene en los siguientes relatos:

Entre una de estas tareas podría nombrar los diarios autoetnográficos, que más allá de responder a los propósitos e intencionalidad del equipo de cátedra de conocer parte de nuestro proceso por las diferentes instancias de nuestro transitar por el módulo de Práctica y Residencia, puso a disposición un artificio o dispositivo que dio la posibilidad de una escritura pensada y sentida a partir de lo que nos iba sucediendo. Tengo que decir que, aunque mis narrativas no fueron extensas, estas si procuraron manifestar lo que realmente pensaban y sentía en los diferentes momentos y experiencias. Esto de escribir mi diario autoetnográfico me dio las herramientas y animó a escribir, algo que pensaba que no podría hacer. (Gladys)

Sistematizar la experiencia vivida en la construcción y desarrollo de la propuesta de Práctica y Residencia que desarrollamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias So-

ciales, desde la carrera de Ciencias de la Educación, implicó reflexionar sobre el sentido de posibilitar que los estudiantes vivan las experiencias de las prácticas preprofesionales.

Nuestro objetivo fue sostener un dispositivo de formación donde el eje es el proyecto de prácticas, el que se codiseña entre el equipo de cátedra, los estudiantes residentes y los profesionales de los ámbitos de prácticas. Siendo la actividad y las experiencias vividas lo estructurante de la propuesta de práctica.

Buscar otros sentidos a la propuesta de prácticas de estudiantes, en el marco de una cátedra de Práctica y Residencia, no sólo permite visualizar y sistematizar las intervenciones realizadas como docentes. Las prácticas se constituyen, según Souto (2024) en un espacio problemático y dispositivo complejo donde se pueden repensar las residencias en su totalidad y en las transformaciones constantes que vive el dispositivo y los sujetos que participamos de ellas.

La residencia posibilita que docentes y estudiantes, no solo co-construyamos un dispositivo de prácticas, sino que nos animemos a bucear en nuestras historias personales más íntimas, en la búsqueda de nuestros orígenes e identidades que se amalgaman con trayectorias escolares. Esto requiere, según Piussi (2007), sostener una mirada sobre la educación, considerarla como un espacio de vida, de relación y habitado por sujetos y experiencias, que posibilita encontrar discrepancias entre lo normativo, deber ser; la práctica, ser, y lo vivido en la experiencia, es decir, lo que se siente y queda.

La mirada y sentir de los estudiantes, transmitidos desde sus relatos, nos hacen revelar los sentidos que se construyen en torno a la residencia por quienes la transitaron. De esta forma, Práctica y Residencia aparece como: a) el espacio para la reflexión y el aprendizaje profesional; b) el espacio para aprender a tomar decisiones sobre lo educativo; c) el espacio para revisar la biografía escolar y para recuperar los conocimientos adquiridos; d) el espacio para sentar las bases de una identidad profesional docente; e) el espacio para la construcción de una escritura pensada y sentida y f) el espacio para conocernos y reconocernos como pedagogos en formación.

Estas experiencias y vivencias, señaladas por los residentes, según Contreras y Pérez de Lara (2010), están cargadas de incertidumbre, de conflictos, de inestabilidades y de urgencias. Por lo que ellos requieren poner en juego la improvisación, la creatividad y conocimientos más ligados a la acción que permitan conocer y analizar contextos cargados de incertidumbres.

La esencia de este trabajo autoetnográfico educativo reside en interpretar la experiencia personal y docente para formular una propuesta de cátedra basada en esa vida personal. Esto fue especialmente cierto para mí cuando consideré la importancia de la experiencia y de lo afectivo en mi propia práctica educativa. Es fundamental señalar que este conocimiento no me resultó natural, sino que emergió como categoría, a partir de recordar lo aprendido en mi convivencia con mis abuelos. Redefinir la propuesta de

cátedra fue posible al revisar el propio pasado como una forma de comprender lo que uno cree y cómo se formaron esos aprendizajes. Esos trascendentales momentos que experimenté se convirtieron en un impulso formidable para mi evolución como educador.

## Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. En *Linhas Críticas*, vol. 25, e20077. Universidade de Brasília.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5).
- Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. UAAC
- Cajide, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Dykinson.
- Contreras y Perez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época. Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*; 0(14):249-273. Córdoba.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Giddens, A. y Turner, J. (1990). *La teoría social, hoy*. Alianza
- Guerrero Muñoz, J. (2016). Autoetnografía y práctica social transformativa. En Martínez Guirao JE, B. de MS, Téllez Infantes A, (eds.) *Perspectivas interdisciplinarias en el estudio de la cultura y la sociedad*. Universidad Miguel Hernández de Elche y Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En Ritva, J. y Hannele, N. (Eds.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 77-98). Kaleida Forma - MEC.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Pipeta.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Malet, A. y Monetti, E. (comps.) (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Piussi, A. (2007). Del saber de la experiencia al saber de la práctica. En *Sofías, Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan sentido libre a la educación*. horas y Horas.
- Souto, M. y otros (1999). Grupos y Dispositivos de formación. *Colección Formación de Formadores*, N° 10. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)-Novedades Educativas.

- Souto, M. (2024). Las nociones de práctica docente y de formación en la práctica, en Souto, M. y Maza, D. *Las prácticas por dentro*. HomoSapiens.
- Tilley-Lubbs, G. (2014). La Autoetnografía Crítica y el Self Vulnerable como Investigadora. *REMIE Multidiscip J Educ Res*. 2014; 4(3) pp. 268-85.
- Zabalza, M. (2013). *El prácticum y las prácticas de empresa en la formación universitaria*. Narcea.
- Zambrano, M. (1989). *Delirio y destino*. Mondadori.

## ▶ Las prácticas docentes en jardines maternos: planificar escenarios lúdicos para el desarrollo integral infantil. La experiencia del Jardín Maternal Barquito de Papel

Teaching practices in nursery schools: planning play-based learning environments for holistic child development. The experience of the Barquito de Papel nursery school

*María Josefina Morello<sup>1</sup>, Andrea Belén Lamas<sup>2</sup>, Daniela Belén Cortez<sup>3</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Este artículo aborda las prácticas docentes en jardines maternos a partir del análisis de la planificación de escenarios lúdicos como herramienta para favorecer el desarrollo integral infantil. Desde una perspectiva situada, se recupera la experiencia del Jardín Maternal Barquito de Papel (Salta) explorando los sentidos que las docentes asignan a su rol pedagógico, a la planificación cotidiana y a la creación de entornos lúdicos y artísticos. Mediante una metodología cualitativa basada en entrevistas, se identificaron categorías emergentes vinculadas al rol docente, la planificación flexible, la intencionalidad del juego, la resignificación del espacio y la formación profesional. Los hallazgos evidencian una concepción del jardín maternal como espacio educativo habitado por vínculos, ternura y creatividad. En donde el juego no solo se reconoce como recurso central de la enseñanza, sino como condición para el aprendizaje en la primera infancia. Asimismo, se destaca el valor de los escenarios lúdicos como dispositivos pedagógicos capaces de articular la planificación con las dimensiones cognitiva, emocional, motriz, estética y social del desarrollo infantil. Finalmente, se subraya la necesidad de ampliar los espacios de formación y reflexión colectiva en torno a las prácticas del nivel inicial, revalorizando la especificidad del trabajo docente en contextos de crianza, cuidado y enseñanza.

**Palabras clave:** Educación inicial, expresión lúdica, prácticas situadas, propuestas pedagógicas

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta – [mjmorello@ucasal.edu.ar](mailto:mjmorello@ucasal.edu.ar)

<sup>2</sup> Jardín Maternal Barquito de papel – [andreabelenlamas@gmail.com](mailto:andreabelenlamas@gmail.com)

<sup>3</sup> Jardín Maternal Barquito de Papel – [danielabelen38.dc@gmail.com](mailto:danielabelen38.dc@gmail.com)

## Abstract

This article examines teaching practices in nursery schools through the analysis of the planning of play-based learning environments as a tool to promote children's holistic development. From a situated perspective, it explores the experience of the "Barquito de Papel" Nursery School (Salta), focusing on the meanings teachers assign to their pedagogical role, daily planning, and the creation of playful and artistic environments. Using a qualitative methodology based on interviews, emerging categories were identified, related to the teaching role, flexible planning, the intentionality of play, the reconfiguration of educational spaces, and professional development. The findings reveal a conception of the nursery school as an educational space nurtured by bonds, tenderness, and creativity, where play is not only recognized as the structuring axis of teaching but also as a condition for learning in early childhood. Furthermore, the value of play-based learning environments is highlighted as pedagogical devices capable of articulating planning with the cognitive, emotional, motor, aesthetic, and social dimensions of child development. Finally, the article underscores the need to expand spaces for training and collective reflection on early childhood education practices, revaluing the specificity of teaching work in contexts of care, upbringing, and education.

**Keywords:** Early childhood education, playful expression, situated practices, pedagogical proposals

---

## Introducción

En los primeros años de vida se construyen las bases del desarrollo integral de las infancias. Las experiencias que las infancias viven en esta etapa no solo impactan en su crecimiento físico y emocional, sino que configuran modos de conocer, vincularse y habitar el mundo. En este marco, el jardín maternal adquiere una relevancia particular al constituirse como el primer espacio educativo institucional fuera del ámbito familiar. Lejos de concebirse únicamente como lugar de cuidado, el jardín maternal es un entorno pedagógico intencionado, donde el juego, el arte y el afecto se entrelazan como lenguajes fundantes del aprendizaje.

La planificación docente en este nivel implica mucho más que la organización de actividades. Se trata de una práctica profesional que combina sensibilidad, saberes específicos sobre el desarrollo infantil y decisiones pedagógicas complejas. En este sentido, los escenarios lúdicos se presentan como una estrategia potente para propiciar entornos donde el juego se transforma en el eje vertebrador de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo analizar las prácticas docentes vinculadas a la planificación de escenarios lúdicos en salas maternales, focalizando el caso del Jardín Maternal Barquito de Papel ubicado en la ciudad de Salta. A partir de una mirada situada, se recuperan los sentidos que las educadoras asignan a su rol, a la planificación cotidiana y a la creación de ambientes pedagógicos que acompañen el desarrollo cognitivo, afectivo, motor, ético, estético y social de los niños y niñas. La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo que valora la palabra de los sujetos como fuente de comprensión de las prácticas. Asimismo, busca aportar a la reflexión sobre una didáctica específica para la primera infancia, centrada en el vínculo, la creatividad y el respeto por los ritmos singulares de cada niño.

## Salas maternales: ¿qué son? y ¿cómo se planifican?

El jardín maternal representa entornos educativos diseñados específicamente para atender las necesidades de niños y niñas entre los 45 días y los 2 años desempeñando un papel central en el cuidado y la estimulación integral de los infantes.

El propósito principal de las salas maternales es proporcionar un ambiente seguro y afectuoso donde los infantes puedan recibir atención individualizada y estimulación adecuada para su desarrollo. Esto implica no solo cubrir necesidades básicas, sino también promover actividades educativas y lúdicas dirigidas a potenciar su crecimiento físico, cognitivo, emocional y social (MECyT Salta 2010).

Por su parte, estas salas facilitan un espacio propicio para que los niños exploren su entorno, interactúen y comiencen a desarrollar habilidades fundamentales. Por esto es necesario que quienes se desempeñen en este nivel sean profesionales formados en educación temprana, dado que resulta central la planificación y ejecución de actividades adaptadas a las distintas etapas del desarrollo infantil.

Planificar en el jardín maternal implica diseñar intencionalmente la enseñanza, es decir, seleccionar y organizar contenidos mediante estrategias que respondan a las características evolutivas de los niños y a sus intereses individuales y grupales. Esta planificación no se limita a anticipar acciones, sino que exige una actitud flexible, capaz de adaptar lo previsto a las situaciones que emergen en la dinámica cotidiana de la sala. En este sentido, Fraguglia (2017) sostiene que “el proceso de planificación constituye una tarea propia del quehacer docente, sustentada en un saber profesional que le otorga autonomía en la toma de decisiones” (p. 11).

También es necesario considerar que los niños y niñas que ingresan al jardín maternal atraviesan procesos de separación progresiva de sus figuras primarias de apego. En este contexto, el vínculo afectivo con el y la docente se convierte en un sostén clave para la

exploración y el aprendizaje. Como plantea López (2004), el aprendizaje es un objeto que emerge en una trama psicosocial. Por lo que la didáctica del jardín maternal debería, en primer lugar, remitirse a una teoría del vínculo. Desde esta perspectiva, la autora propone una didáctica específica para este ciclo denominada didáctica de la ternura. Esta se basa en la construcción de relaciones afectivas seguras entre el niño y el adulto, que habiliten las condiciones para todos los aprendizajes en los primeros años de vida. En este sentido, una planificación adecuada a las características de los agrupamientos de la sala no solo facilita la organización de actividades diarias, sino que también asegura que las necesidades individuales de cada niño sean atendidas de manera efectiva.

## Escenarios lúdicos y artísticos: ¿por qué? y ¿para qué?

Los escenarios lúdicos en el jardín maternal se configuran a partir de una planificación estratégica que articula intencionalmente contenidos pedagógicos con condiciones espaciales, materiales y afectivas del entorno. Esta planificación busca facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral infantil desde una perspectiva sensible al juego, la exploración y la expresión simbólica. En esta línea, Singer (2019) destaca la importancia de concebir las instituciones educativas como espacios “habitados y habitables”, donde los escenarios lúdicos adquieren un rol central desde los primeros años de vida.

Dando continuidad a la propuesta, Sarlé (2014) sostiene que la acción de demarcar escenarios variados enriquece la situación lúdica, amplificando las posibilidades de imaginar y de habitar el espacio con otros sentidos. La disposición del ambiente, la selección de materiales y los elementos decorativos que rodean al juego no son aspectos secundarios, sino decisiones pedagógicas que estructuran las condiciones de posibilidad para que el juego acontezca. Es por esto que cada elección del o la docente repercute directamente en la calidad del juego y en el tipo de experiencias que los niños y niñas podrán construir. La creación de escenarios lúdicos no se reduce solo a una dimensión estética, sino que implica una constante resignificación del espacio con un propósito educativo claro; promoviendo el desarrollo integral desde la creatividad, la autonomía y la interacción social.

La creación de escenarios lúdicos implica, por lo tanto, una constante reinterpretación de los lugares. No limitándose a decorarlos superficialmente, sino adaptándolos con una finalidad educativa. Estos ambientes están equipados con una variedad de materiales y recursos que fomentan la exploración, socialización, resolución de problemas, creatividad e imaginación de los niños, permitiéndoles desarrollarse según su ritmo y estilo.

Por consiguiente, los escenarios lúdicos son espacios planificados, donde los docentes piensan en el ambiente, los materiales a usar y su disposición para que invite a la exploración y la acción.

En estos espacios no hay una consigna establecida explícitamente ya que existen múltiples formas de abordar estos escenarios por parte de los infantes. Allí exploran, construyen y forman nuevos saberes, debido a que en estos ambientes existe una libertad donde los niños y niñas son protagonistas porque manejan su tiempo, eligen cómo agruparse, con quién, qué acciones realizar, qué elementos explorar y cómo (Singer, 2010).

Mientras que, en los escenarios lúdicos se trabaja sobre la posibilidad de elección. El y la docente toma un rol más de observador y puede recabar información para replantear sus estrategias en futuras planificaciones.

Estos escenarios, sean simples, complejos, coloridos o sensoriales, no tienen una superioridad intrínseca, sino que todos están diseñados para cumplir objetivos pedagógicos específicos. Estos lugares educativos buscan cultivar modos de aprendizaje que promuevan la creatividad y la colaboración entre los infantes (Singer, 2010).

En la primera infancia, la educación artística juega un rol fundamental al ofrecer a todos los niños y niñas oportunidades para desarrollar su expresión, sensibilidad, pensamiento crítico, imaginación y habilidades comunicativas. Estos lenguajes artísticos no solo enriquecen individualmente a cada niño, sino que también fomentan respuestas innovadoras y significativas en un contexto social más amplio.

El juego, siendo la actividad central en la infancia y un componente clave en las salas maternas, facilita la construcción de conocimientos sin barreras, permitiendo a los niños integrar saberes de diversas disciplinas de manera natural y efectiva. Además, el juego promueve una participación consciente y comprometida, facilitando la autogestión educativa cuando se estructura con intencionalidad y organización adaptadas a las necesidades individuales.

Los lenguajes artísticos y el juego no solo son herramientas educativas efectivas en la primera infancia, sino que también promueven habilidades sociales y emocionales vitales. Singer (2010) destaca la importancia de que la educación permita a los niños conocerse a sí mismos, entender a los demás, expresarse y ampliar sus horizontes emocionales y cognitivos en un entorno educativo enriquecido por la creatividad y la colaboración.

## Prácticas docentes en el jardín maternal: la experiencia del Jardín Maternal Barquito de Papel

Las prácticas docentes en el jardín maternal son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje enriquecedor y efectivo centrado en las necesidades y el desarrollo integral de los niños. Los educadores deben diseñar y facilitar experiencias educativas basadas en la observación, reflexión y planificación estratégica, adaptándose a los intereses individuales de los niños. Construir vínculos afectivos seguros es crucial para promover

un ambiente de cuidado donde cada niño se sienta valorado y comprendido. Hecho que fortalece su bienestar socioemocional (Pitluk, L 2015).

La creación de entornos lúdicos, invitando al juego y a la exploración con materiales variados que estimulan la curiosidad y la creatividad, es esencial. Estos espacios deben ser seguros y accesibles, fomentando la autonomía y la colaboración entre los niños mientras participan activamente en su aprendizaje. Por su parte, la formación continua y reflexiva de los educadores es vital para mantener un alto estándar pedagógico, adaptándose a los desafíos cambiantes de la educación infantil mediante capacitaciones y participaciones en talleres que mejoren sus competencias profesionales.

En el Jardín Maternal Barquito de Papel se trabajó con el arte y el juego como ejes transversales en las diferentes propuestas didácticas. En este apartado, se expondrán los hallazgos preliminares del análisis cualitativo realizado a partir de entrevistas a docentes de dicho jardín maternal.

Las docentes entrevistadas conciben su rol como una combinación de guía pedagógica, contención emocional y promotora del desarrollo integral. El vínculo afectivo con los niños y niñas es entendido como condición de posibilidad para la enseñanza. Una de ellas afirma: “Definiría mi rol como acogedor, al trabajar con bebés no solo se planifica y se enseña, sino que se acompaña, se contiene y se ofrece afecto” (E1). Este rol se sostiene sobre una ética del cuidado, centrada en la sensibilidad, la observación y el respeto por los tiempos de la infancia.

La planificación aparece como una herramienta central, pero concebida con flexibilidad. Las docentes la utilizan como guía, pero adaptan las propuestas a las necesidades emergentes del grupo. Una de ellas expresa: “La planificación es flexible y se trabaja diariamente con el grupo según sus intereses, su edad y sus necesidades” (E2).

La planificación emerge como una práctica central en las salas maternas, no solo como una herramienta organizativa, sino como una estrategia reflexiva que orienta la creación de escenarios lúdicos con propósito educativo. Las docentes reconocen la importancia de adaptar las propuestas a los intereses, edades y ritmos del grupo, entendiendo la planificación como un proceso dinámico, situado y sensible a las realidades de cada niño y niña. Una docente lo expresa así: “La planificación es flexible y se trabaja diariamente con el grupo según sus intereses, su edad y sus necesidades”. Este enfoque no se limita a prever actividades, sino que implica anticipar condiciones materiales, afectivas y simbólicas que hagan posible el juego como núcleo del aprendizaje. En algunos casos, las docentes señalan que esta planificación se construye de forma individual, mientras que en otros casos se mencionan instancias colaborativas que enriquecen el trabajo pedagógico desde la mirada compartida del equipo.

Los escenarios lúdicos son comprendidos como entornos intencionalmente diseñados que habilitan múltiples formas de aprender, explorar y expresarse en la primera infancia. Más que una ambientación estética, se construyen como espacios ricos en sentidos, que

estimulan el desarrollo cognitivo, afectivo, motor, social, ético y estético de los niños. “Los escenarios lúdicos son espacios que transforman la realidad del aula en un mundo de imaginación”, relata una docente. Otra agrega: “Entiendo por escenario lúdico a un espacio particular que invita a los niños y niñas a descubrir, a desarrollar su autonomía y su creatividad”. Estos escenarios promueven la participación y la construcción de conocimientos desde el juego, con materiales diversos, desafiantes y accesibles. En varias respuestas se observa que los escenarios están pensados desde criterios como la edad, los intereses, la seguridad, la ambientación y la continuidad del juego en el tiempo, revelando una clara conexión entre planificación pedagógica y desarrollo integral infantil.

## Palabras finales

La planificación de escenarios lúdicos en salas maternas constituye una práctica pedagógica compleja, cargada de intencionalidad y profundamente anclada en el conocimiento de las infancias. Lejos de limitarse a una organización mecánica de actividades, planificar en el jardín maternal implica construir entornos educativos sensibles, habitables y significativos. Espacios donde el juego, el arte y el afecto se convierten en lenguajes centrales para el desarrollo integral de los niños y niñas.

A través del análisis cualitativo de las entrevistas a docentes del Jardín Maternal Barquito de Papel, fue posible recuperar las voces de quienes, desde la experiencia cotidiana, sostienen una didáctica específica para la primera infancia que articula ternura, creatividad y saber pedagógico. Las docentes entrevistadas expresan una concepción del rol docente profundamente comprometida con el cuidado y el acompañamiento emocional, entendiendo que “la planificación se trabaja diariamente con el grupo según sus intereses, su edad y sus necesidades”. Además, comprenden a los escenarios lúdicos como espacios ricos en sentido, capaces de transformar la sala en “un mundo de imaginación”, donde los niños y niñas desarrollan su autonomía y construyen conocimientos mediante la exploración libre.

También se visibiliza la planificación como una práctica reflexiva, muchas veces solitaria, pero también nutrida por el trabajo en equipo y la observación pedagógica.

Los hallazgos evidencian que la planificación se vive como una herramienta flexible y situada que permite anticipar, adaptar y enriquecer las propuestas en función de lo que sucede en la sala. Los escenarios lúdicos emergen como estrategias poderosas que favorecen la autonomía, la imaginación, la socialización y el aprendizaje activo. Finalmente, este estudio pone en valor las prácticas docentes como prácticas de cuidado y enseñanza inseparables, destacando la necesidad de seguir generando espacios de formación, acompañamiento institucional y reflexión colectiva que reconozcan la complejidad y riqueza del trabajo en los jardines maternos.

## Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta (2010). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*. [Documento curricular]
- Fraguglia, R. (2017). *La planificación en el jardín maternal: Propuestas de actividades lúdicas y de crianza para niños pequeños*. Puerto Creativo.
- López, M. E. (2004). *Didáctica de la ternura: La relación educativa con niños menores de tres años*. Novedades Educativas.
- Pitluk, L. (2015). *Educación en el jardín maternal: Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2014). *Juego y espacio: Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. UNICEF Argentina.
- Singer, L. (2019). *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje: Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Novedades Educativas.

## ► La residencia como espacio de formación: la reflexión y la reconstrucción del discurso pedagógico

Teaching residency as a space for teacher development:  
reflection and the reconstruction of pedagogical discourse

Monti, Cristina<sup>1</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

La cátedra “Práctica y Residencia en Instituciones Educativas”, según Diseño Curricular vigente (aprobado por Resolución N° 306/99-CD y N° 736/99-CD), se encuentra en el 4to año/nivel del Profesorado en Ciencias de la Educación. Corresponde al área IV: “Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa” cuyos objetivos de aprendizaje son: a) aprendizaje de los corpus teóricos que dan cuenta de la intervención educativa, sus posibles encuadres y sus condiciones y b) desarrollo de las capacidades de utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención. La modalidad de trabajo que adopta es teórico-práctica. Es de cursado anual y posee con una carga total de 144 horas distribuidas semanalmente en seis horas. La cátedra coadyuva en la formación del perfil del egresado de este profesorado.

Cada año, con el paso de los estudiantes por la cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas, vamos sumando un capital de conocimientos compartidos, problemáticas y núcleos de interés para la investigación, todos estos se constituyen en nuevos o renovados temas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente. Queremos plasmar en esta oportunidad algunos aspectos de esta tarea cotidiana que nos invita a revisar conceptos, ampliar ideas, incluir hallazgos que, provisionalmente, iluminen el trayecto formativo recorrido por los estudiantes en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNNE).

**Palabras clave:** Práctica docente; residencia; trayecto formativo; discurso pedagógico.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste – [cmontio3@gmail.com](mailto:cmontio3@gmail.com)

## Abstract

The course “Practice and Residency in Educational Institutions”, included in the current Curriculum Design (approved by Resolutions No. 306/99-CD and No. 736/99-CD), is offered in the fourth year of the Teacher Education Program in Educational Sciences. It belongs to Area IV: “Theory and Technique of General Frameworks for Educational Intervention”, and its learning objectives are: (a) to understand the theoretical frameworks that underpin educational intervention, its possible approaches and conditions; and (b) to develop the ability to use various tools considered essential for any educational intervention. The course adopts a theoretical-practical approach, runs throughout the academic year, and includes a total of 144 hours (six hours per week). It contributes significantly to the professional profile of graduates in the Teacher Education Program in Educational Sciences. Each year, as students progress through the Practice and Residency in Educational Institutions course, we accumulate a shared body of knowledge, emerging issues, and areas of interest for research that evolve into new or renewed topics related to teaching and learning in teacher education. In this article, we aim to highlight certain aspects of this daily work, which continuously invites us to revisit concepts, expand ideas, and integrate new insights that temporarily illuminate the formative journey undertaken by students in the Educational Sciences program at the Faculty of Humanities (UNNE).

**Keywords:** Teaching practice; residency; teacher education pathway; pedagogical discourse.

---

## Introducción

Algunas cuestiones que señalaremos hacen a la perspectiva desde la que planteo la formación docente:

- 1 Al hablar de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, sino a la capacidad de intervención en contextos reales y complejos.
- 2 En las prácticas tratamos con situaciones y problemas genuinos. El docente trabaja y forma parte de un campo de prácticas con sus respectivas tradiciones, costumbres y modos de relacionarse.
- 3 Las prácticas se aprenden entrando en ellas y conociendo sus partes. Y es a través de ellas que se construye la identidad profesional. Esta se apoya en un espacio estructurado de conocimiento y criterios y estrategias de acción que pueden analizarse por sí mismos. Hay dos cuestiones centrales a tener en cuenta:
  - 1 Las prácticas profesionales docentes no solo son un hacer, sino que se refieren a un campo de formación con reconocimiento epistemológico y teórico-práctico propio de una formación específica.

- 2 Recuperar la mirada como manera de posicionarnos frente a diferentes modos de analizar una realidad, la práctica, desde un ángulo, interés, óptica o visión. La práctica es un hacer que genera resultados e implica una responsabilidad en ese hacer. Un hacer que incluye a los otros en una modificación durable.

En este sentido, hablamos de trayecto formativo al referimos a un espacio flexible y de construcción que se transita entre la teoría y la práctica. Espacio que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos para el desarrollo de capacidades para el ejercicio de la profesión docente. Es por esto que el estudiante participa de actividades de intercambio con otros, tutores, pares y co-formadores, durante todo el proceso formativo desde una función anticipatoria y reflexiva sobre las prácticas, la evaluación y los procesos de ajuste que correspondieren. En este proceso, la residencia cierra el trayecto específico que se propone para este campo. Concibiéndola, así como el período de profundización e integración del recorrido formativo que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales.

Como nota distintiva, la residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: por un lado, la institución formadora y, por otro, las instituciones de residencia en las que los estudiantes realizan la experiencia. Esta doble referencia se estructura en una serie de etapas cuya organización e implementación responde a la objetivación-materialización de un conjunto de demandas acordadas por los responsables de ambas instituciones y otras planteadas por los distintos sujetos involucrados en la propuesta de formación.

Es en el trabajo con los formadores donde se puede atender a la necesidad de repensar la residencia desde la complejidad en sus múltiples conexiones y espacios. Ello requiere un enfoque como realidad y como objeto de reflexión que tome a la residencia en su totalidad y en sus transformaciones. (Souto, 2024, p. 25)

Por ello es central reconocer la importancia de combinar el trabajo conceptual con la tarea de campo. Esta última tiene como propósito una aproximación a la realidad educativa y al análisis de la tarea docente en contexto. Permitiéndoles así a los futuros profesores construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de implica esta tarea y de los complejos contextos en los que les tocará actuar a partir de la recuperación de los marcos teóricos del trayecto formativo de la carrera. Esto supone una secuencia en la que se articulan experiencias en terreno con desarrollos conceptuales; tanto en los momentos destinados a la observación, como a los de elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas. La aproximación a la institución y al aula no se plantean como instancias inconexas. Lo que implica desarrollar pautas de trabajo que recuperan los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa. En tanto este abordaje facilite dar cuenta de los fenómenos indagados reconociendo singularidades y la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos

que ubiquen como objeto de indagación a estas prácticas. Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y a relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que posibilitan hacer explícita las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de estas en situaciones concretas. Habilitando en el sujeto aprendiz la deconstrucción de modelos internalizados desde una posición de reflexividad crítica.

El marco teórico que constituye el sustento básico de la formación universitaria aparece en disponibilidad durante la cursada. Permite una orientación en el tránsito por las instituciones educativas. A partir de su redescubrimiento y a través del intercambio, de la discusión, de la interpelación a los autores, a la luz de los imperativos de la realidad en todo momento, emerge la posibilidad de interpretación de lo vivido, observado y analizado. Es así como, la residencia como trayecto formativo, constituye un espacio donde se deconstruyen y reconstruyen saberes y discursos sobre la práctica docente.

## Desarrollo

El discurso pedagógico es una acción mediada. A través de sus herramientas: las preguntas, la identificación de problemas, los dilemas como campo de tensión entre la teoría y la práctica y la investigación intersubjetiva sobre la práctica docente; obtiene el carácter de ser reflexivo y crítico.

El discurso pedagógico es también un dispositivo en tanto produce, reproduce y transforma la cultura a través de reglas distributivas, de recontextualización y evaluación. Relacionadas jerárquicamente, configuran la práctica docente y las representaciones que tenemos sobre ella.

Las reglas distributivas regulan la relación entre poder y grupos sociales, formas de consciencia y prácticas, como también sus producciones y reproducciones. Las reglas de recontextualización establecen la constitución del discurso pedagógico específico. Y las de evaluación se constituyen en la misma práctica pedagógica.

Según Bernstein (1993), estas reglas condicionan y estructuran el discurso de una determinada manera, haciendo que el mismo se convierta en un reproductor de prácticas sociales.

En la residencia, los sujetos ponen en crisis valores, creencias, representaciones, modelos didácticos y pedagógicos. Entonces, el discurso, en tanto se constituye como acción mediada, resignifica los saberes de los practicantes en el contexto de la práctica.

Las reglas distributivas marcan y especializan lo pensable y lo impensable y se manifiestan en los contextos de alternancia entre la universidad y las instituciones co-formadoras; condicionando lo que hay que transmitir, a quien y en qué condiciones. En términos de Bourdieu (2007), representan el capital cultural que los practicantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia. Mediante la tarea compartida entre tutores y practicantes y a través del análisis de las planificaciones, documentos curriculares y proyectos institucionales se revisan discursos desde los textos pedagógicos y se otorgan nuevos significados a la práctica docente con un sentido crítico y reflexivo.

Las reglas de recontextualización permiten poner en juego, a través de los procesos de reflexión, las representaciones sobre el imaginario de la práctica docente.

Las reglas de evaluación cuestionan los esquemas de clasificación de los sujetos en los contextos de la práctica docente. La residencia no es solo lo que se hace conscientemente, sino también aquello a lo que volvemos desde la reflexión guiada por la investigación colectiva para tomar conciencia de nuestros habitus y de las posiciones que tomamos en ese campo.

Desde esta concepción, pedagógica, reflexiva y crítica, el tutor acompaña, orienta al practicante mediante el diálogo colectivo junto a los pares que cumplen la función de observadores. El discurso pedagógico que se genera en el espacio de reflexión plantea los dilemas, problemas e incertidumbres de la práctica docente. Abordarlos de manera compartida posibilita diferentes interpretaciones sobre la práctica. El diálogo es acción mediada en un dispositivo de reflexión sobre la práctica pedagógica que posibilita o restringe la acción. Escuchar e involucrarse en el diálogo posibilita conformar la arquitectura de la intersubjetividad. Se trata de elaborar un saber sobre la práctica desde la mirada del otro. El reconocimiento del discurso del otro permite revisar el propio y reconstruirlo sobre esa mirada.

El concepto de práctica docente hace referencia a una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en contextos educativos institucionalizados, condicionados por la propia cultura y los entornos socio políticos en la que se ubica. “En la práctica se expresa el sentido de la vida, se narra nuestra existencia dándole sentido: en ella se despliega el querer, el saber, el poder” (Restrepo y Campo, 2002, p. 40).

Desde aquí podemos afirmar que la práctica docente involucra a sujetos e instituciones, da cuenta de historias, de trayectorias, de saberes, de creencias, de normas y valores. Así como también refiere a procesos de transmisión, reproducción, apropiación, representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros. Esto permite señalar, junto a Gaviria Cortez y Moreno López (2023), que la práctica docente es el resultado de la confluencia de situaciones que se dan en la cotidianeidad de la praxis, articulando las experiencias significativas con los saberes de la educación.

En este sentido, es pertinente recuperar el aporte de Angulo Rasco (1994) sobre la importancia del conocimiento cultural a través del currículum. Este autor plantea que el currículum nos permite acceder al conocimiento poderoso. ¿A qué se refiere con este concepto?, ¿cuándo el conocimiento es poderoso? Cuando proporciona a los estudiantes oportunidades de ir más allá de su conocimiento cotidiano; cuando favorece un conocimiento cercano a la experiencia del alumno y distanciado de las disciplinas; cuando se plantea el problema del conocimiento como una cuestión de justicia social. Centrar el conocimiento cultural es centrarlo en un conocimiento poderoso que permita al alumno comprender críticamente el mundo en el que vive. Pensar la incertidumbre de la práctica educativa requiere de un marco interpretativo/comunicativo de la práctica educativa que implica deliberación y debate curricular. Por esto, según el autor, se deberían desarrollar capacidades que permitan al estudiantado intervenir en la realidad para generar situaciones de justicia social.

El trabajo desde la cátedra de Práctica y Residencia en Instituciones Educativas con los estudiantes que están iniciando en el rol docente no es una tarea sencilla. Porque genera tensiones y la necesidad de replantearse diariamente cuestiones que hacen a la complejidad e incertidumbre que se vive en las aulas.

Algunas características que se asumen como problemáticas y acompañan a los practicantes al inicio del período de residencia son:

- Los conflictos de identidad: el practicante se encuentra entre dos identidades. Abandonan su papel de estudiante para introducirse en el de un docente, sin dejar de seguir siendo estudiante.
- Las cuestiones emocionales: el estrés, la angustia, miedos, acompañan el inicio de la experiencia adquiriendo una importancia destacada en el desempeño de cada practicante.
- Lo temporal: gestionar el tiempo de preparación, de corrección, de trabajo en clase, requiere de mucha energía, disponibilidad y concentración para resolver los problemas que se le presentan, lo que le provoca al practicante conflictos y tensiones.
- Lo formativo: la incertidumbre entre seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial o las otras concepciones pedagógicas vigentes en el ámbito profesional.

Según Souto, M. (2024) la formación implica transformación. Requiere de un espacio, un lugar y un tiempo determinado. Esta transformación se da sobre lo existente. Se focaliza en procesos en los que se modifica, por eso es dinámico. La transformación en la práctica surge en el pasaje de la teoría a la práctica donde se produce un cambio del registro mental (pensar y decir) a la realización concreta de la acción.

Esta transformación, según la autora, no se produce sin un otro. Por ello, toda práctica implica intersubjetividad porque nos enfrenta al otro como sujeto que piensa, siente, habla, diferente de uno mismo. En este enfrentamiento se produce el cambio.

Formar en las prácticas requiere entrar en el mundo de las prácticas docentes para, desde dentro, conocer y comprender las características socio históricas de las mismas,

sus concepciones, tradiciones; incluye el socializarse en los modos de relacionarse, en las maneras de hacer y sus fundamentos. El hacer queda incluido como un componente en relación con otros. (Souto, 2016, pp. 25-26)

El campo de la práctica tiene que articular necesariamente con el campo disciplinar. Podemos decir que posee dos dimensiones claves: la epistemológica y la metodológica.

Hay tres perspectivas, que constituyen modos de analizar la práctica: la tecnocrática; la hermenéutica reflexiva y la crítica (Sanjurjo, 2024).

Nosotros adoptaremos la perspectiva crítica para abordar el sentido que asume el espacio de residencia en nuestra propuesta. Para esto se requiere generar en el espacio de residencia un ambiente de acompañamiento y contención emocional que permita la reflexión sobre la experiencia vivida y así construir sentidos en la práctica. Implica la posibilidad de transformación según los condicionantes que se presenten, políticos, sociales e ideológicos, y que generen discusiones, conflictos. Formar profesionales comprometidos con la posibilidad de cambiar implica transformar y, desde esa posición epistemológica, nos planteamos: ¿cómo se enseña esta práctica reflexiva? Y sostenemos los interrogantes: ¿qué lugar se le da al análisis didáctico de las prácticas?, ¿cómo se trabaja la construcción de la propia subjetividad en relación con la mirada del otro?, ¿cómo evaluar las prácticas en general y el periodo de residencia en particular?, ¿qué tipo de actividades de formación son susceptibles de favorecer el desarrollo de conocimientos poderosos? Todo para poder, al final de la formación, ver cuáles son las respuestas a estas preguntas.

Los dispositivos se deben implementar a partir del seguimiento. Estos pueden ser: a) basados en la escritura: diario-biografía y escritura o b) basados en la socialización: intercambio, análisis a través de talleres-ateneos, parejas pedagógicas, grupos de reflexión, co-formadores. En este punto aparece la dimensión intersubjetiva (Ferry, 1990) porque reconozco que no puedo formarme solo. Es en relación con otros o acompañando en un proceso de habilitación para confrontar miradas.

Los interrogantes son necesarios para la formación de un profesional crítico; se necesita saber la razón de las acciones, su sentido, su justificación teórica.

Esto implica articular trabajo docente con investigación. Realizar guiones para resignificar lo que se va escuchando. Sistematizar y realizar un texto de recontextualización crítica que implica una revisión de las propias prácticas y las concepciones que las sustentan desde procesos reflexivos en articulación con los aportes teóricos.

Al subrayar la complejidad de las prácticas como prácticas sociales históricamente determinadas, contextualizadas, es necesario identificar sujetos e instituciones en los que se movilizan. Además de sus creencias, habitus, valores y procesos de mediaciones.

Por ello es necesario ampliar los registros en los enseñantes, alternar diferentes tipos de saberes y conocimientos disciplinares, pedagógicos e intersubjetivos de la contemporaneidad. Preparar para los “saberes intermediarios” que, se refieren a aquellos conocimientos

que permiten analizar, interpretar y nombrar las prácticas pedagógicas transformándolas en conceptos que pueden ser comunicados y teorizados. Son herramientas que permiten reflexionar sobre la práctica y enfrentar los desafíos que presenta la enseñanza. Se necesitan sistematizar ideas de situaciones cotidianas, esto se logra cuando las vivencias se unen con la reflexión. De esta manera se convierten en experiencias (Edelstein 2013).

Los procesos de análisis implican procesos metacognitivos y procesos meta analíticos. Por ejemplo, a través de la recuperación de imágenes de los diferentes escenarios, contando historias o situaciones que faciliten un proceso de desnaturalización de las prácticas para lograr su transformación.

## Conclusión

En la práctica docente en general y en el período de residencia en particular creemos que lo que da valor formativo a una acción no es solo la realización de esta, sino la posibilidad de reflexionar sobre ella. Encontramos en la reconstrucción narrativa de la experiencia un dispositivo que nos permite abordar el autoconocimiento como vía de cambio y emancipación social. Contar la propia práctica es un medio para tomar distancia de esta experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión. Este proceso es llamado por los psicólogos cognitivos como “descentramiento” y permite a su vez modificar la propia visión sobre su trabajo y generar un cambio de actitud, una emancipación que implica una mirada crítica del espacio social como requisito previo para el cambio social.

Hay una distancia entre lo que uno cree que hace en la situación y lo que efectivamente realiza. El reconstruirlo y presentarlo permite tomar conciencia de esta diferencia a partir de la mirada del otro, sea tutor, par o lector.

## Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. E., & Blanco, N. (Coords.). (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Edelstein, G. (2013). Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas. En E. M. Miranda & N. A. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*. Filosofía y Humanidades, UNC.
- Edelstein, G. (2013). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1) pp.148-160.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Gaviria Cortés, D., & Moreno López, J. D. (2023). La práctica da forma, estilo y sentido a la vida en el aula. En D. Gaviria Cortés (Comp.), *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes*. Universidad de Antioquía.
- Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sanjurjo, L., & Caporossi, A. (2024). *Formación en prácticas profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, M., & Mazza, D. (Comps.). (2024). *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico*. Homo Sapiens.



## ► Escenarios didácticos híbridos para la integración crítica de las TIC en el Profesorado en Letras: El aula comunicativa en foco

Hybrid teaching scenarios for the critical integration of ICT in Literature teaching: The communicative classroom in focus

*Fernando Agustin Flores<sup>1</sup>, Lucas Hernan Rigoni<sup>2</sup>, Pablo David Ortega<sup>3</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Analizamos la convergencia entre las TIC y los saberes didácticos en la enseñanza universitaria enfocado en carreras universitarias de formación docente. En esta oportunidad, nos orientamos a la exploración de los razonamientos didácticos subyacentes en la configuración de dispositivos de formación con TIC en una asignatura vinculada al área curricular de intervención profesional de un profesorado. Observando cómo estas herramientas cambian las dinámicas del aula y las estrategias de enseñanza. Ajustamos este análisis a la integración de las TIC en un determinado dispositivo de formación y su impacto en el razonamiento didáctico a través del TPACK. En la metodología, utilizamos un estudio de caso basado en entrevistas, observaciones no participantes y análisis de documentos profesionales. Los resultados muestran que las TIC pueden transformar la enseñanza cuando se combinan con estrategias didácticas participativas. Identificamos tensiones entre generaciones docentes: los experimentados tienden a delegar el uso de TIC en los más jóvenes, revelando la importancia de un enfoque colaborativo. En las conclusiones, destacamos la necesidad de modificar los modelos didácticos para evitar que la tecnología sea una sobrecarga y se propicia su uso innovador. El estudio aboga por una integración crítica y dinámica de las TIC en el contexto de formación docente.

**Palabras clave:** Aula comunicativa; brecha generacional; dispositivos de formación; integración de las TIC; razonamiento didáctico.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste – [fernando.as.flores@comunidad.unne.edu.ar](mailto:fernando.as.flores@comunidad.unne.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Nordeste – [lr61220@comunidad.unne.edu.ar](mailto:lr61220@comunidad.unne.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional del Nordeste – [pablodb1996@gmail.com](mailto:pablodb1996@gmail.com)

## Abstract

We analyze the convergence between ICT and didactic knowledge in university teaching, focused on university teacher training courses. On this occasion, we focus on the exploration of the didactic reasoning underlying the configuration of training devices with ICT in a subject linked to the curricular area of professional intervention of a teacher, observing how these tools change the dynamics of the classroom and the strategies of teaching. We adjust this analysis to the integration of ICT in a specific training device and its impact on didactic reasoning through TPACK. In the methodology, we use a case study based on interviews, non-participant observations and analysis of professional documents. The results show that ICT can transform teaching when combined with participatory teaching strategies. We identified tensions between teaching generations: experienced teachers tend to delegate the use of ICT to younger ones, revealing the importance of a collaborative approach. In the conclusions, we highlight the need to modify teaching models to prevent technology from becoming an overload and encourage its innovative use. The study advocates for a critical and dynamic integration of ICT in the context of teacher training.

**Keywords:** Communicative classroom; generation gap; training devices; ICT integration; didactic reasoning.

---

## Introducción

La importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación universitaria ha crecido significativamente, especialmente a partir del escenario pospandémico, en el que se consolidaron nuevas formas de enseñar, aprender y vincularse en el espacio académico. Este proceso ha obligado a los equipos docentes a revisar sus estrategias, dispositivos de formación y modelos didácticos generando múltiples desafíos, entre ellos, la integración sustantiva de las TIC y la gestión de tensiones generacionales en su apropiación.

El presente estudio se sitúa en ese contexto de transformación y se propone explorar cómo los docentes de un determinado profesorado universitario, en este caso el Profesorado en Letras, adaptan su enseñanza a través del uso de tecnologías digitales. En particular, se analiza la forma en que estas herramientas inciden en los procesos de configuración didáctica y en los razonamientos que orientan las decisiones pedagógicas. Se considera que las TIC no operan como elementos externos o accesorios, sino como catalizadores que pueden enriquecer las prácticas formativas cuando se articulan con modelos pedagógicos reflexivos, como el del “aula comunicativa” adoptado por el equipo docente que aquí se estudia.

Esta investigación se desarrolla en el marco del programa de investigación sobre el Conocimiento Profesional Docente (CPD), llevado adelante por el equipo Conocimiento y Formación Docente (CyFoD) del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. En este marco, proponemos examinar los razonamientos didácticos subyacentes en la configuración de dispositivos de formación mediados por TIC, específicamente en una asignatura vinculada al área curricular de intervención profesional del Profesorado en Letras. A través del estudio de caso, observamos cómo la incorporación de tecnologías transforma las dinámicas del aula, reconfigura las relaciones entre teoría y práctica y da lugar a nuevas formas de colaboración entre docentes de distintas trayectorias y generaciones.

## Desarrollo

El presente estudio se inscribe en el campo del CPD y focaliza en el análisis del razonamiento didáctico que subyace en la configuración de dispositivos de formación mediados por TIC en el nivel universitario. En este marco, adoptamos una perspectiva que articula los aportes de Aldrin (2015), quien define el razonamiento didáctico como una práctica reflexiva e intencionada del profesorado que articula comprensiones disciplinares y didácticas situadas con el fin de intervenir en contextos formativos específicos. Esta conceptualización se potencia al considerar que los dispositivos de formación no son simples soportes técnicos, sino entramados estructurantes que median entre teoría y práctica, como advierten Tardif y Lessard (1999), posibilitando experiencias pedagógicas que reconfiguran las relaciones entre conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Para analizar la integración de las TIC en estos dispositivos, se adopta el marco del Conocimiento Tecno-Pedagógico del Contenido (TPACK), desarrollado por Mishra & Koehler (2006). El que reconoce que la enseñanza con tecnología requiere una integración holística de conocimientos disciplinares, didácticos y tecnológicos. Desde esta perspectiva, la incorporación de TIC no puede comprenderse como una adición técnica, sino como un proceso de transformación del modelo didáctico (Koehler, Mishra & Cain, 2015), en el que los docentes deben tomar decisiones complejas, contextualizadas y sensibles a los modos en que el conocimiento se comunica y construye en la era digital.

Diversas investigaciones destacan que la forma en que se integran las TIC depende, en gran medida, de las concepciones pedagógicas del profesorado. Así, mientras que las perspectivas tradicionales tienden a un uso instrumental y reproductivo, las innovadoras promueven estrategias activas, colaborativas y personalizadas (Área-Moreira, Hernández-Rivero & Sosa-Alonso, 2016; Cabero-Almenara & Ruiz-Palmero, 2018). Esta tensión se refleja en la coexistencia de prácticas que oscilan entre la continuidad y la innovación

(Marcelo, Yot & Perera, 2016). Y que muchas veces se ven atravesadas por factores generacionales (Angeli & Valanides, 2015) que inciden en la distribución de saberes tecnológicos y en la configuración de relaciones colaborativas dentro de los equipos docentes.

Finalmente, los trabajos de Bartolomé y Gallego-Arrufat (2019) y de Valverde-Berrosco, Garrido-Arroyo y Fernández-Sánchez (2020) advierten sobre el riesgo de que las TIC, si no se insertan en modelos didácticos reflexivos, se conviertan en una sobrecarga para los docentes. Por eso, el estudio aquí presentado se alinea con una visión crítica que entiende la integración de las TIC como oportunidad para renovar las prácticas formativas, siempre que se construyan propuestas que promuevan el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la convergencia de saberes.

## Decisiones metodológicas

En el estudio de caso (Stake, 2007) que realizamos para investigar el razonamiento didáctico del profesorado universitario nos enfocamos en un sistema delimitado en tiempo y espacio que incluye actores, relaciones e instituciones. Primero, realizamos entrevistas y analizamos documentos profesionales y curriculares. Luego, registramos un ciclo didáctico mediante observación no participante con anotaciones, fotografías y grabaciones de audio y aplicamos micro-entrevistas a los docentes antes y después de las clases. Finalmente, construimos una narrativa del caso y validamos los datos mediante triangulación de voces, presentando el caso de un equipo docente que incluye una profesora adjunta con amplia experiencia, una profesora auxiliar en sus inicios universitarios y una estudiante adscripta. Es una asignatura anual ubicada en el cuarto año de cursada y cierra el tramo de formación docente que propone la carrera. Abarca un desarrollo teórico-práctico a partir de un enfoque didáctico denominado “aula comunicativa”.

La Feria de Garage Literaria (FGL) es una actividad académica donde los estudiantes de la cátedra de Didáctica de la Literatura deben seleccionar y leer textos relacionados con la enseñanza de la lengua. Cada participante elige dos textos: uno para exponer y otro para comentar durante la presentación de sus compañeros. El objetivo es que los estudiantes presenten sus lecturas, argumentando las ventajas de incluir esos libros en su futura biblioteca profesional como docentes. La dinámica fomenta la oralidad y la capacidad argumentativa en un formato de exposición breve. Además, busca ofrecer una visión general de los aportes teórico-metodológicos antes de la lectura obligatoria de todo el material de la cátedra.

En esta estrategia didáctica, las TIC juegan un papel clave en la organización y el desarrollo de la actividad. Éstas facilitan la coordinación de los estudiantes mediante el uso de plataformas como Google Drive, donde los alumnos pueden anotarse para reseñar los textos seleccionados. Además, el trabajo previo y el intercambio de dudas antes de la

feria, se realiza en encuentros virtuales, para lo que se utiliza la plataforma de videoconferencia Google Meet. De esta forma, las TIC permiten una mayor flexibilidad en la organización y garantizan un contacto continuo entre docentes y estudiantes promoviendo un entorno de aprendizaje colaborativo y accesible.

El equipo docente se organiza de manera colaborativa y estructurada para llevar adelante la estrategia de la FGL. Utilizan una modalidad híbrida que combina encuentros presenciales y virtuales, lo que les permite adaptarse a las necesidades de los estudiantes. La docente principal se encarga de guiar el proceso, mientras que otros miembros del equipo, como la docente auxiliar y la adscripta, apoyan en la supervisión y organización de las tareas. Para la elección de textos y la distribución del trabajo, el equipo utiliza herramientas digitales como Google Drive donde los estudiantes se anotan para reseñar diferentes textos. Esto asegura que todos los materiales sean leídos y compartidos por al menos dos estudiantes, fomentando una revisión completa y equitativa de los recursos didácticos disponibles. Además, el equipo docente promueve el uso de las TIC para facilitar la comunicación y resolver dudas mediante encuentros virtuales asegurando una participación activa y bien preparada de todos los estudiantes.

## Resultados

Elaboramos categorías emergentes y las complementamos con las provistas por el modelo TPACK atento a su contextualización y potencial heurístico, a efectos de avanzar en el análisis y elucidación del proceso de razonamiento didáctico de estos docentes al planear e implementar talleres y encuentros de formación en escenarios híbridos con estudiantes futuros profesores. En esta ocasión, recuperamos tres categorizaciones emergentes, construidas inductivamente, a las que describimos y analizamos a continuación:

### Transformación versus conservadurismo didáctico en la integración de TIC

Examinamos la tensión entre perspectivas didácticas tradicionales y propuestas innovadoras en la integración de las TIC en la formación docente. Observamos que las concepciones didácticas influyen significativamente en esta integración con críticas contundentes al enfoque tradicional, que se percibe como impuesto y lineal. Como indicó una docente, este abordaje busca demostrar el dominio del profesor sobre el conocimiento, en contraste con las propuestas innovadoras adoptadas por el equipo docente.

En el área de letras, se ha asumido el concepto de “aula comunicativa”. Este enfoque se destaca por su flexibilidad, el establecimiento de un contacto cercano entre docentes y estudiantes y la integración significativa de las TIC en la reconfiguración de las realidades didácticas. Por ejemplo, la posibilidad de abrir la presencialidad a entornos situados

y remotos y la oferta de múltiples opciones para enriquecer la experiencia formativa y atender las necesidades tanto del equipo docente como de los estudiantes. Las docentes muestran una fuerte convicción de que la incorporación de tecnologías en el aula comunicativa facilita “contextos de formación más interesantes y creativos”. Este enfoque busca una perspectiva más amplia de la lengua y la literatura promoviendo la creatividad y la participación activa de los estudiantes, preparándolos para su futuro profesional.

Revelamos una tensión entre dos extremos en el uso de las TIC en la enseñanza: por un lado, la integración de tecnologías como un recurso adicional sin impacto crítico y, por otro lado, su incorporación como elemento transformador que desafía y reconfigura el modelo didáctico, exigiendo un nuevo equilibrio entre conocimientos didácticos, disciplinares y tecnológicos. Los resultados muestran que la interacción entre lo tecnológico y lo didáctico-disciplinar puede conducir a cambios sutiles, pero profundos en las prácticas de enseñanza. Bartolomé y Gallego-Arrufat (2019) advierten que, sin una modificación del modelo didáctico, la tecnología puede resultar en una sobrecarga. Una docente destacó que, en algunos casos, la virtualidad se usa unidireccionalmente, replicando clases presenciales en formato digital sin fomentar la interacción y abogó por utilizarla para promover el intercambio en lugar de simplemente ofrecer clases que no generan participación.

Confirmamos una relación directa entre las concepciones pedagógicas del profesorado y la forma en que se orienta el uso de las TIC en la formación docente. Mientras que concepciones tradicionales tienden a limitar el uso de las TIC a simples herramientas de apoyo sin impacto significativo (Marcelo, Yot y Perera, 2016), visiones constructivistas promueven un uso más innovador y participativo (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018). Además, Valverde-Berrocoso, Garrido-Arroyo y Fernández-Sánchez (2020) señalan que, sin una adecuada formación pedagógica en TIC, estas pueden percibirse como una carga adicional. Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016) concluyen que las TIC pueden enriquecer el aprendizaje activo y la personalización educativa, siempre que las concepciones didácticas sean propicias.

Claro está que el análisis revela una tensión entre miradas didácticas tradicionales y propuestas más innovadoras para la integración de TIC. Mientras que algunos docentes utilizan las TIC como apoyo adicional, otros las incorporan para transformar por completo la experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, podemos afirmar que la incorporación de las TIC en la formación docente depende, en gran medida, de las concepciones pedagógicas del profesorado. Las que están atravesadas por una tensión entre el conservadurismo didáctico, que limita el uso de tecnologías a herramientas de apoyo sin impacto significativo, y las propuestas transformadoras, que reconfiguran el modelo didáctico para promover un aprendizaje más participativo e innovador. Esta hipótesis sugiere que la manera en que se utilizan las TIC en la enseñanza está condicionada por

las concepciones didácticas subyacentes. Los encuadres tradicionales tienden a frenar su potencial, mientras que las iniciativas innovadoras, como el aula comunicativa, promueven un uso más integral y dinámico.

### La incorporación de TIC en el desarrollo de un dispositivo de formación

Examinamos la integración de herramientas tecnológicas en el diseño y desarrollo de dispositivos formativos, es decir, entornos estructurados para facilitar el aprendizaje. Analizamos tanto la integración técnica como didáctica de las TIC y su impacto en la configuración de estos dispositivos. La experiencia de una docente de Letras ilustra este cambio, señalando que, tras la pandemia, su asignatura pasó de ser completamente presencial a una modalidad híbrida, con clases alternadas entre días virtuales a través de Google Meet y jornadas presenciales en el campus universitario.

El ecosistema didáctico creado se compone de un aula virtual para tareas asincrónicas y un grupo de WhatsApp para facilitar la comunicación. Este avance hacia un ensamblaje híbrido se refleja en actividades como la FGL que se realizó en ambos entornos. La metodología empleada fue un conversatorio-taller en el que el equipo docente actuó como moderador. Otras actividades, sin embargo, se llevaron a cabo en modalidad única: un análisis presencial de la película “Escritores de la libertad” y una actividad remota llamada “la pregunta”, inspirada en el poema de María Elena Walsh “Nada más”. Las herramientas utilizadas incluyeron la sala de chat de Google Meet y el Foro de Intercambios del Aula Virtual.

Asimismo, el equipo ofrece una visión crítica sobre el uso generalizado de las TIC en la enseñanza. Una docente manifiesta su desacuerdo con ciertas prácticas de enseñanza mediadas por TIC, particularmente, con aquellas que reducen la virtualidad a una mera reproducción de clases expositivas:

No comparto esta idea de que el titular simplemente dicta una clase durante dos horas por Zoom y luego sube materiales que los estudiantes podrían encontrar fácilmente en Internet. Se trata, en definitiva, de los mismos contenidos, sin mayor interacción ni construcción conjunta del conocimiento.

En el equipo se observa una constante búsqueda por acortar la brecha entre la teoría y la práctica intentando vincular el contenido con el perfil profesional. Las TIC se utilizan no solo para transmitir y ordenar el contenido, sino también para mejorar la experiencia de aprendizaje.

En la propuesta áulica, la relación entre didáctica y tecnología se redefine con el equipo adaptando herramientas tecnológicas para ir más allá de la simple transmisión de contenidos. Las docentes buscan facilitar la comprensión, fomentar la reflexión y desarrollar habilidades meta-cognitivas, creando una articulación entre didáctica, disciplina y tecnología que enriquece el proceso formativo. Según Tardif y Lessard (1999),

esta configuración didáctica surge de un tipo especial de razonamiento de los docentes, quienes integran conocimientos disciplinarios, pedagógicos y tecnológicos en su práctica. Mishra y Koehler (2006) destacan el modelo TPACK, que enfatiza la intersección de estos conocimientos. En este contexto, la docente de letras adapta las TIC como una estrategia didáctica que reconfigura su enseñanza, utilizando tecnologías en actividades como la FGL y el análisis de películas para complementar y enriquecer la formación más allá de los métodos tradicionales.

En definitiva, la integración de las TIC en el diseño y desarrollo de dispositivos formativos no solo mejora la capacidad técnica y didáctica de los entornos educativos, sino que también redefine la relación entre didáctica y tecnología. Permitiendo así a los docentes adaptar sus métodos de enseñanza para enriquecer la experiencia de aprendizaje y conectar mejor la teoría con la práctica profesional. Esta afirmación sugiere que el uso de las TIC en contextos educativos actuales tiene un impacto significativo en cómo los docentes diseñan y llevan a cabo sus prácticas educativas y que esta integración permite una mejora en la conexión entre el contenido académico y su aplicación práctica.

### **Las interacciones que el equipo docente desarrolla con las nuevas tecnologías**

Al explorar los vínculos del equipo docente con las nuevas tecnologías, nos encontramos con una clara dimensión generacional que influye en cómo se relacionan con estas herramientas. Observamos un contraste entre la lejanía de la profesora adjunta, respecto a las TIC, y la familiaridad que los miembros más jóvenes del equipo tienen con ellas. Esta brecha generacional se traduce en una actitud predominante de delegar el uso de las tecnologías a las nuevas generaciones de profesores, quienes son vistos como los encargados de integrar estas herramientas en el aula.

En nuestras observaciones, los docentes experimentados suelen delegar el manejo de tecnologías a los miembros más jóvenes del equipo, como adscriptos y auxiliares, bajo la expectativa tácita de que estos asumirán el desafío de integrar las TIC en la enseñanza. Angeli y Valanides (2015) indican que la brecha generacional afecta cómo los docentes interactúan con las TIC. Con los jóvenes siendo más propensos a adoptarlas, mientras que los docentes más experimentados tienden a ser reticentes. Este patrón de delegación refleja la necesidad de cerrar la brecha generacional, donde el modelo TPACK y el trabajo colaborativo pueden promover una comprensión compartida entre generaciones sobre la integración de conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares.

El estudio analiza el razonamiento didáctico de profesores universitarios en la integración de TIC en una asignatura de letras destacando la tensión entre supuestos tradicionales e innovadores en el uso de tecnologías. La brecha generacional se identifica como un factor clave en cómo los docentes interactúan con las TIC. La configuración didáctica de la asignatura, que mezcla métodos tradicionales e innovadores, busca enri-

quecer el proceso formativo. Sin embargo, el análisis también revela que, sin un marco didáctico adecuado, la tecnología puede convertirse en una carga adicional en lugar de un facilitador del aprendizaje.

En síntesis, la brecha generacional dentro del equipo docente influye en la adopción y uso de las TIC, con los docentes más experimentados tendiendo a delegar el manejo de estas tecnologías a los miembros más jóvenes. Hecho que refleja la necesidad de promover un enfoque colaborativo que integre conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares, como sugiere el modelo TPACK, para cerrar esta brecha. Este análisis destaca cómo las diferencias generacionales en los equipos afectan la dinámica de adopción de tecnologías en el aula y sugiere que un trabajo colaborativo y el uso del modelo TPACK pueden ser soluciones para integrar mejor las TIC entre los docentes.

## Conclusiones

Hemos explorado cómo los razonamientos didácticos influyen en la integración de las TIC en la configuración de dispositivos formativos. El análisis de la hipótesis planteada nos ha permitido destacar una convergencia entre las concepciones pedagógicas, las dinámicas generacionales y la reconfiguración de los modelos didácticos en respuesta al uso de tecnologías.

La tensión entre conservadurismo y transformación didáctica emerge como un factor crucial. Los enfoques tradicionales tienden a percibir las TIC como herramientas de apoyo instrumental, mientras que las concepciones más innovadoras buscan una transformación del aula, utilizando las tecnologías para fomentar la creatividad y la participación activa del estudiantado. Esta dualidad en el razonamiento didáctico revela cómo las TIC pueden ser limitadas o, por el contrario, potenciar una experiencia de aprendizaje más significativa.

En este proceso, la relación entre tecnología, didáctica y disciplina se redefine, especialmente en el contexto de las asignaturas vinculadas al área de letras, donde las TIC no solo facilitan la transmisión de contenido, sino que enriquecen la interacción entre teoría y práctica. Las actividades híbridas y colaborativas demuestran cómo el razonamiento pedagógico del profesorado puede adaptar las herramientas tecnológicas para crear entornos más dinámicos y conectados a la realidad profesional.

Por su parte, la brecha generacional dentro de los equipos docentes refleja un desafío en la adopción de las TIC, pero también una oportunidad para fomentar el trabajo colaborativo. El modelo TPACK surge como una guía para integrar los conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares, ayudando a superar las diferencias generacionales y potenciar una convergencia de saberes.

Esta convergencia de saberes no solo transforma los dispositivos formativos, sino que también desafía a los docentes a repensar sus prácticas pedagógicas, abriendo nuevas posibilidades en la enseñanza universitaria. La integración de TIC, cuando se combina con un enfoque pedagógico reflexivo, tiene el potencial de generar un impacto duradero en la calidad de la formación y en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales del futuro.

## Referencias bibliográficas

- Aldrin, V. (2015). *Didactic reasoning in academic teacher development: Towards a new understanding of teacher training for academics*. *Pedagogical Essays*. The Unit for Pedagogical Development and Interactive Learning (PIL), University of Gothenburg. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:953454/fulltext01.pdf>
- Angeli, C. & Valanides, N. (2015). TPACK in Action: A descriptive study of secondary school mathematics teachers ICT integration. *Journal of Educational Computing Research*, 51(3), 293-321.
- Área-Moreira, M.; Hernández-Rivero, V. & Sosa-Alonso, J. (2016). Enfoques pedagógicos y uso de las TIC en la educación: Un estudio comparativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 101-120. <https://doi.org/10.2345/inv.2016.789012>
- Bartolomé, A. & Gallego-Arrufat, M. J. (2019). Tecnologías en la Universidad: logros y fracasos. *REDU-Revista de docencia universitaria*, 17(1), 9-13
- Cabero-Almenara, J. & Ruiz-Palmero, J. (2018). *Prácticas innovadoras con TIC en la educación: Enfoques y metodologías*. Universidad de Sevilla.
- Koehler, M. J.; Mishra, P. & Cain, W. (2015). Deepening the TPACK framework: Developing a model for the knowledge required for teaching with technology. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 22-35.
- Marcelo, C.; Yot, L. & Perera, J. (2016). *El uso de las TIC en la formación del profesorado: Entre la innovación y la continuidad*. Editorial Educación.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interaction, et tension*. Presses de l'Université Laval.
- Valverde-Berrocoso, J.; Garrido-Arroyo, M. & Fernández-Sánchez, E. (2020). Impacto de las TIC en la formación docente: Entre la sobrecarga y la innovación. *Revista de Tecnología Educativa*, 23(2), 80-95. <https://doi.org/10.5678/tecno.2020.123456>

## ► La narrativa pedagógica como espacio enunciación epistémico en la formación docente

Pedagogical narrative as an epistemic space of enunciation  
in teacher training

*Sol Maidana<sup>1</sup>, Lourdes Agustina Macchias<sup>2</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Reflexionamos sobre la construcción de un lugar de enunciación epistémico configurado en la producción textual de técnicos/as en proceso de formación docente del primer año del Profesorado Universitario en Campo Disciplinar según titulación de base, de la Universidad Católica de Salta. En el Taller de Lectura y Escritura Académicas promovemos un proceso de escritura en el que se conjuga una triple articulación; a saber: la autorrepresentación discursiva de técnicos/as en formación docente, la configuración de un locus de enunciación como participantes de una cultura discursiva y la escritura académica en tanto práctica de textualización de la propuesta, con anclaje en un género particular, la narrativa pedagógica.

La escritura se transforma en un lugar para la reflexión y contiene un gran potencial epistémico ya que sujeta a los estudiantes a la actuación y a la toma de protagonismo en el discurso académico a partir de la indagación de las propias trayectorias educativas y formativas. Esto confluye en un tipo específico de producción textual en la que revisan la formación a favor de la construcción de un saber profesional y un posicionamiento pedagógico integral e intrínseco a sus trayectorias como técnicos/as.

**Palabras clave:** Autorrepresentación discursiva, enunciación epistémica, narrativa pedagógica.

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta – [mmaidana@ucasal.edu.ar](mailto:mmaidana@ucasal.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta – [lamacchias@ucasal.edu.ar](mailto:lamacchias@ucasal.edu.ar)

### Abstract

We reflect on the construction of a locus of epistemic enunciation configured in the textual production of first-year teacher training technicians in the University Teaching in Disciplinary Fields program, according to their foundation degree program, at the Catholic University of Salta. In the Academic Reading and Writing Workshop, we promote a writing process that combines a triple articulation: the discursive self-representation of teacher training technicians, the configuration of a locus of enunciation as participants in a discursive culture, and academic writing as a practice of textualizing the proposal, anchored in a particular genre: pedagogical narrative.

Writing becomes a site for reflection and contains great epistemic potential, subjecting students to agency and taking center stage in academic discourse based on the investigation of their own educational and training trajectories. This results in a specific type of textual production in which they review their training in favor of building professional knowledge and a comprehensive pedagogical positioning intrinsic to their careers as technicians.

**Keywords:** Discursive self-representation, epistemic enunciation, pedagogical narrative.

---

## Sistematizar la experiencia y habitar la memoria pedagógica en la escritura

La matriz de esta actividad reside en una propuesta de trabajo de escritura dentro del Taller de Lectura y Escritura Académicas. A partir de la recuperación de vivencias significativas dentro de la formación escolar y docente, el taller propone la sistematización de estas experiencias mediante la escritura de una narrativa pedagógica. La elección de este formato textual se justifica porque conjuga la calidez del relato con el análisis objetivo de la experiencia, sustentado en conceptos clave de la práctica docente. En este sentido, nuestro acompañamiento se despliega desde múltiples frentes: abarca el diálogo entre las categorías conceptuales y la redacción de la experiencia, la planificación de la estructura textual e, incluso, la gestión de los desafíos inherentes al proceso de escritura que enfrentan los estudiantes.

La escritura de la narrativa pedagógica, en tanto devenir práctico y reflexivo, permite a los estudiantes (re)construir las autobiografías. Al narrarlas, se despliegan reflejos y ventanas que les permiten observar y conocer las propias trayectorias formativas, ponerlas en diálogo con la experiencia concreta de la práctica docente y pasar de un conocimiento tácito a uno manifiesto (Anijovich, et al, 2009). Por su parte, Daniel Suárez (2007)

la define como una estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente. Organizada bajo una serie de ejercicios y prácticas narrativas y autobiográficas, los participantes tienen oportunidad de relatar colectivamente, historias acerca de su formación docente. Lo interesante aquí es que, para que esas formas de interpretación del mundo pedagógico sean puestas en escritura, indagación, deliberación e intercambio, la experticia técnica de base resulta un componente clave del proceso.

La escritura, así pues, resulta una estrategia para conectar, enlazar, tensionar y revisar los recuerdos, los registros de la intervención práctica y ciertos conceptos teóricos del material bibliográfico trabajado. La relación entre la profesión técnica de base y la formación docente converge en la construcción de un tipo particular de identidad profesional docente. Ello se materializa en el locus enunciativo epistémico, construido por las voces de quienes narran.

La estrategia inicial del taller se centra en la exploración de la memoria pedagógica de los estudiantes. Esto se logra mediante actividades diseñadas para interpelarlos a partir de sus propias miradas y recuerdos sobre la educación. Para ello, retomamos los aportes de Sandra Nicastro (2006), quien propone desestructurar las representaciones colectivamente construidas sobre las instituciones educativas y sus actores. Otra propuesta clave es una primera escritura autobiográfica sobre una experiencia significativa en su trayectoria formativa. Estas primeras producciones son acompañadas por la socialización oral en clase, lo que permite construir un ambiente de preparación previo a la escritura de sus trabajos finales. Reforzamos así la idea de la escritura como un proceso y, en concomitancia, reconocemos al texto como esa materialidad discursiva que cobija a las voces, las memorias y experiencias. El narrar como acción práctica es una forma de habitar la escritura y ensayar la formulación de un conocimiento académico.

El acompañamiento integral se extiende desde esta etapa preparatoria, atraviesa el proceso de escritura de borradores y culmina en la constante retroalimentación y corrección de los trabajos. Este tránsito constituye un derrotero sinuoso que, a pesar de provocar vértigo y sensaciones diversas, desemboca en aprendizajes significativos. Como equipo de cátedra consideramos que las reflexiones derivadas de este trabajo ofrecen insumos valiosos para la mejora continua de la materia, a la vez que permiten que los estudiantes asuman un lugar en tanto productores de saberes profesionales. El trabajo de puesta en texto del diálogo de autores, categorías y marcos teóricos afines a lo que suscita la experiencia revisitada junto al saber técnico profesional que capitalizan en su formación formula un espacio discursivo para la construcción de una identidad y saber profesional. La escritura tiene el potencial de articular estas dimensiones a partir de la toma de conocimiento de los conflictos retóricos que presenta la narrativa pedagógica.

En síntesis, la escritura reflexiva representa un proceso desafiante tanto para el estudiante que escribe como para quien acompaña. Para nuestro equipo, el desafío principal radica

en el perfil de nuestros estudiantes: la diversidad de formaciones y trayectorias académicas y el desmontaje de las representaciones vigentes que tienen en torno a la escritura académica como práctica exclusiva de expertos y con altos estándares de exigencia. La riqueza de esta heterogeneidad se manifiesta en la variedad de los escritos finales que revelan las más diversas miradas, sentidos sobre la docencia, y análisis críticos de las acciones educativas.

## **Autorrepresentaciones en el discurso académico: el potencial epistémico de la escritura y el saber técnico profesional**

Las narrativas pedagógicas provocan la reflexión sobre el conocimiento práctico, la comprensión e interpretación del contexto de la vida propia y los trayectos de formación académica. Resultan un dispositivo (Anijovich et al, 2009) para identificar y sistematizar los saberes profesionales obtenidos por docentes en formación al reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas. Por su parte, desde el enfoque cognoscitivista, Jerome Bruner (2003) plantea que los seres humanos, en las diversas áreas de nuestro existir, interpretamos nuestras acciones y comportamientos de forma narrativa. La acción semiótica de narrarnos a través de relatos que se transforman a lo largo del tiempo posibilita la expresión de aquellas dimensiones que pueden considerarse importantes en las experiencias vividas. Esto, a la vez, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Situándonos en la formación docente de técnicos/as, las historias contadas no son solo un modo de pensar acerca de la identidad profesional, sino también, un hacer epistémico que reorganiza los conocimientos y posibilita cambios en la práctica profesional y sus valoraciones.

Las narrativas habilitan la construcción de un lugar de enunciación en tanto los estudiantes elaboran una autorrepresentación discursiva como profesionales técnicos en formación docente. En otras palabras, los estudiantes reconstruyen un yo de forma narrativa. Utilizan las situaciones vividas, los análisis y reflexiones logradas de ellas y hacen pie en marcos teóricos propios de la formación docente y de la trayectoria como técnicos/as. Este lugar de enunciación ancla un modo de autorrepresentarse como docentes en formación que capitalizan sus experticias como técnicos/as y producen un saber profesional situado. Es decir, se fragua un lugar textual en el que la memoria, la trayectoria pedagógica y la heterogeneidad de formaciones de bases se fusionan en un crisol de vinculación y conformación del saber académico.

Ahora bien, nos preguntamos ¿qué saberes obtienen los técnicos/as en formación docente al reflexionar sobre las experiencias pedagógicas?, ¿qué resultados se obtienen al utilizar la narrativa como herramienta metodológica en el proceso reflexivo sobre la formación docente?

Para atender a estos interrogantes, es menester dar cuenta del trabajo a partir del cual se conforman los saberes y se instrumenta la metodología del proceso escriturario.

Albergada en el marco de un taller, la escritura, en tanto práctica promueve la resolución pragmática de situaciones importantes para la formación docente, es una práctica social situada. Un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles y la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. De este modo, el lenguaje escrito no es solo un medio para obtener o transmitir información, sino que tiene la potencialidad epistémica (Carlino, 2003) de operar sobre el saber acumulado en los textos y en quien redacta.

El saber construido en los textos, en función del locus enunciativo particular que cada narrador elabora, se rige por las lógicas de una ética profesional y una función social delimitada. Los relatos tienen la utilidad de posibilitar la toma de conciencia por parte de los alumnos y del docente de todo lo que saben sobre el enseñar y el aprender y el modo singular en que lo saben (Bruner, 2003). En algunos trabajos es posible ver cómo los estudiantes asumen su formación como técnicos en formación pedagógica y producen textos en los que se materializa un trabajo intelectual por la legitimidad simbólica dentro del campo cultural, social y académico. En este ejercicio de autorrepresentación discursiva, las narrativas autobiográficas y pedagógicas plantean un lugar para la práctica de la escritura epistémica. Los textos habilitan un locus enunciativo y textual que, políticamente, opera como espacio de reconocimiento simbólico, cultural y académico. Se resitúa y reivindica la propia historia y formación pedagógica.

La estrategia de la cátedra fue explorar el proceso de escritura desde la autorrepresentación discursiva. Este ejercicio de escribir con un posicionamiento anclado en la profesión los sitúa ante una identidad social y política: ser docente universitario.

Siempre que hablamos en clave de identidad, sin lugar a duda, se convoca a los ejercicios de puja por el poder de representación, en este caso, dentro del discurso académico. Ello propicia en los estudiantes un lugar de encuentro entre el protagonismo, la escritura y sus trayectorias profesionales como espacios subjetivantes. Se genera un espacio de encuentro entre los enunciados considerados legítimos. las memorias pedagógicas y las identidades conferidas y autoconferidas como futuros profesionales académicos. Siendo los primeros marcos bibliográficos de las ciencias de la educación y anclajes conceptuales y metodológicos dentro del campo de la formación.

Los textos resultantes son amalgamas polifónicas de conocimiento en las que dialoga la experiencia y la memoria y el tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción, destinatario, género y propósito de escritura. En otras palabras, se desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado.

La escritura y su proceso en la asignatura se desarrolla como una serie de instancias productivas, coyunturas, invitaciones de lectura e invenciones lúdicas de escritura, espacio de operatividad fecundo para la puesta en juego de un locus enunciativo académico. Es allí donde los sujetos actúan estrategias claves para trabajar su autorrepresentación en el discurso académico.

Así pues, es el caso de una estudiante con formación técnica en locución que integra sus saberes y conocimientos previos en una reflexión en torno a su actual formación docente. El uso de la voz, el cuerpo y la oralidad se volvió eje de la formación, y el aprendizaje se construyó en diálogo constante con la práctica. La palabra ya no era solo vehículo de información, sino también herramienta expresiva, performativa, relacional. Hoy, al transitar la carrera de Formación Docente, esas vivencias adquieren un nuevo sentido: invitan a pensar la enseñanza desde una mirada que articula comunicación y pedagogía, reconociendo en las estrategias comunicativas un componente esencial del quehacer docente. (Anachuri, s.f.)

A partir de los núcleos de análisis mencionados, la alumna indaga en torno al uso de la palabra y la transmisión de saberes y problematiza, a partir de su experiencia y de su formación como técnica en locución, la enseñanza, la comunicación y la pedagogía. El texto fragua un espacio para la autorrepresentación en torno a su rol como docente universitaria.

La importancia de construir reflexiones con anclaje local y biográfico, bajo una inscripción institucional (Universidad Católica de Salta), permite lecturas que atienden, por un lado, a la construcción del rol profesional, como así también, por otro lado, al ejercicio del rol en un espacio concreto. La narrativa pedagógica construye en el espacio textual una situación retórica concreta; pone a los estudiantes ante un desafío retórico, ético y cognitivo que los sitúa de cara a la urgencia histórica concreta de asumirse como productores discursivos en el orden del saber y en el campo profesional y académico docente.

## A modo de cierre

Hay que considerar que el leer y escribir es un derecho ciudadano y que, como docentes, nos formamos para ser promotores y garantes de esta condición civil y humana. Las narrativas pedagógicas en su dimensión genérica habilitan la posibilidad de escribir para reflexionar. Desde allí, es posible augurar reflexiones sobre la propia formación y función profesional.

El narrar autobiográfico en una dimensión pedagógica es un modo de pensar la propia identidad y protagonizarse desde un locus enunciativo específico en el gran texto de la cultura académica. Textualizar las narraciones de experiencias pedagógicas, capitalizando las formaciones previas como técnicos en un contexto retórico delimitado en el Taller de Lectura y Escritura Académicas posibilita a los estudiantes modos de autorrepresentarse

en el discurso académico. Se despliegan en la escritura reflexiones críticas y autónomas para leer e interpretar la realidad socioeducativa de manera local, subjetiva y epistémica. Los textos resultantes, productos de la acción del narrar(se), son amalgamas polifónicas de conocimiento que conjugan diálogos con la experiencia profesional técnica, la memoria y las autorías disciplinares de la formación.

En este proceso dialéctico entre el saber previo y las nuevas coordenadas retóricas que lo convocan, la urdimbre de los textos cobija un modo epistémico de reorganizar los conocimientos y provocar cambios en la mirada profesional como en las valoraciones y representaciones propias. Éstas ahora se rigen bajo una nueva forma de autorrepresentación y protagonismo identitario: ser productores discursivos en el orden del saber académico en el campo profesional docente.

## Referencias bibliográficas

- Anachuri, J. (s.f.). [Trabajo práctico en el marco de la asignatura Lectura y Escritura Académicas]. Profesorado Universitario en Campo Disciplinar según titulación de base, Universidad Católica de Salta.
- Anijovich, R.; Mora, S.; Sabelli, M. y Cappelletti, G. (2009). Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(20), 409-42. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.





## Apuntes y reflexiones para seguir pensando las prácticas de enseñanza en entornos híbridos

Notes and reflections for further thinking about teaching practices in hybrid environments

*Alberto Ramiro Quiroga<sup>1</sup>, Marcelo Gastón Jorge Navarro<sup>2</sup>, Miguel Alfredo Pérez<sup>3</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El contexto de postpandemia representa una oportunidad para repensar las prácticas de enseñanza a partir de los entornos y herramientas digitales hoy disponibles. Estas reconfiguran la manera tradicional de concebir la educación superior. En este marco, la Universidad Católica de Salta incorporó el uso de salas de videoconferencia y aulas híbridas en su modelo pedagógico; con el objetivo de enriquecer las propuestas formativas en sus diversas carreras presenciales. Este trabajo reflexiona sobre los desafíos y potencialidades de dichos dispositivos, articulando aportes teóricos e interpretativos y algunos hallazgos preliminares de una investigación en curso. Se retoman ideas de enfoques como el constructivismo y el conectivismo analizando en qué medida estas herramientas pueden propiciar estrategias de enseñanza activas, colaborativas y significativas e incorporando la dimensión didáctica para el diseño de propuestas situadas e innovadoras. Se parte de una concepción de estos entornos como espacios de interacción, producción y mediación pedagógica en los que el rol docente necesita ser resignificado. Finalmente, se subraya la importancia de seguir interrogando las prácticas docentes desde una mirada reflexiva con la finalidad de consolidar modelos híbridos que respondan a las demandas contemporáneas de la educación universitaria y promuevan la formación de estudiantes críticos.

**Palabras clave:** Enseñanza, entornos híbridos, desafíos, universidad, educación superior

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta – [arquiroga@ucasal.edu.ar](mailto:arquiroga@ucasal.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta – [mjorge@ucasal.edu.ar](mailto:mjorge@ucasal.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Católica de Salta – [mperez@ucasal.edu.ar](mailto:mperez@ucasal.edu.ar)



## Abstract

The post-pandemic context represents an opportunity to rethink teaching practices based on the digital environments and tools available today, which are reshaping the traditional way of conceiving higher education. Within this framework, the Catholic University of Salta has incorporated the use of videoconferencing rooms and hybrid classrooms into its pedagogical model, with the aim of enriching the educational offerings in its various on-campus degree programs. This paper reflects on the challenges and potential of these devices, articulating theoretical and interpretive contributions and some preliminary findings from ongoing research. It revisits ideas from approaches such as constructivism and connectivism, analyzing the extent to which these tools can promote active, collaborative, and meaningful teaching strategies, and incorporating the didactic dimension for the design of situated and innovative proposals. It starts from a conception of these environments as spaces for interaction, production, and pedagogical mediation, in which the role of the teacher needs to be redefined. Finally, the importance of continuing to question teaching practices from a reflective perspective is emphasized, in order to consolidate hybrid models that respond to the contemporary demands of university education and promote the training of critical students.

**Keywords:** Teaching, hybrid environments, challenges, university, higher education

---

## Introducción

En el año 2020 asistimos a un hecho histórico desencadenado por la pandemia mundial por COVID-19, en donde la llamada normalidad, como la conocíamos, fue interrumpida ante la incertidumbre de enfrentar una situación desconocida que supuso atender con urgencia una contingencia sanitaria a nivel global que tuvo implicancias en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación. Específicamente en el ámbito educativo, la pandemia provocó que se suspendieran las actividades académicas presenciales y se buscara trabajar en contextos virtuales.

Este proceso no estuvo exento de dificultades, tales como la incorporación de distintos sistemas de videoconferencias, la expansión de redes de conectividad, la disponibilidad y uso de la tecnología en casa, la ausencia de dispositivos digitales y conectividad en algunos casos y la poca o nula experiencia de algunos/as docentes para plantear la enseñanza en espacios virtuales. Estas complejidades demandaron a las instituciones educativas, entre ellas a las universidades, a preparar nuevas estrategias de abordaje de la enseñanza y el aprendizaje no solo durante la pandemia, sino también en lo que se entiende como el contexto de postpandemia.

De este modo, la pandemia modificó las prácticas educativas durante dos años. En ese período se aceleró la implementación de plataformas digitales, entre ellas las salas de videoconferencias y las aulas híbridas, planteando nuevos desafíos de cara al futuro. En este marco, la UCASAL incorpora en su modelo pedagógico la profundización de aprendizaje mediante videoconferencias y aulas híbridas en la educación presencial como recursos elementales de esta nueva era.

Estas cobran nuevos sentidos en el contexto actual volviendo necesaria la observación y la reflexión sobre su adecuación a experiencias reales. Como así también sobre su alcance en el perfil educativo que se propone de acuerdo con el modelo educativo vigente. En este sentido, nos planteamos algunos interrogantes: ¿Pueden las salas de videoconferencia y aulas híbridas convertirse en un formato y estrategia de abordaje que permita mayor interacción entre docentes y alumnos?, ¿cómo se gestionan estos nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿cuáles son los usos posibles y desafíos pendientes en las prácticas educativas en este contexto de postpandemia?

Este escrito propone una reflexión que recupera aportes teóricos y hallazgos preliminares de una investigación que indagó sobre los procesos de gestión e inclusión pedagógica de las salas de videoconferencias y aulas híbridas a la enseñanza profesional en la UCASAL en el sistema presencial. Con el objetivo de analizar las potencialidades y los pendientes de la implementación de este modelo en las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario.

## Desarrollo

La educación híbrida no surge estrictamente con la pandemia a partir del año 2020, sino que hubo prácticas similares anteriores a este acontecimiento (Lion, 2024). Sin embargo, es posible afirmar que a partir de ese momento y particularmente en el contexto de postpandemia tomaron impulso una serie de innovaciones que consolidaron y masificaron propuestas de enseñanza híbridas en diferentes instituciones de nivel superior. Incluso, dentro de este modelo que articula la presencialidad con la virtualidad. En algunos casos, como lo es el de la UCASAL, se crearon aulas híbridas con el potencial de vincular ambas instancias de modo sincrónico.

De este modo, la convergencia de las tradicionales aulas físicas con los nuevos “espacios digitales telemáticos”, dan lugar a los entornos híbridos, trascendiendo la concepción original de aulas únicamente como espacios de encuentro físico simultáneo entre docentes y estudiantes. En ese sentido, Carina Lion (2020, p.18) entiende a la educación híbrida como “una combinación de tiempos diversos (síncronos y asíncronos), espacios (físicos y digitales; multiplicados y convergentes), estrategias y formatos” (18). De esta

manera, la combinación de la presencialidad y las instancias de participación remota representan un nuevo modo de entender y de abordar las prácticas pedagógicas en la formación profesional universitaria.

En la misma línea, Andreoli (2021) sostiene que el modelo “híbrido” permite dar cuenta de la interacción de diversos elementos, ofreciendo diferentes combinaciones en las propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Sincrónico-asincrónico, online-presencial, formal-informal, combinando distintas herramientas y plataformas, pudiendo dar lugar también a “hibridaciones mixtas” a partir de propuestas donde los componentes de lo presencial y lo no presencial puedan enriquecerse de acuerdo con las particularidades de su contexto de realización.

Nuestra reflexión surge de este dinámico entorno que caracteriza los tiempos actuales y que da lugar a nuevos escenarios de las prácticas educativas que, de alguna manera, definirán a la educación superior y universitaria en las próximas décadas. Desde esta perspectiva, entendemos al modelo híbrido en general y a las salas de videoconferencias en particular, como entornos de enseñanza y de aprendizaje. Entornos que han sido incorporados por muchas instituciones educativas y que tienen la potencialidad de incluir a estudiantes en procesos educativo-sincrónicos y asincrónicos, presenciales y virtuales que, bien amalgamados, pueden fortalecer sus trayectorias escolares.

Dentro de este modelo, tanto las salas de videoconferencia como las propias aulas híbridas constituyen potentes dispositivos pedagógicos que buscan combinar presencialidad con virtualidad a partir de diferentes herramientas técnicas que tienen el potencial de facilitar las propuestas docentes (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). Es interesante, en este punto, pensar de qué modo puede llevarse a cabo la articulación entre los espacios presenciales y los virtuales en una propuesta híbrida para diseñar y llevar a cabo estrategias educativas que resulten atractivas y significativas para los estudiantes.

Este análisis es necesario, además, porque el hecho de disponer del soporte tecnológico para implementar un modelo híbrido, como es el caso de la UCASAL, no garantiza por sí mismo una articulación efectiva entre presencialidad y virtualidad. De hecho, algunas investigaciones recientes dan cuenta que, en el escenario de postpandemia, el regreso a la presencialidad plena implicó tendencias en la enseñanza muy preliminares que en general estuvieron cargadas de incertidumbre (Krichetsky et al., 2021). Es decir, en ocasiones los docentes volvieron a sus prácticas tradicionales previas a la pandemia, lo que da cuenta de la dificultad que representa el diseño y la implementación efectiva de un modelo de enseñanza híbrida.

En el caso particular de nuestro estudio, exploramos mediante entrevistas abiertas algunas experiencias de los docentes de la UCASAL en el periodo de pandemia y postpandemia en el uso de sala de videoconferencias. Así como también sus concepciones acerca del modelo híbrido. Nuestros resultados revelan que los docentes destacan la im-

portancia, para el adecuado uso de estas salas, del apoyo institucional. Destacando las instancias formativas, tal como lo expresó una participante:

Desde la Universidad recibíamos correos electrónicos con asesoramiento, nos daban tips de cómo poder utilizar las herramientas muchísimo mejor, nos mandaban tutoriales que podíamos encontrar tanto en la plataforma como en YouTube sobre cómo utilizar las distintas herramientas, nos explicaban también cómo aprovechar mejor una clase una videoconferencia, cuánto tiempo dedicarle a cada actividad, cómo utilizar una pizarra. (Entrevista a Docente 1 UCASAL)

Otro hallazgo relevante, a tono con lo anteriormente planteado, tiene que ver con que para los docentes es importante mantener y profundizar todas las políticas vinculadas al modelo híbrido. Consideran que auné surgieron con fuerza en el contexto de la pandemia, en la actualidad es relevante que sigan formando parte de las propuestas pedagógicas. En relación con esto, una docente participante afirmó:

Por más que ya no estemos en pandemia, por ejemplo, nos ha quedado desde la política de la institución, que siempre apuntemos las competencias tecnológicas y que no terminamos de aprender, porque si bien yo pertenezco a una cultura más bien analógica, la de Gutenberg como se dice... se hace necesario hoy, aunque estemos en presencialidad. (Entrevista a Docente 2 UCASAL)

En este sentido, algunos docentes también destacan que las propuestas híbridas no son ideales o perfectas en sí mismas, sino que nos encontramos ante el desafío de articular lo mejor de la presencialidad con las plataformas digitales. Esta adecuada combinación es la que efectivamente tiene el poder de enriquecer tanto la enseñanza como el aprendizaje. Esta idea puede verse reflejada en otra expresión de uno de los participantes:

Creo que un gran desafío es eso recordar, porque ya todos tuvimos la experiencia de la potencialidad de estos recursos, de plataformas, de tantas cosas y bueno... no dejar eso de lado, traerlo potenciar nuestras clases pensar en propuestas innovadoras, esto de que se habla de que de las propuestas híbridas por supuesto no es cierto que sean ideales ¿no? entonces conjugar lo mejor de la presencialidad pero no olvidar estas instancias virtuales que combinándolas con la presencialidad podemos enriquecer muchísimo el proceso. (Entrevista a Docente 3 UCASAL)

En función de estos hallazgos, en el escenario actual es un desafío pendiente repensar las propuestas para poder “explotar” las potencialidades y oportunidades que pueden ofrecer

los entornos híbridos. En este punto, Kap (2021) sostiene que el modelo híbrido nos pone ante la necesidad de concebir el tiempo de un modo diferente, ya que el mismo deja de ser lineal y geolocalizado. Por el contrario, es expandido y diversificado, lo que implica que el conocimiento es un proceso y no un producto final al cual llegar. En relación con esto último, Lion (2023) argumenta que “la combinación de temporalidades puede dar lugar a una apertura flexible de trayectorias y de contenidos que pueden estar disponibles a demanda y fortalezcan distintos tipos de construcción de conocimiento” (p. 25).

Consideramos, además, que las prácticas de enseñanza en entornos híbridos pueden enriquecerse retomando aportes valiosos de modelos teóricos como el constructivismo y el conectivismo. Desde el constructivismo, se pone el foco en las características de las TIC y en su potencial efecto sobre los procesos de construcción del conocimiento (Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010). En tal sentido, es preciso interrogarse sobre las herramientas constitutivas que componen un aula híbrida, en tanto ambiente tecnológico de mediación, y los roles que desempeñan profesores y estudiantes en la dimensión educativa interactiva y mediada por las TIC. Por su parte, desde el conectivismo es posible marcar el complejo entramado del aprendizaje en el mundo social digital, reconociendo las transformaciones en una sociedad donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad meramente interna e individual (Siemens, 2004).

Ambas corrientes ponen de manifiesto la importancia del rol docente como mediador. Porque es quien puede diseñar propuestas que posibiliten a los estudiantes construir sus conocimientos desde un rol activo y también generar espacios de aprendizajes colectivos y colaborativos donde el trabajo en red fortalezca las prácticas pedagógicas. Precisamente, las plataformas virtuales y los entornos híbridos pueden propiciar un aprendizaje activo y colaborativo. A través de ellos es posible potenciar la comunicación interpersonal, ampliar el acceso a información y a diversos contenidos, personalizar el seguimiento de los procesos individuales y grupales de los estudiantes, generar propuestas de actividades que impliquen la coevaluación, la autoevaluación y la autonomía, en definitiva, generar verdaderas comunidades de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Morales Ramírez, 2008).

Por ello, creemos que la educación, en el contexto de postpandemia debe recuperar los aspectos relevantes, tanto de la presencialidad como de la virtualidad, convergiendo en modelos híbridos que articulen ambas modalidades para la enseñanza y el aprendizaje. En esta línea, el conectivismo plantea que el aprendizaje se basa en la construcción y mantenimiento de las conexiones de red dependientes de las condiciones en las que se genera el contenido, los sujetos que acceden a él, los que participan en su producción y las posibilidades de conexión digital que cada uno de ellos tiene. Justamente, entendemos que los espacios híbridos son propicios para generar propuestas interactivas que posibiliten construcciones colaborativas del conocimiento.

Se trata de un modelo que puede promover un aprendizaje social antes que individual, donde todo el contenido queda expuesto y es esa exposición la que legitima un saber que trasciende los límites de un espacio institucional exclusivo (Gutiérrez Campos, 2012). Este modelo interpela la tarea docente, que asume un rol organizador del espacio de interacción, sea presencial o virtual o bien coordinando ambos, y no solo el contenido. Convirtiéndose así en una guía que orienta el proceso educativo y la enseñanza, entendiendo que esta última cobra verdadero sentido en las interacciones que los estudiantes hacen, a través del escenario híbrido propuesto, con el docente, entre ellos, con el conocimiento y, sobre todo, a partir de sus propias producciones.

En este punto, recuperamos los aportes de Lion (2022) cuando afirma que el docente tiene un rol preponderante como constructor de “experiencias puentes”. Estas permiten no solo trabajar contenidos y desarrollar competencias, sino también valernos de las tecnologías y plataformas digitales para promover dichas experiencias. Lógicamente, estas situaciones no surgen azarosamente o porque sí, requieren de la “creación didáctica” para pensar clases imaginativas que den lugar a la innovación y nuevos aprendizajes, mediatizados por diferentes formatos de producción y apropiación del conocimiento.

Lo importante de estas experiencias es que las mismas articulen lo digital y lo presencial, que vinculen el trabajo entre sujetos, que relacionen contenidos, es decir, que realmente sean un puente a la lógica tradicional y fragmentada del sistema escolar dando paso a hibridaciones con sentido pedagógico. Estas experiencias, además, pueden promover huellas cognitivas, formas de producción de conocimiento que dejen marcas en los alumnos /as, que los interpelen e incluyan las herramientas tanto de las instancias presenciales como de los entornos digitales.

## Conclusión

Este escrito pretendió establecer algunas reflexiones en relación con las problemáticas y desafíos pendientes de la implementación del modelo híbrido en contextos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior universitario. A partir de aportes teóricos y desde la mirada de algunos docentes de la UCASAL.

Los dispositivos de enseñanza contemporáneos están atravesados por formatos híbridos que interpelan el trabajo tanto institucional como áulico. Configurando así un desafío para los docentes en el diseño de nuevas estrategias de enseñanza para favorecer aprendizajes y desarrollar competencias acordes a las demandas actuales, incluyendo herramientas tecnológicas, ya no como excepciones, sino como componentes claves e integrados al mundo contemporáneo. En este sentido, los docentes que participaron en nuestra investigación se mostraron abiertos a seguir mejorando sus competencias para

la implementación adecuada de propuestas de enseñanza híbridas. Destacando la necesidad de sostener y profundizar las políticas institucionales y formativas que continúan fortaleciendo este proceso, sobre todo ante el riesgo de que, en el contexto posterior a la pandemia, pueda haber un retorno a las prácticas pedagógicas más tradicionales.

Consideramos fundamental recuperar la relevancia de la dimensión didáctica en el diseño y puesta en marcha de propuestas de enseñanza en entornos híbridos. Estas estrategias nunca pueden ser estandarizadas ni lineales en este contexto, sino que deben buscar sorprender, hacer parte a los estudiantes en su diseño y sobre todo promover aprendizajes profundos que puedan perdurar en el tiempo dejando huellas (Lion, 2023). Esto quiere decir que, más allá de la cuestión técnica y de accesibilidad que sin dudas es fundamental para la implementación del modelo híbrido, la reflexión didáctica es un reto crucial para generar prácticas de enseñanza poderosas (Maggio, 2012) en estos entornos.

Es por esto que sostenemos la importancia de seguir indagando y reflexionando acerca de las experiencias docentes en el contexto de la enseñanza híbrida, con miras a volverlas cada vez más significativas. Aprovechando el potencial de este modelo en una era claramente atravesada por la cultura digital que requiere de un aprendizaje activo, colaborativo y flexible.

En esta línea, resulta clave seguir consolidando espacios de formación continua e instancias de intercambio que permitan a los docentes diseñar propuestas innovadoras y atractivas para los estudiantes. Solo así será posible avanzar hacia modelos híbridos sólidos que realmente integren lo mejor de las instancias presenciales y virtuales y que consoliden experiencias de aprendizaje profundas y sostenibles en el tiempo.

## Referencias Bibliográficas

- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*, (13). Citep. <https://bit.ly/citep-publicaciones>
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), pp. 163-184.
- Díaz-Barriga, F., y Morales Ramírez, L. (2008). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22-23(47-48), 5-21.
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122.

- Kap, M. (2021). Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. *Trama educativa*. <https://tramaeducativa.ar/tiempos-hibridos-nuevas-tensiones-en-la-ensenanza/>
- Krichesky, M., Manzo, A., Gagliano, R., y Pederzoli, S. (2021). Pandemia y escuela: Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas. *Revista Irice*, (41), 119-145.
- Lion, C. (2022). *Aprendizaje y tecnologías: Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Lion, C. (Coord.), Perosi, M. V., Jacobovich, J., Palladino, C., & Sordelli, O. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia* [Informe]. IIPE UNESCO Oficina para América Latina y el Caribe; UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Lion, C. (2024). Escenarios híbridos: huellas, tensiones y prospectiva. *Revista Intercambios. La letra del encuentro*, 9(1), 16-21.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. Outliers School.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Conectados en el ciberespacio*, 5, 1-10



## ► Los talleres de integración, investigación y práctica como espacios de articulación en la formación docente: reflexividad y desafíos

The integration, research and practice workshops as spaces of articulation in teacher education: reflexivity and challenges

Mayra Elena Valussi<sup>1</sup>, Norma Elena Bregagnolo<sup>2</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación que indaga los procesos de formación docente desde una perspectiva situada y reflexiva. Se focaliza en el análisis de los talleres de integración, investigación y práctica en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Estos talleres, como tronco común desde el primer hasta el tercer año de las carreras mencionadas y específico en el cuarto año del Profesorado, constituyen espacios curriculares clave para la articulación entre teoría y práctica. Promoviendo así experiencias formativas desde el contacto con instituciones reales, la observación participante, la escritura de narrativas y la investigación. A través del análisis de experiencias estudiantiles, se exploran procesos de transformación subjetiva, revisión de imaginarios sobre la infancia y resignificación de la práctica docente. Asimismo, se identifican tensiones y desafíos en la implementación institucional de estos dispositivos formativos. Se retoma el valor pedagógico de las narrativas como herramientas de autoconocimiento y producción de saber docente, sostenidas en una ética de la reflexividad.

**Palabras clave:** Narrativa, experiencia, trayectoria de formación, reflexividad

### Abstract

This article is part of a research project that investigates teacher training processes from a situated and reflexive perspective. It focuses on the analysis of the Integration, Research, and Practice Workshops in the Teaching and Bachelor's Degree in Early Childhood Educa-

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste – [valussimayraz@gmail.com](mailto:valussimayraz@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Nordeste – [normabregagnolo@comunidad.unne.edu.ar](mailto:normabregagnolo@comunidad.unne.edu.ar)

tion programs at the Faculty of Humanities of the UNNE (National University of Navarre). These workshops, which are a common core from the first to the third year of the Teaching and Bachelor's Degree in Early Childhood Education programs and specifically in the fourth year of the Teacher Training Program, constitute key curricular spaces for the articulation of theory and practice, promoting training experiences through contact with real institutions, participant observation, narrative writing, and research. Through the analysis of student experiences, we explore processes of subjective transformation, the revision of imaginaries about childhood, and the redefinition of teaching practice. We also identify tensions and challenges in the institutional implementation of these training mechanisms. We revisit the pedagogical value of narratives as tools for self-knowledge and the production of teaching knowledge, sustained by an ethic of reflexivity.

**Keywords:** Narrative, experience, educational background, reflexivity

---

## Introducción: los Talleres como espacios de articulación en la formación docente.

La formación docente en el nivel superior implica no sólo la transmisión de saberes pedagógicos, sino también la construcción de una identidad profesional situada, atravesada por experiencias, representaciones, trayectorias personales y condiciones institucionales. En este sentido, uno de los principales desafíos para los profesorado es construir dispositivos formativos que posibiliten una articulación efectiva entre los planos de la teoría, la práctica y la subjetividad, permitiendo a los y las estudiantes convertirse en protagonistas activos de su propio trayecto formativo.

En el marco del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), los Talleres de Integración, Investigación y Práctica (TIlyP) constituyen una propuesta curricular clave, que atraviesa la carrera de forma continua desde el primer al tercer año, como espacio común a ambas carreras, y el cuarto año específico del profesorado. Estos talleres ofrecen experiencias directas con los posibles campos de desempeño profesional desde el inicio de la formación, mediante prácticas de observación participante, elaboración de narrativas, diseño de investigaciones, prácticas externas, pasantías en Educación Superior y, finalmente, residencias docentes. A partir de estos recorridos, se busca propiciar un proceso de integración temprana entre saberes académicos y vivencias del campo de la práctica educativa, a los efectos de promover una formación situada, crítica y reflexiva.

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Estudio de procesos de construcción de ciudadanía en el nivel universitario e inicial desde perspectivas latinoamericanas” (Resol. N° 313/22 - C.S.), del Grupo de Investigación Formación Docente y Educación Infantil (FODEI). Desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, se analiza el modo en que las narrativas de las y los estudiantes que participan en los THyP permiten relevar transformaciones subjetivas, resignificaciones sobre la infancia, la docencia y la propia vocación, así como identificar tensiones en la implementación de este dispositivo institucional.

Sostenemos que las narrativas se constituyen no sólo como un insumo metodológico, sino como un dispositivo pedagógico que potencia procesos de autoconocimiento, reflexión y producción de saber pedagógico. A partir de este encuadre, el artículo se propone recuperar experiencias formativas de estudiantes de primer y cuarto año, así como reflexionar sobre los desafíos institucionales que estos espacios formativos enfrentan en la actualidad.

## Desarrollo

### Transformaciones en la mirada sobre la infancia y la práctica

Desde lo metodológico, se trabaja con una lógica cualitativa-interpretativa mediante narrativas biográficas con el propósito de recuperar la voz de las y los estudiantes en su primer acercamiento al territorio. Estas narrativas articulan docencia e investigación y permiten problematizar la realidad educativa a través de una mirada crítica sobre lo vivido.

En esta línea, la perspectiva crítica no se limita a la modificación del pensamiento y del conocimiento individual de las y los estudiantes en su trayecto de formación inicial y posteriormente continua, sino que también implica el involucramiento y compromiso con las problemáticas sociales situadas que requieren la intervención para su transformación. Este enfoque, desde los aportes de Bourdieu (1991), concibe que las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos. Es decir, la práctica cotidiana de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como así también el contexto en el que la misma tiene lugar, buscan que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador. Así es como, en este sentido, la práctica reflexiva, de acuerdo con Elliot (1990), es un proceso dialéctico en el cual se genera práctica a partir de la teoría y teoría a partir de la práctica. Dicho de otra manera, la práctica es la teoría en acción y la acción, a su vez, desde el pensamiento crítico, genera teoría.

Como plantea Guber (2001), la reflexividad del trabajo de campo se da en la interacción entre el sujeto cognoscente y los actores sociales. En este sentido, las narrativas de experiencia brindan una ventaja significativa en la articulación temprana de teoría y práctica, al poner en cuestión representaciones naturalizadas sobre la infancia, la docencia y la función educativa.

Una estudiante de primer año, luego de su primera salida a realizar observaciones participantes, relata:

Lo que más me impactó fue ver a una niña que se acercó hasta mí, sola, decidida y me preguntó diciéndome ¿Seño vos viniste acá en el Jardín para ver cómo jugamos y cómo hacemos nuestras actividades? [...] eso me motivó a pensar todo: qué inteligencia tiene el niño y qué capacidad de ver las cosas a su alrededor y de tomar la iniciativa frente a mí. (C)

Esta narrativa, pone en evidencia el contraste entre el imaginario previo y la vivencia directa. La interacción con los niños y niñas reales resignifica la escucha pedagógica como apertura al otro y reconocimiento de su palabra como significativa (Freire, 2012). Otra estudiante realiza la siguiente reflexión:

En cuanto a mi experiencia, primeramente, pensaba que en el desarrollo del niño solo tenía que ver lo que los adultos le inculcaban o le enseñaban en esta etapa, sin embargo, luego de este periodo de formación, comencé a ver que el desarrollo del niño es algo más que importante en nuestra vida... definirlos además como sujetos de derecho, que tienen opinión y voz, cada uno tiene un proceso de desarrollo (P)

Cabría preguntarnos aquí, ¿cuál era el imaginario que tendría esta estudiante con relación a las niñas y los niños?, ¿cómo se resignifica el sentido de la “escucha” en términos de Paulo Freire aquí, frente a niñas y niños reales? Otros relatos destacan:

Lo que más me movilizó es ver lo colaboradores que son entre ellos y con la Seño [...], los niños de 5 años ayudan a los de 4 años [...], también con el vocabulario variado y claro que tienen. (L) Al iniciar tenía una visión generalizada de las infancias, quizás asociada a etapas del desarrollo sin mucho detalle. A partir de las observaciones realizadas y los aportes teóricos, mi mirada se modificó notablemente (...) ahora puedo caracterizar a los bebés como sujetos activos, con capacidad de comunicación, exploración y vinculación... los niños y niñas se muestran como protagonistas de su aprendizaje. (N)

Estas observaciones y relatos ponen en cuestión nociones adultocéntricas, infantilizadas e idealizadas sobre la infancia. Con sus cuestionamientos promueven una mi-

rada más situada y compleja desde la perspectiva de derechos donde pueden indagar e identificar cuáles son las implicancias de los derechos de niñas y niños en las prácticas pedagógicas. Así es como este trayecto desafía a las y los estudiantes a un proceso de revisión y deconstrucción de modelos internalizados desde sus propias historias escolares para, en ese vaivén, construir su perfil profesional.

### La construcción de la identidad docente a partir de la experiencia

El trayecto que se inicia en los TIIyP desafía a las y los estudiantes a revisar sus modelos escolares internalizados y a construir un perfil profesional en diálogo con su historia personal. La experiencia se convierte en un punto de inflexión que resignifica su elección vocacional, reconocida en la salida a las prácticas. A decir de una estudiante “fue una experiencia linda, me ayuda a seguir con más ganas la carrera y segura porque es lo que me gusta hacer” (M2).

Desde esta perspectiva, el trabajo con narrativas permite poner en juego vivencias ligadas a la infancia, a modelos docentes y a representaciones sobre la profesión. Como señala Ferry (1997), la formación requiere tiempo y espacio para trabajar sobre uno mismo. De esta manera, las narrativas habilitan este espacio íntimo de reflexión, donde las experiencias se transforman en conocimiento profesional y personal.

Por consiguiente, la inclusión de las narrativas como dispositivo pedagógico está orientada a la toma de conciencia, de su propio trayecto de formación y en la construcción de su conocimiento, partiendo de sus motivaciones, como motor para la transformación. Podemos ver esta autoconciencia en la expresión de una estudiante: “para hacer un cambio investigué y me topé con esta carrera. El cambio que quiero hacer es ayudar a otros, y sé que muchas veces quienes más necesitan son los niños”. Coincidimos en este aspecto con Gilles Ferry (1997) al entender que “la formación solo se da si se tiene un tiempo y espacio que permitan el trabajo sobre uno mismo”.

Es imprescindible en este trayecto de formación que las estudiantes, como futuras profesionales, construyan una actitud investigativa ante las prácticas y sus propias narrativas para comprender “qué les pasa” en este trayecto, para indagar, interpretar una situación problemática en diversos contextos. Con el objetivo de encontrar posibles respuestas que generen nuevos conocimientos y alternativas para mejorar las prácticas y su propio trayecto de formación profesional. Al respecto, rememora una estudiante sus inicios en este espacio:

Al iniciar la carrera, mi visión sobre la educación era principalmente afectiva: pensé que se trataba de cuidar, jugar y enseñar valores. Pero al leer a Paulo Freire y realizar observaciones entendí que también es un espacio político y pedagógico fundamental en la formación de las personas. Puedo decir que cambió mi perspectiva (...) Me desafió a



mí misma a seguir aprendiendo a fortalecer mi rol docente no solo desde el amor, sino también desde el conocimiento profundo de lo que enseño y cómo lo hago. (M.A.)

Se visualiza en las palabras de estudiantes que este proceso va tejiendo, con idas y vueltas, un recorrido que se va resignificando y construyendo permanentemente. En palabras de Nicastro y Greco “preferimos pensarlo como un itinerario en situación” (2012, p. 23), un itinerario que no es lineal y en ocasiones, tampoco previsible. Cabe mencionar, a decir de Melich (2006) que:

es fundamental para entender el modo de ser de hombres y mujeres en sus mundos. (...) “estar en situación” quiere decir estar en una situación que no está escrita ni decidida totalmente de antemano, aunque esto no significa que no esté en absoluto esbozada... La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero a su vez, es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y probablemente nunca alcanzada del todo. (p. 43)

Este acercamiento a las instituciones y sus actores moviliza representaciones, expectativas y supuestos con relación a las carreras y a la complejidad de la profesión. Así lo expresa una estudiante:

Mi visión sobre la carrera cambió, veía a la docencia como algo más técnico, pero entre las lecturas de Paulo Freire y el recorrido por el Jardín, entiendo que la educación es un acto político y un camino de transformación personal y social. Comprendí que ser docente no es solo transmitir saberes, sino escuchar, dialogar para formar sujetos críticos, respetando la diversidad y fundamentalmente ser reflexivo ante mi propio hacer y sentir. (D)

Estas experiencias dan cuenta de una construcción identitaria compleja, donde lo biográfico, lo emocional, lo vocacional y lo político se entrelazan. A través de la práctica y la escritura reflexiva, las estudiantes comienzan a verse como futuras docentes-investigadoras, capaces de leer críticamente la realidad, revisarse y transformarse. Así, la identidad docente se construye como una experiencia situada, sensible y en permanente diálogo con otros saberes.

### **Tensiones institucionales y desafíos en la implementación de los talleres**

Los Talleres de integración, investigación y prácticas enfrentan desafíos organizativos y pedagógicos complejos, como la coordinación vertical y horizontal, la articulación con otras materias y la construcción de equipos docentes sólidos, entre otros.

De las entrevistas surgen tensiones entre la carga horaria, la disponibilidad de re-

cursos, y la diversidad de enfoques sobre cómo estructurar y evaluar los talleres. Algunos docentes y estudiantes valoran la práctica temprana, otros advierten la sobrecarga o la escasa preparación inicial.

Esta propuesta curricular, enfrenta desafíos únicos, como la necesidad de coordinar múltiples talleres a lo largo de la carrera. Articularlos de manera vertical entre sí y de manera horizontal con las materias del mismo nivel, a través de proyectos académicos intercátedras, de proyectos de extensión. Realizar acciones en el marco de proyectos de investigación, reuniones organizativas con materias del mismo nivel y otros niveles, con el Departamento de Educación Inicial y con Departamento de Docencia, sumado a los consecuentes desafíos logísticos y metodológicos que conllevan.

A través de las narrativas, observaciones y entrevistas realizadas con estudiantes y docentes, se han obtenido diversas opiniones sobre la efectividad de los talleres. Algunos estudiantes y docentes reportan dificultades en la coordinación de actividades prácticas y teóricas, así como en la disponibilidad de recursos adecuados y la falta de fortalecimiento de los equipos docentes.

En este sentido uno de los aspectos a considerar en los TIIyP I, II, III y IV, es la constitución de los equipos docentes. Únicamente las Profesoras Titulares del TIIyP I y TIIyP II tienen dedicación semi exclusiva. El cargo de Profesora Adjunta del TIIyP III posee dedicación exclusiva y en el Taller IV la Profesora Adjunta posee dedicación semi exclusiva. En cambio, los cargos de Auxiliares Docentes de los TIIyP I, III y IV y una Jefa de Trabajo Prácticos del TIIyP II son de dedicación simple. Esto dificulta la intensidad de actividades que requieren estos espacios curriculares, que además son de cursado anual. Hecho que hace que las tareas y dedicaciones superen ampliamente la carga horaria establecida en los cargos docentes, más aún al considerar que también se articulan actividades con acciones de investigación y extensión.

Se destaca, en las respuestas de las estudiantes, una profunda valoración por la experiencia práctica temprana. Consideran valioso el acercamiento a la realidad de posibles campos de desempeño profesional desde el primer año de cursado, lo que colabora en la reafirmación (o no) de la elección profesional. Mientras que otras y otros consideran que la carga de trabajo y la falta de preparación adecuada pueden ser abrumadoras. Los docentes también presentan diferentes enfoques sobre cómo deben estructurarse y evaluarse los talleres.

Es necesario comprender que la formación entendida como trayecto, debe reconocer que este proceso se ha iniciado aún antes del ingreso del sujeto como alumno y alumna de la universidad; este proceso se extiende a lo largo de la vida. Por esto resulta crucial que puedan reconocerse como protagonistas del proceso.

En este sentido, al hablar de trayectorias adherimos a Rebeca Anijovich (2009) al definirlos como:

un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. (p.28)

Frente a esta situación, la efectividad de estos talleres y su impacto en la preparación profesional de las y los estudiantes es un tema que merece una exploración más profunda. En esta misma línea, diversos estudios han abordado la importancia de la práctica temprana en la formación docente. Por ejemplo, Davini (2015) destaca que la práctica profesional es una realidad compleja y multidimensional que incluye aspectos sociales, políticos, personales y curriculares. En este sentido, estamos refiriéndonos a una práctica que requiere de innovación y reflexión. La que provoca un quiebre con los viejos modelos y admite la incorporación de variables múltiples que la atraviesan. Estos estudios proporcionan un marco teórico que respalda la relevancia de los talleres en la formación docente.

En este contexto, resulta crucial revisar las condiciones institucionales y laborales que sostienen estos espacios formativos. La calidad del acompañamiento docente, la disponibilidad de recursos y la posibilidad de consolidar equipos interdisciplinarios impactan directamente en la experiencia estudiantil. Apostar por una formación integral y crítica requiere garantizar no solo dispositivos innovadores, sino también condiciones reales para su implementación y sostenibilidad.

## Conclusiones

A modo de cierre destacamos los TIIyP I, II, III y IV como una fortaleza de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, desde su estructura de platos en los planes de Estudio propician la articulación vertical y horizontal de los diferentes espacios y niveles de la formación. Sumado a esto, el valor que las y los docentes en formación dan a los talleres, en la medida en que los conectan con la práctica y se convierten en un espacio de integración de contenidos e interacción con pares en función de una tarea concreta, cada uno con su particularidad.

De esta manera, los TIIyP se constituyen como un dispositivo singular en la formación docente, no sólo por su estructura curricular transversal, sino por la potencia transformadora que encierran. Lejos de ser espacios meramente técnicos o de aplicación de teorías, se presentan como ámbitos de construcción de subjetividad, de interrogación crítica de los sentidos de la enseñanza y de resignificación de lo aprendido y vivido.

A lo largo del artículo se ha mostrado cómo las voces de las y los estudiantes permiten identificar procesos de transformación en la mirada sobre la infancia y las prácticas pedagógicas, así como resignificaciones profundas sobre la propia vocación y el rol docente. El contacto temprano con la realidad institucional, mediado por el trabajo con narrativas, habilita una experiencia de aprendizaje situada, sensible y reflexiva, que interpela modelos internalizados y abre preguntas hacia el futuro profesional.

Asimismo, se ha puesto en evidencia que la riqueza de estos espacios está en tensión con diversas limitaciones institucionales, como la falta de dedicación docente adecuada, dificultades en la articulación entre espacios curriculares y sobrecarga en las prácticas. Superar estos desafíos requiere no solo voluntad pedagógica, sino políticas institucionales que reconozcan y sostengan el valor de estos talleres.

En este sentido, los THyP I, II, III y IV ofrecen una oportunidad clave para pensar una formación docente crítica, situada y comprometida. Recuperar las narrativas como herramienta pedagógica es también un acto político: el de escuchar, narrar, reflexionar y transformar, en colectivo, la experiencia de enseñar y aprender.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. XXI Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Melich, Jean-Carles. (2006). *Transformaciones. Tres Ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila.
- Nicastro, S y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.



► Los docentes como creadores de materiales digitales; nuevas prácticas del profesorado. Sobre *microlearning*, nano contenidos y cápsulas de aprendizaje presentados en capacitaciones para docentes de la Universidad Católica de Salta.

Teachers as creators of digital materials: New teaching practices. On Microlearning, Nano content, and learning capsules presented in training sessions for faculty at the Catholic University of Salta.

María Sofía Schirado<sup>1</sup>, Liliana Mariela Chávez<sup>2</sup>, Mónica Fernández<sup>3</sup>

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

## Resumen

Desde una mirada centrada en el fortalecimiento de la práctica docente mediada por tecnologías, la Universidad Católica de Salta ha desarrollado diversas propuestas de formación continua destinadas a acompañar a su comunidad académica en los procesos de actualización y mejora del uso de entornos virtuales de enseñanza. En este marco, y como respuesta a la reciente actualización de la plataforma Moodle en su versión 4.3, se diseñó el Plan de Capacitación Virtual 2024 titulado “Actualización Moodle 4.3: Configuración y Buenas Prácticas en el Aula Virtual”. Esta iniciativa se inscribe en el Ciclo de Capacitación Docente impulsado por la Dirección de Diseño y Desarrollo Instruccional y tiene como propósito principal fortalecer las competencias digitales del cuerpo docente de las distintas unidades académicas. El plan fue concebido con un enfoque integral y práctico que permite a los y las docentes explorar nuevas herramientas, comprender los cambios en la interfaz y reflexionar sobre su aplicación pedagógica en diversos contextos de enseñanza. A través de espacios sincrónicos y recursos autogestionables, se busca promover una apropiación crítica y creativa de las nuevas funcionalidades de la plataforma enriqueciendo las propuestas formativas tanto en la modalidad presencial como en la educación a distancia.

**Palabras clave:** Educación, formación, tecnología educativa

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta – [msschirados@ucasal.edu.ar](mailto:msschirados@ucasal.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta – [lmchavez@ucasal.edu.ar](mailto:lmchavez@ucasal.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Católica de Salta – [mafernandez@ucasal.edu.ar](mailto:mafernandez@ucasal.edu.ar)

## Abstract

With a focus on strengthening technology-mediated teaching practices, the Catholic University of Salta has developed various continuing education programs designed to support its academic community in updating and improving the use of virtual learning environments. Within this framework, and in response to the recent update of the Moodle platform to version 4.3, the 2024 Virtual Training Plan, entitled “Moodle 4.3 Update: Configuration and Best Practices in the Virtual Classroom,” was designed.

This initiative is part of the Teacher Training Cycle promoted by the Instructional Design and Development Department and its main purpose is to strengthen the digital skills of faculty members across the various academic units. The plan was designed with a comprehensive and practical approach that allows teachers to explore new tools, understand the interface changes, and reflect on their pedagogical application in diverse teaching contexts. Through synchronous sessions and self-directed resources, the aim is to promote a critical and creative appropriation of the platform’s new functionalities, enriching training programs in both face-to-face and distance learning modalities.

**Keywords:** Education, training, educational technology

---

## Repensar la docencia en clave digital: escenarios, desafíos y oportunidades

En el escenario educativo contemporáneo, caracterizado por transformaciones constantes y demandas crecientes de actualización, el ejercicio docente se encuentra atravesado por el imperativo de revisar, re-pensar y transformar las propias prácticas. En este contexto, la incorporación de nuevas metodologías que den cuenta de procesos innovadores no constituye una opción, sino una necesidad ineludible para responder con pertinencia a las exigencias del siglo XXI. Esta transformación implica no sólo el dominio técnico de herramientas digitales, sino también una profunda revisión del rol docente en tanto creador, curador y facilitador de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología.

Desde esta perspectiva, la Universidad Católica de Salta ha impulsado diversas propuestas de formación continua orientadas a acompañar a sus docentes en la incorporación de actualizaciones vinculadas al uso de la plataforma Moodle. En el marco del Ciclo de Capacitación Docente y como respuesta a la reciente actualización de la plataforma institucional, se diseñó el Plan de Capacitación Virtual 2024, titulado “Actualización Moodle 4.3: Configuración y Buenas Prácticas en el Aula Virtual”. Esta iniciativa, desarrollada por el equipo técnico y pedagógico de la Dirección de Diseño y Desarrollo Instruccional, tuvo

como propósito fortalecer las competencias digitales del cuerpo docente, promoviendo una apropiación crítica y creativa de las nuevas funcionalidades disponibles en Moodle 4.3.

El plan 2024 se fundamenta en antecedentes institucionales significativos como el Modelo de Capacitación Docente SEAD (RR 1289/15), la Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos Tecnológicos para Educación Virtual (RR 1172/18) y las Tutorías Virtuales en el marco de la comunidad de aprendizaje (RR 284/2021). Estos antecedentes permiten consolidar una trayectoria institucional en la formación pedagógica mediada por tecnologías, que encuentra en esta nueva propuesta una continuidad con proyección innovadora.

El propósito central del plan es acompañar a los y las docentes en el desarrollo de habilidades necesarias para aprovechar de manera integral las funcionalidades disponibles en Moodle 4.3. A través de una propuesta formativa virtual que articula actividades sincrónicas, materiales asincrónicos y espacios de asesoramiento, se buscó promover la familiarización con la actualización tecnológica y, al mismo tiempo, estimular prácticas pedagógicas innovadoras que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Particularmente, la propuesta puso énfasis en el diseño de cápsulas de *microlearning* asistidas por inteligencia artificial, organizadas en torno a tres ejes: la navegación por la nueva interfaz de Moodle, la utilización de los recursos e íconos actualizados y la configuración pedagógica de aulas virtuales con enfoque en buenas prácticas. Estas cápsulas están disponibles de forma permanente en la plataforma institucional, lo que permite el acceso ubicuo y flexible por parte de los docentes.

A su vez, se implementó un canal institucional de WhatsApp para docentes, como herramienta de comunicación directa, ágil y permanente entre los participantes y el equipo de capacitación. Este canal facilitó y facilita el envío de materiales, tutoriales y el intercambio de consultas, ampliando las estrategias de acompañamiento formativo.

Complementariamente, se han desarrollado tutorías virtuales sincrónicas, diferenciadas según modalidad (presencial y a distancia), orientadas a profundizar aspectos técnicos y pedagógicos vinculados al uso de Moodle 4.3, promoviendo espacios de aprendizaje colaborativo y reflexivo. Estas sesiones responden a la heterogeneidad de necesidades del plantel docente y fortalecen el carácter integral de la propuesta. La participación activa de los docentes en este proceso ha generado una apropiación significativa de los recursos digitales disponibles, integrando progresivamente nuevas tendencias como el *microlearning*, los nano contenidos y las cápsulas de aprendizaje, los cuales permiten una segmentación eficiente de la información y favorecen experiencias más dinámicas y contextualizadas. También, se han promovido prácticas orientadas al desarrollo de competencias digitales que no sólo enriquecen la propia labor docente, sino que potencian el aprendizaje de los estudiantes en entornos caracterizados por la ubicuidad, la hiperconectividad y la cultura transmedia.

Desde el enfoque teórico propuesto por Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2020), concebimos este escenario postpandémico como un punto de inflexión que interpela incluso a los actores más reticentes a la cultura digital. La necesidad de repensar las experiencias de enseñanza remota y el uso de contenidos transmedia no es sólo coyuntural, sino estructural en el marco de los desafíos educativos actuales. Coincidimos con Cobo (2016) en que el diseño de experiencias de aprendizaje debe superar la mera sistematización de contenidos preestablecidos, abriendo paso a procesos centrados en la exploración, la creatividad y el pensamiento crítico. Esto exige reconsiderar el rol del estudiante como agente activo en la construcción de conocimiento y del docente como diseñador de entornos que estimulen la deconstrucción y reconstrucción de saberes en múltiples formatos y lenguajes.

En este marco, el desarrollo y la adaptación de materiales digitales por parte del profesorado adquiere un rol central. Lejos de ser simples usuarios, los docentes se convierten en creadores de contenidos significativos que dialogan con las realidades de sus estudiantes, quienes, a su vez, se desenvuelven como creadores y consumidores activos de medios digitales. Esta articulación entre saberes disciplinares, competencias digitales y herramientas tecnológicas permite generar prácticas más inclusivas, flexibles y centradas en el aprendizaje.

Entre los aspectos destacados de esta experiencia, cabe mencionar la incorporación del pensamiento visual como estrategia para potenciar la comprensión y la comunicación en el aula. Basados en las perspectivas de autores como Rudolf Arnheim (2004) y Dan Roam (2008), se promovió el uso de organizadores gráficos, infografías y representaciones visuales como recursos para facilitar la organización de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico. Estas metodologías permiten simplificar la complejidad de los contenidos y generar procesos cognitivos más profundos, centrados en el aprendizaje significativo.

En definitiva, la propuesta formativa desarrollada en torno a la actualización de Moodle 4.3 constituye mucho más que una instancia técnica. Representa un paso firme hacia una transformación cultural de la enseñanza, donde la capacitación continua, la apropiación de herramientas digitales y la construcción colaborativa de saberes se articulan como pilares de una innovación educativa sostenible. Fortalecer la capacidad del cuerpo docente para crear, adaptar e implementar materiales y estrategias pedagógicas innovadoras es una apuesta clave para afrontar los desafíos del presente y del futuro de la educación superior.

## Desarrollo

### De la capacitación a la creación: experiencias formativas para innovar la práctica docente

La implementación del Plan de Capacitación Virtual 2024, constituye una experiencia integral de actualización docente, orientada a fortalecer las competencias digitales del

profesorado en sus distintas modalidades de enseñanza. La propuesta se desarrolló bajo la coordinación de la Dirección de Diseño y Desarrollo Instruccional (DDI), dependiente del Vicerrectorado de Tecnología y Educación Digital de la Universidad Católica de Salta.

El plan contempló una estrategia de implementación progresiva, diseñada específicamente para atender a las particularidades de los docentes de modalidad presencial y a distancia, combinando recursos asincrónicos, espacios de interacción sincrónica y seguimiento continuo.

#### Modalidad Presencial

- Segunda semana de mayo: Se habilitó el acceso a las cápsulas de capacitación en la plataforma institucional, acompañadas de envíos por correo electrónico institucional y personal y su publicación progresiva como noticias en el canal de WhatsApp oficial para docentes.
- Del 20 de mayo al 3 de junio: Se llevó a cabo la etapa de difusión e inscripción al Ciclo de Capacitación.
- 3, 4 y 5 de junio (de 15:00 a 16:30 hs): Se realizaron las sesiones sincrónicas a cargo del equipo técnico-pedagógico, con el siguiente temario:
  - Buenas prácticas: cómo crear recursos en plataforma (área de textos y medios, foros, wiki, mensajería interna, archivos, sala de chat).
  - Buenas prácticas: cómo utilizar Collaborate (uso de la herramienta y calendario).
  - Buenas prácticas: cómo gestionar contenidos en el aula virtual (uso de tareas, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y gestión de calificaciones).

#### Modalidad a Distancia

- Tercera semana de febrero: Los docentes accedieron anticipadamente a las cápsulas de capacitación mediante la plataforma, correo institucional/personal y canal de WhatsApp.
- Del 17 al 19 de junio: Se desarrolló la etapa de inscripción y difusión del ciclo.
- 24, 25 y 26 de junio (de 15:00 a 16:30 hs): Se realizaron las sesiones sincrónicas de capacitación con los mismos contenidos que en la modalidad presencial, adaptados a las necesidades específicas de la enseñanza virtual.

Ambas modalidades compartieron el mismo enfoque pedagógico y técnico con una organización diferenciada únicamente por razones operativas y de agenda. Este diseño permitió brindar un acompañamiento personalizado y garantizar el acceso equitativo a los recursos de formación. El plan se apoyó en cápsulas de *microlearning* asistidas por IA, diseñadas por la DDI para facilitar la apropiación de los nuevos recursos de Moodle 4.3. Estas cápsulas abordaron temáticas clave como la navegación por la interfaz actualizada, la incorporación de nuevos íconos y herramientas y la aplicación de buenas prácticas para la construcción de aulas virtuales más dinámicas y efectivas.

Se implementó un canal institucional de WhatsApp, utilizado como vía oficial para distribuir tutoriales, difundir novedades y resolver consultas frecuentes de forma ágil. Esta herramienta demostró ser especialmente útil para sostener una comunicación constante y cercana con el cuerpo docente. Asimismo, se dispuso un espacio dedicado en cada aula virtual, llamada “Sector Docente”, para el acceso permanente a las cápsulas de capacitación, garantizando así la disponibilidad continua de los materiales y promoviendo la autonomía del aprendizaje docente.

La DDI llevó adelante la supervisión de la implementación del plan realizando un seguimiento sostenido a lo largo del proceso y elaborando informes destinados a las autoridades universitarias. El Plan de Capacitación Virtual 2024 representa una respuesta estratégica y sostenida frente al desafío de integrar las tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo fundamental es asegurar que el cuerpo docente conozca y aproveche de manera significativa las nuevas funcionalidades de Moodle 4.3 promoviendo la mejora continua de la calidad educativa.

Con un enfoque metodológico que articula recursos asincrónicos, donde desarrollaron recursos como cápsulas de *microlearning* y tutoriales con IA, comunicación permanente, a través del canal WhatsApp, y formación sincrónica con orientación pedagógica, consideradas buenas prácticas, se ha logrado consolidar una propuesta de formación integral. Esta iniciativa ha potenciado las capacidades del profesorado para crear y adaptar materiales digitales y ha favorecido el diseño de experiencias de enseñanza acordes a las necesidades actuales del estudiantado, marcado por la ubicuidad, la hiperconectividad y la constante interacción con lenguajes digitales.

Se trata de una experiencia que va más allá de la capacitación técnica. Se inscribe en una visión pedagógica transformadora que entiende la formación docente como un proceso continuo, situado y colaborativo; indispensable para garantizar una educación superior pertinente, innovadora y comprometida con los desafíos contemporáneos.

### **Buenas prácticas para el aula del siglo XXI: aprendizajes, apropiaciones y proyecciones**

Durante el ciclo de tutorías desarrolladas en torno a la actualización de Moodle 4.3, se promovieron espacios de formación colaborativa donde docentes de distintas unidades académicas reflexionaron sobre sus prácticas y compartieron modos de apropiación de los recursos disponibles. Esta instancia permitió recuperar buenas prácticas que se proyectan como estrategias clave para enriquecer las propuestas de enseñanza tanto en la modalidad presencial como a distancia.

A partir del intercambio, se identificaron usos diversos del recurso Grupos y Agrupamientos valorado por su capacidad para organizar el aula según criterios pedagógicos, como ser temas comunes, zonas geográficas y niveles de avance, promoviendo experien-

cias de acompañamiento, colaboración y evaluación segmentada. Tal como señalaron algunos docentes: “esta modalidad de agrupar estudiantes es una buena herramienta para monitorear los intercambios y avances grupales”, especialmente cuando se trabaja con ejes temáticos comunes. Asimismo, se destacó su utilidad para conformar grupos con fines prácticos, ya que “permiten indicar quiénes serán parte del grupo y qué deberán resolver en equipo la actividad propuesta”. Otros participantes reconocieron su potencial para segmentar según “rendimiento, zona, intereses, especializaciones o momentos disponibles”, mientras que también se propusieron usos vinculados al seguimiento tutorial, como “armar pequeños grupos de tres integrantes para realizar el acompañamiento en la elaboración de planificaciones”.

Por su parte, la actividad Tarea fue ampliamente apropiada para gestionar trabajos prácticos, exámenes y actividades finales, destacándose por su versatilidad, posibilidad de retroalimentación y adaptabilidad a distintos formatos. En este sentido, se mencionó que “es muy práctica para trabajos prácticos y exámenes parciales”, y que “se utiliza para hacer exámenes con distintos tipos de preguntas”. Además, se valoró su potencial para el diseño de consignas abiertas, ya que “permite generar actividades del tipo divergente”. Otros docentes resaltaron su uso sostenido a lo largo del cuatrimestre, tanto para actividades parciales como para “la consigna del trabajo final”, lo que refuerza su funcionalidad en todo el proceso de enseñanza.

En relación con el Área de Textos y Medios, los docentes coincidieron en que este recurso permite enriquecer el aula con materiales visuales y recursos multimediales, brindando una experiencia más dinámica, comprensiva y accesible para los estudiantes. Entre los usos compartidos, se destacó su incorporación “al inicio de un tema, a modo de guía e introducción”, así como su aplicación para integrar materiales institucionales y recursos interactivos como “videos de la Auditoría General de la Nación o producciones en Genially”. También se mencionó su utilidad en asignaturas prácticas y técnicas, donde puede utilizarse “para compartir actividades de laboratorio, ensayos de materiales diferentes, procesos de soldadura y remachado”. En un sentido más transversal, se lo propuso como apoyo didáctico para “aclarar o ampliar la información obligatoria” en distintos momentos del cursado.

Finalmente, el recurso Collaborate fue reconocido como una herramienta fundamental para sostener la presencialidad pedagógica en entornos virtuales, mediante clases sincrónicas, espacios de consulta, encuentros de cierre o instancias de evaluación oral. Varios docentes compartieron que “utilizan Collaborate todas las semanas, en un horario fijo, para los encuentros sincrónicos”, destacando su integración sistemática en la dinámica del curso. Otros expresaron que lo ubican “en el espacio de comunicación del aula y lo usan durante toda la clase”, lo que muestra su centralidad en la organización pedagógica. Además de las clases regulares, se mencionó su uso para “encuentros previos a evaluacio-

nes, intercambio de itinerarios pedagógicos” y también como medio para “tratar dudas sobre los módulos o invitar a especialistas”, lo que amplía su potencial como recurso para la construcción colaborativa del conocimiento.

Estas experiencias docentes dan cuenta de un proceso de apropiación significativa de los recursos tecnológicos disponibles en Moodle 4.3, impulsado por una lógica de mejora continua, colaboración entre pares y compromiso con la construcción de aulas más inclusivas, flexibles y centradas en los aprendizajes del siglo XXI.

Desde este sentido, adherimos en considerar que, a diferencia de las concepciones tecnocráticas que reducen las tecnologías a meras herramientas, las comprendemos como prácticas sociotécnicas (Peltz 2022). Es decir, como entramados donde se cruzan saberes, relaciones de poder, mediaciones culturales y condiciones materiales. En este sentido, las tecnologías no son neutras ni garantizan por sí mismas mejoras en la enseñanza, sino que su potencial transformador depende de cómo se integran en los proyectos pedagógicos. Esta mirada permite superar tanto la fascinación acrítica por lo digital como el pesimismo paralizante, apostando por una “realidad posibilista” que reconozca tensiones, desafíos y oportunidades en el trabajo escolar con medios digitales.

En esta línea, el aula ya no puede pensarse como un espacio aislado, cerrado ni homogéneo. Es por esto que, siguiendo a Peltz (2022), retomamos la idea de pensar el aula como cronotopo, como un espacio-tiempo denso, atravesado por múltiples trayectorias, lenguajes y dispositivos. En ese entramado, el trabajo docente cobra centralidad como práctica cultural que interroga, resignifica y reconstruye los vínculos entre conocimiento, enseñanza y tecnología. Las herramientas digitales, lejos de reemplazar al docente, amplían las posibilidades de mediación, colaboración y creación colectiva, cuando se las incorpora con criterios pedagógicos y desde una lógica de justicia educativa. Además, desde Peltz (2022), entendemos a la evaluación como un proceso que debe ser resignificado desde esta mirada crítica y contextualizada. No se trata de medir el acceso o la frecuencia de uso de las tecnologías, sino de comprender los procesos de apropiación, los sentidos que construyen docentes y estudiantes y los efectos que esas prácticas tienen en la experiencia educativa. Evaluar, entonces, implica producir conocimiento situado sobre lo que sucede en las aulas, visibilizar desigualdades, potenciar prácticas emancipadoras y recuperar la voz de quienes habitan cotidianamente las instituciones escolares.

## Conclusión

La experiencia desarrollada en torno a la actualización de Moodle 4.3 en la Universidad Católica de Salta trasciende la capacitación técnica para consolidarse como una propuesta formativa integral que articula innovación pedagógica, desarrollo profesional docente y apropiación crítica de tecnologías educativas. Al posicionar al profesorado como creador de contenidos digitales y promotor de experiencias de aprendizaje significativas, la iniciativa se inscribe en una transformación cultural de la enseñanza, basada en la colaboración, la reflexión situada y la justicia educativa. Esta mirada, sustentada en enfoques teóricos contemporáneos, redefine el aula como un espacio dinámico, plural y contextualizado, donde el vínculo entre tecnología, conocimiento y subjetividad cobra nuevos sentidos. Así, se apuesta por un modelo de formación docente continuo, inclusivo y pertinente, capaz de responder a los desafíos del presente sin perder de vista la construcción colectiva de futuros posibles para la educación superior.

## Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (2004). *Visual thinking*. University of California Press.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Cobo Romani, C., & Pardo Kuklinski, H. (2020). El impacto de la pandemia en la educación: Retos y oportunidades.
- Peltz, M. (2022). Las prácticas sociotécnicas en el aula: Hacia una inclusión genuina de la tecnología educativa y digital. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 3. <https://doi.org/10.53857/CPYE3309>
- Roam, D. (2008). *The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures*. Portfolio.



# 02

- ▶ Dispositivos en la formación de profesorado



## ► Demandas y dispositivos para sostener las trayectorias educativas de estudiantes universitarios en pospandemia

Demands and strategies to support university students' educational trajectories in the post-pandemic context

*Bordier, María Silvina<sup>1</sup>, Sotelo, Ivana Mabel<sup>2</sup>, Domínguez, Micaela Agustina<sup>3</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

La formación docente enfrenta desafíos y oportunidades significativas en el contexto actual, aún signado por los efectos de la pandemia de COVID-19 (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). Este trabajo analiza las dificultades que los estudiantes han experimentado en sus trayectorias académicas desde 2022. Entendidas estas como recorridos heterogéneos que articulan puntos de partida, procesos y resultados (Terigi, 2010), así como también los dispositivos necesarios para fortalecerlas.

El análisis se basa en datos obtenidos mediante un cuestionario dirigido a estudiantes de 3° año y del Ciclo Superior de Profesorados y Licenciaturas de la FFyL-UNT, priorizando respuestas cualitativas sobre factores subjetivos, organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, rol docente, modalidades de evaluación, motivación e interés, y condiciones económicas.

Los resultados evidencian que, tras el retorno a la presencialidad, las trayectorias se vieron afectadas por dificultades subjetivas, como ansiedad e inseguridades, problemas en la gestión del tiempo, carencias en estrategias de aprendizaje, desmotivación, tensiones en el vínculo docente-estudiante, rigidez en las evaluaciones y limitaciones económicas. Se concluye que es esencial fortalecer los dispositivos de acompañamiento; especialmente las tutorías académicas como instancias de trabajo conjunto que aborden estas dificultades y promuevan prácticas docentes más integrales y sensibles al contexto pospandemia.

**Palabras clave:** dispositivos; demandas; trayectorias educativas; tutoría; pospandemia.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [silvinabordier@yahoo.com.ar](mailto:silvinabordier@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [soteloivana24@gmail.com](mailto:soteloivana24@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [micaelaagustinadominguez@gmail.com](mailto:micaelaagustinadominguez@gmail.com)

## Abstract

Teacher education faces significant challenges and opportunities in the current context, still marked by the effects of the COVID-19 pandemic (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). This paper analyzes the difficulties that students have experienced in their academic trajectories, understood as heterogeneous paths involving starting points, processes, and outcomes (Terigi, 2010) since 2022, as well as the devices needed to strengthen them. The analysis draws on data collected through a questionnaire administered to third-year and advanced-level students from different Teacher Education and Education degree programs at FFyL-UNT, prioritizing qualitative responses related to subjective factors, time management, learning strategies, the teaching role, assessment modalities, motivation and interest, and economic conditions.

Findings show that, after returning to in-person classes, students' academic paths were affected by subjective difficulties (anxiety, insecurity), challenges in managing time, lack of effective learning strategies, demotivation, tensions in the teacher-student relationship, rigid assessment practices, and financial constraints.

It is concluded that it is essential to strengthen support mechanisms, particularly academic tutoring, as collaborative spaces that address these difficulties and foster more comprehensive and context-sensitive teaching practices in the post-pandemic period.

**Keywords:** devices; demands; educational trajectories; tutoring; post-pandemic.

---

## Introducción

La formación docente enfrenta desafíos y oportunidades significativas en el contexto actual, aún signado por los efectos de la pandemia COVID-19 (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). En este marco, el proyecto PIUNT H722 “Sistemas de tutorías de la UNT y su impacto en las problemáticas actuales del contexto de pospandemia” se propone analizar las problemáticas actuales de la UNT en sus dimensiones académicas, curriculares e institucionales y busca fortalecer los espacios y prácticas de orientación, tutoría y acompañamiento en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Otro de los objetivos del proyecto es analizar las estrategias de intervención tutorial y de acompañamiento a las trayectorias que se implementan en la Facultad de Filosofía y Letras.

Se elaboraron diferentes instrumentos que se implementaron con distintos actores institucionales de la UNT como ayudantes estudiantiles, tutores docentes y tutores pares

de diversas unidades académicas como la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia y la Facultad de Ciencias Económicas. Sin embargo, para este trabajo, se abordan los datos construidos a partir de un cuestionario dirigido a estudiantes de 3° año y del Ciclo Superior de distintos Profesorados y Licenciaturas de la FFyL-UNT: 41,6% de Ciencias de la Educación, 16,8% de Letras, 11,9% de Ciencias de la Comunicación y el 10,9% de Historia. Se seleccionó una muestra probabilística y por conveniencia. Dicho cuestionario constaba de preguntas abiertas y cerradas, pero se tomaron aquellas preguntas y respuestas que aportan datos cualitativos vinculados a factores subjetivos. A saber, tiempo y organización personal, estrategias de aprendizaje, rol docente, modalidades de evaluación, motivación e interés y factores económicos.

A partir de los datos recabados, se pretende presentar las dificultades que los estudiantes han experimentado en sus trayectorias académicas a partir del año 2022. Comprendidas estas como recorridos del estudiante que implican puntos de partida, procesos y resultados heterogéneos (Terigi, 2010), así como analizar los dispositivos necesarios para fortalecer las mismas en el contexto actual.

En cuanto a las dificultades transitadas a partir del año 2022, año de regreso a la presencialidad, subyacen dentro de los aspectos predominantes como factores subjetivos, motivación e interés, rol docente, tiempo y organización personal, estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación y factores económicos.

## Desarrollo

### Factores subjetivos y afectivos en las trayectorias

Iniciando con este análisis, siguiendo a Schlemenson y oRego (2023), se puede afirmar que los factores subjetivos atraviesan el aprendizaje. Ya que mediante este proceso el ser humano realiza el trabajo psíquico de incorporar novedades, creando sentidos y representaciones de los objetos sociales existentes. En este sentido, la institución formadora puede, y debe, generar una oportunidad novedosa para motivar la productividad psíquica del sujeto o, por el contrario, propiciará un ambiente amenazante y limitante para el deseo por aprender. Serán fundamentales las situaciones que favorezcan el reconocimiento de las trayectorias reales en la singularidad del estudiante como sujeto de aprendizaje (Fernández, 1997) y la construcción de la afectividad, comprendida como energía psíquica que activa los procesos de pensamiento, en un clima de hospitalidad y respeto (Schlemenson y Rego, 2023). Teniendo en cuenta lo mencionado, los alumnos explicitan haber sentido miedo, nervios, inseguridad, bloqueos, temor y ataques de pánico, especialmente vinculados a las situaciones de examen final y en el cursado, en general. Volver a la presencialidad marcó cambios en los modos de afrontar diversas situaciones de la vida académica, algunos estudiantes

expresan: “siento temor o ansiedad ante el trato que pueda recibir de los docentes si es que presento alguna dificultad”; “tenía mucho miedo de fracasar”; “sentir miedo e inseguridades hizo que me vaya mal”; “me costaba hasta cursar porque tenía depresión”; “los horarios, la sobrecarga de obligaciones, agotamiento mental”.

### Tiempo y organización personal

En concordancia con esto, las dificultades relativas al tiempo y la organización personal, factor que incide habitualmente en las trayectorias, acrecentaron su complejidad. En referencia a esto, los alumnos mencionan: “el trabajo y las obligaciones de la casa que coinciden con los de la universidad”; “los horarios, la sobrecarga de obligaciones, agotamiento mental”; “organizar tiempo para las materias”; “adaptarme a los horarios ya que vivo lejos y además no pasan los colectivos”. Desde los aportes del documento de Muros y Puentes (2009), se advierte que el tiempo constituye una variable que atraviesa y condiciona los procesos cognitivos y la posibilidad de construir estrategias de aprendizaje. Es decir, de situarse estratégicamente en relación a los propios procesos, tomar decisiones reflexivamente, plantearse objetivos y elaborar planes de acción, de carácter intencional, que posibiliten la adquisición y consolidación progresiva de habilidades cognitivas. Es posible inferir que, si esta variable no es favorable en los procesos personales, dificulte u obstaculice la construcción de aprendizajes significativos, la capacidad de reflexión y pensamiento autónomo, así como una “autoestima” que genere las condiciones necesarias para abordar los múltiples desafíos que involucran las trayectorias académicas en los estudios superiores universitarios.

El tiempo demanda entonces la organización personal del estudiante para la resolución de actividades y/o tareas de aprendizaje. Sin ella no es posible o se limita altamente la capacidad de interactuar con los contenidos, desde un posicionamiento activo y a conciencia. Todas condiciones necesarias para la construcción de “estrategias de aprendizaje” (Caram, 2010). Cabe señalar que la capacidad de registrar estratégicamente la organización del tiempo, como variable que influye en el desarrollo del aprendizaje, requiere de intervenciones pedagógicas sistemáticas que faciliten en los estudiantes procesos metacognitivos (Furman y Larsen, 2022). Es decir, que el docente oriente los procesos cognitivos del alumno de modo que favorezca la reflexión y la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje y su singularidad, sin perder de vista la relevancia de la organización del tiempo, su sentido y las necesidades de mejora.

Desde el análisis precedente se advierte la relevancia del rol docente en sus intervenciones y acompañamiento, atendiendo a las condiciones inherentes a los aspectos vinculados, afectivos, motivacionales (Solé, 1999) y estratégicos que configuran y delimitan las trayectorias académicas y su particularidad, favoreciendo u obstaculizando los procesos de desarrollo y aprendizaje.

## Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden describirse como procesos cognitivos que se desarrollan mediante la planificación consciente y autónoma para la resolución de actividades a través de habilidades de pensamiento (Monereo, 1998). Desde ese lugar, influyeron de manera transversal en todo el proceso de readaptación de la mano de los hábitos de estudio. Planteando así nuevos desafíos, a partir de lo cual se plantea: “el retorno a la presencialidad fue muy difícil, porque había que cambiar todos los hábitos de estudio que se venían implementando en la virtualidad”; “me cuesta relacionar y mi manera de estudiar siempre fue muy mecánica”.

La adquisición de nuevos conocimientos, en cualquier disciplina o campo del saber, o la elaboración de significados, cuando se trabaja con los contenidos de cualquier materia o espacio curricular, involucra la capacidad de acceder a información. Es decir, interpretarla (explicarla), analizarla (establecer relaciones), organizarla (integrar ideas) y comunicarla (expresión clara y precisa, oral, escrita y/o con apoyo en los nuevos lenguajes audiovisuales) según los aportes de Pozo y Postigo (2000).

Para leer, interpretar, analizar y/o comprender el sentido de la información que se presenta, a partir de las actividades o tareas propias de un espacio curricular, las estrategias de aprendizaje o el “aprender a aprender” requieren el uso de diferentes “procedimientos cognitivos”. Concebidos estos como técnicas que facilitan la resolución de tareas/problemas y/o la incorporación de nuevos contenidos con sentido /elaboración de significados (Monereo, 1998) y según diferentes propósitos. Entre tales procedimientos se identifican algunos como el resumen, la síntesis, el esquema, el mapa conceptual, entre otros. Si estos procedimientos no se presentan formalmente desde las propuestas pedagógicas del docente y se favorecen procesos sistemáticos de orientación al estudiante sobre cómo, cuándo y para qué ponerlos en práctica, difícilmente se los adquirirán y emplearán a conciencia (Monereo, 1998).

Abordando las prácticas pedagógicas y las intervenciones del docente, Monereo (1998) analiza a las condiciones del estudiante, vinculadas con los procesos motivacionales de carácter intrínseco y a la autoestima, como factores que inciden en la construcción de estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, plantea a las condiciones de la tarea como otro factor que influye en su adquisición. Al respecto, es fundamental preguntarse sobre el sentido de las actividades y contenidos que planifican e implementan los docentes, los procesos de pensamiento que involucran, los saberes que integran (declarativos, procedimentales y actitudinales), el conocimiento de los alumnos y alumnas sobre los diferentes procedimientos y su uso consciente. Así como también cuestionarse sobre el acompañamiento y la orientación sostenida de los docentes para el desarrollo de la capacidad de pensamiento.

### El rol docente, modalidades de evaluación y motivación

Otro aspecto por abordar es el rol docente, ya que, según Tizio (2003), la función del docente es causar el interés del alumno. Pero el primero que tiene que estar interesado o motivado es el propio agente de la educación. Le corresponde al docente hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí su lugar. El docente debe intervenir de la mejor manera posible ajustando los objetivos y estrategias de enseñanza a las posibilidades de aprender de los alumnos.

Es importante que manifieste su confianza en los alumnos, tanto en sus condiciones cognitivas, como afectivas y sociales; explicitando valoraciones de su progreso, teniendo en cuenta el punto de partida y el proceso realizado. Que se posicione desde el interés, la escucha, que dé la palabra. Que crea en las capacidades de sus estudiantes, generando, de esta manera, el deseo de aprender, deseo que está estrechamente relacionado con el deseo de enseñar del docente.

Atendiendo a la necesidad de construir vínculo entre el docente y el estudiante y/o de comunicarse e interactuar, se recuperan algunas voces de los estudiantes al respecto. Que, si bien no representan a la mayor parte del grupo abordado, disparan interrogantes: “no tener comunicación con el docente antes de rendir”; “debemos entender que el verdadero aprendizaje siempre se produce con otros y es más favorable si la predisposición y motivación comienzan en los docentes, en compañía el aprendizaje puede actuar como potenciador”.

Las modalidades de evaluación jugaron un papel fundamental ya que muchos alumnos no habían rendido ningún examen final durante la pandemia y enfrentaron dificultades para rendir exámenes parciales. Cómo abordar la situación, cómo comprender lo que demanda la consigna, cómo expresarse de manera escrita y oral. Sumado a esto, transitaban con cierta frustración y esta se incrementó debido al volumen de material bibliográfico, la diversidad de metodologías y modalidades de evaluación. Los estudiantes mencionan: “yo solo estudio y llegué a presentar y a aprobar todo con gran esfuerzo y dejando de lado otras actividades”; “no saber qué y cómo quieren los profesores que demos nuestros conocimientos en parciales”; “muchas exigencias para regularizar, más allá de aprobar exámenes”; “muchísimo contenido y muchos exámenes seguidos”.

Abordar reflexivamente, con los alumnos y alumnas, las prácticas de evaluación es otro desafío, mirar críticamente las demandas y dispositivos para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes en pospandemia. Las prácticas de evaluación, en el contexto formativo actual, propio del Nivel Superior, entendidas como procesos orientados al análisis de información sobre procesos y resultados según determinados objetivos de aprendizaje (Medina Rivilla y Mata, 2009), exigen fortalecer el seguimiento de los procesos, evaluación formativa, e intervenir deliberadamente para ajustar las estrategias pedagógicas. Sin desconocer las necesidades de los estudiantes con respecto a la construcción de aprendizajes significativos y la adquisición y afianzamiento progresivo de las estrategias

de aprendizaje. La evaluación que se centra o prioriza resultados, sin problematizar sobre los procesos y el tránsito de los estudiantes, obstaculiza el desarrollo de habilidades cognitivas, el pensamiento autónomo y la capacidad de aprender a aprender. En otras palabras, las prácticas de evaluación que se limitan a cumplir con la finalidad “sumativa”, con el propósito de asignar calificaciones o definir si se lograron o no los objetivos de aprendizaje planteados, y en qué grado, no favorecen los procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes. Así como tampoco favorecen el registro de lo que aprenden y cómo y la incorporación de capacidades de pensamiento. Es decir, tales prácticas se limitan a determinar en qué nivel se alcanzaron o no las metas de aprendizaje sin preguntarse por los procesos a través de los cuales fue posible la apropiación del conocimiento. Si es que los estudiantes efectivamente comprendieron, qué sentido otorgaron a los conocimientos propuestos, así como sus logros y necesidades de mejora. Dichas prácticas implican, en consecuencia, un docente pasivo que no genera condiciones pedagógicas apropiadas para enseñar a pensar y facilitar la interiorización de saberes con sentido y a través de procesos estratégicos caracterizados por la toma de decisiones, gradualmente más autónoma.

Vinculado a los factores anteriores, aparece otro aspecto relevante: la motivación, la que no se manifestaba en su nivel óptimo, siendo un factor clave para la continuidad académica. Para Coll y Solé (1993) todo aprendizaje parte de la disposición, interés o necesidad de saber del alumno. Siguiendo a Caram y Bordier (2023), se considera que la motivación tiene un papel importante en el desempeño del alumno, es decir, fortalece la actitud para incorporar nuevos conocimientos y para aprender significativamente. El logro de aprendizajes significativos permite que el alumno adquiera y mejore la confianza en sí mismo para aprender, así como enriquezca progresivamente sus conocimientos, con una creciente autonomía.

En relación con esto los estudiantes expresan: “falta de motivación, pocos exámenes finales rendidos”; “la dificultad más significativa fue el interés. El deseo y el interés los perdí, todavía no entiendo el por qué, tal vez cansancio, tal vez es normal en los últimos años, pero no lo sé y es algo que me desmotiva aún más”. Lo que muestra que los aspectos afectivos, socioemocionales y cognitivos se encuentran en interacción permanente, en una relación espiralada que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando qué, cuándo y cómo aprenden los alumnos universitarios (Bonetto y Calderon, 2014).

### Factores económicos

Por último, pero no menos importante, el factor económico atraviesa la situación de cada estudiante, complejizando su permanencia y egreso en la Universidad. Siguiendo a Carrasco Ruano (2018), se afirma que es el factor que más afecta a la sociedad, en general, como a los estudiantes universitarios, en particular. Lo que provoca que algunos opten por abandonar sus estudios, otros por conseguir un trabajo y sustentarse ellos mismos, hecho que dificulta la regularidad necesaria para sostener las trayectorias.

En general, los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, no sólo presentan las condiciones más adversas para desarrollar sus estudios superiores, sino que también sus expectativas a futuro son menores comparadas con las de estudiantes de mayor nivel socioeconómico. Esto limita el rol de la educación superior sobre la movilidad social de los estudiantes (Martínez et al., 2020).

Sobre este motivo, los estudiantes expresan: “me era necesario trabajar y estudiar, y a veces tener que elegir el trabajo antes del estudio”; “falleció mi padre y tuve que trabajar mientras cursaba para subsistir”; “la necesidad de terminar la carrera cuanto antes ante la incertidumbre y mala situación económica, política y social que vivimos”.

Todas las categorías mencionadas se relacionan entre sí y aparecen con mayor o menor frecuencia en la diversidad de trayectorias, implicando, en su mayoría, dificultades de adaptación en la llamada “vuelta a la normalidad”. Esto nos plantea profundos interrogantes que requieren ser analizados para construir propuestas y/o dispositivos que logren canalizar las demandas de los estudiantes acompañándolos de manera global en su recorrido por la Universidad.

En este sentido, las tutorías académicas adquieren gran relevancia para dar respuesta a estas dificultades. Ya que permiten el desarrollo de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante, una mayor individualización de la formación universitaria, la búsqueda de modelos formativos integrales, la mejora de las tasas de abandono, el desarrollo de competencias transversales y la orientación para la carrera, entre otros aspectos (López-Gómez, 2017). Las tutorías académicas implican intervenciones, desde las prácticas docentes, que atraviesan las estrategias pedagógicas en los procesos áulicos/formativos e involucran el seguimiento sostenido de los procesos grupales e individuales. En palabras de los estudiantes: “los espacios de acompañamiento son fundamentales para orientarnos no sólo en lo conceptual de alguna materia, sino en la trayectoria en sí de cada uno, poder sugerirnos formas de estudio o en caso de ser necesario algún tipo de orientación vocacional, etc.”; “es muy necesario incluir las tutorías como espacio de escucha y comprensión de la situación de cada alumno y no solo dirigir toda la atención a la orientación en cuanto los contenidos de la materia”; “que los profesores puedan brindar confianza, en estos espacios para sentirnos un poco más seguros”.

La tutoría es un espacio de encuentro a partir del cual se busca el acompañamiento sistemático a los estudiantes basado en la revisión de sus procesos cognitivos y metacognitivos. Puede desarrollarse grupal (pequeños grupos) o individualmente. Es posible hacerlo, fundamentalmente, mediante el diálogo orientado a la reflexión; se pueden realizar entrevistas semi estructuradas previamente. Se propone, por ejemplo, en la instancia de preexamen, solicitar a los estudiantes que dispongan de sus materiales de estudio, tales como toma de apuntes, guías de lectura, glosarios, resúmenes, síntesis, esquemas o mapas conceptuales, revisando previamente, desde consignas de trabajo que se anticipan a

los estudiantes, y compartiendo qué procesos hicieron mediante la confección de dichas herramientas. A partir de esta instancia, se busca propiciar el análisis y reflexión sobre logros y dificultades y orientar sobre cómo pueden mejorar, fortalecer o afianzar las producciones individuales y/ o grupales, etc.

En el caso de la tutoría individual es posible realizar un acompañamiento más personalizado y resulta más conveniente para alumnos que tienen mayores dificultades o que así lo solicitan. Generalmente en instancias previas a exámenes finales y/o parciales. Se puede iniciar con una entrevista semiestructurada y avanzar respondiendo a necesidades más puntuales, según contenidos y actividades de la materia que se aborda.

## Conclusión

Luego del recorrido realizado, tomando las voces de los estudiantes sobre algunos factores que generan dificultades en sus trayectorias académicas, se advierte la relevancia que adquieren las tutorías como dispositivos de orientación y acompañamiento tanto de manera grupal como individual, especialmente en el contexto actual de pospandemia. Es fundamental considerar, siguiendo a Lorenzo et al., (2013), que la formación universitaria debe implicar a la persona en su conjunto. De modo que suponga una experiencia de crecimiento no sólo intelectual, sino también social, personal, moral, etc. Esta visión de la integralidad formativa exige una perspectiva integral y profunda que permita responder a las exigencias que trascienden a las meramente vinculadas con los logros académicos.

Retomando el análisis precedente en las dificultades transitadas a partir del año 2022, año de regreso a la presencialidad, subyacen dentro de los aspectos predominantes: factores subjetivos, motivación e interés, rol docente, tiempo y organización personal, estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación, y factores económicos. Desde el abordaje de los procesos individuales y grupales es posible advertir entonces la relevancia del rol docente, sus intervenciones y acompañamiento. Atendiendo a las condiciones inherentes a los aspectos vinculares, afectivos, motivacionales (Solé, 1999) y estratégicos que configuran y delimitan las trayectorias académicas y su particularidad, favoreciendo u obstaculizando los procesos de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, las intervenciones docentes, desde los proyectos tutoriales en el ámbito de la formación universitaria, adquieren un carácter crucial para el acompañamiento, apoyo y sostén de la diversidad de trayectorias atravesadas por la particularidad de los múltiples factores mencionados en el tránsito académico propio de la Universidad y sus retos, propósitos formativos y desafíos.

Por último, rescatando la voz de un estudiante, se destaca la “predisposición y ética profesional de mis docentes que siempre se mostraron dispuestxs para acompañar mi trayectoria estudiantil”. Resaltamos entonces que el trabajo del docente universitario no

puede limitarse a desarrollar los contenidos propios de un programa académico. Esta labor tan tradicional debe ser superada por los nuevos planteamientos metodológicos y didácticos que le exigen una mayor cercanía y relación con los estudiantes (Amor Almedina, 2012); el acompañamiento, apoyo y construcción de vínculos como soportes fundamentales de las trayectorias académicas/escolares.

## Referencias bibliográficas

- Amor Almedina, M. I. (2012) *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la educación superior. Modelo de acción tutorial*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Bonetto, V. y Calderón, L. (2014). *La importancia de atender a la motivación en el aula*. PsicoPedíaHoy (16). <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacionen-aula/>
- Caram G. (2015). El Aprendizaje, un proceso complejo y pluricausado: factores que influyen. Documento de la cátedra Teorías del Aprendizaje- Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UNT.
- Caram, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje. Documento de cátedra. Documento de la cátedra Teorías del Aprendizaje- Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UNT.
- Caram, G. y Bordier, S. (2023). El enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje: sus principios psicoeducativos. Documento de la cátedra Teorías del Aprendizaje- Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UNT.
- Coll, C. y Solé I. (1993). La interacción profesor-alumno en el proceso de aprendizaje. En Coll y otros, *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Alianza.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia: Virtualidad y presencialidad en las Universidades argentinas: las nuevas dinámicas de los procesos educativos y de gestión académica*. <https://www.cin.edu.ar/download/desafios-de-las-universidades-publica>
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Furman, M. y Larsen, M. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Santillana. [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Lorenzo, M. et al. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38.

- Martínez L., Ramirez E., Duarte H. (2020). Realidades y percepciones económicas de estudiantes universitarios como antecedentes de movilidad social en Colombia. *Educ. Pesqui.*, v. 46, e219049.
- Medina Rivilla, A. y Mata, F. S. (2009). *Didáctica General*. Pearson
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao
- Muros o Puentes III (2009). *Aportes para las iniciativas pedagógicas*. Programa Integral para la Igualdad Educativa.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Edebé.
- Schlemenson, S. y Rego, M. (2023). *Subjetividad y escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar*. Paidós.olé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, et al. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Grao.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. [Sesión de Conferencia]. Cine Don Bosco - Santa Rosa- La Pampa”.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.



## ► Formación de profesores universitarios: resignificando estrategias, metodologías y dispositivos

University teacher education: rethinking strategies, methodologies, and training devices

*Gutiérrez, Brenda Doris del Valle<sup>1</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El presente artículo sistematizó una experiencia formativa implementada en 2023 en el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes del Profesorado Universitario en Campo Disciplinar (UCASAL, Argentina). A través de un dispositivo pedagógico que articuló diversas estrategias metodológicas como entrevistas, estudio de caso y análisis multirreferencial. Por medio de los que se propuso resignificar las experiencias de práctica docente desde una mirada crítica y situada. La propuesta permitió a los estudiantes construir y analizar casos educativos reales integrando marcos teóricos del campo pedagógico con los dilemas emergentes de la práctica. Los resultados dan cuenta del desarrollo de competencias investigativas, argumentativas y reflexivas, así como del fortalecimiento del vínculo entre teoría y práctica en la formación docente inicial.

**Palabras clave:** formación docente, dispositivos, estudio de caso; análisis multirreferencial; universidad

### Abstract

This article systematizes a formative experience implemented in 2023 within the Workshop on Systematization of Teaching Practices of the University Teaching Program in a Disciplinary Field (UCASAL, Argentina). Through a pedagogical device that integrated various methodological strategies such as interviews, case studies, and multireferential analysis the aim was to resignify teaching practice experiences from a critical and situated perspective. The proposal enabled students to construct and analyze real educational cases, integrating theoretical frameworks from the pedagogical field with the emerging

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Jujuy – Universidad Católica de Salta - [brendadguti@gmail.com](mailto:brendadguti@gmail.com)

dilemmas of practice. The results highlight the development of research, argumentative, and reflective competencies, as well as the strengthening of the relationship between theory and practice in initial teacher education.

**Keywords:** teacher training, devices, case study, multireferential analysis, university

---

## Introducción

Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en 2023 en el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes perteneciente al Profesorado Universitario en Campo Disciplinar según titulación de base de la Universidad Católica de Salta (Argentina). En este espacio curricular, se implementó un dispositivo formativo basado en entrevistas, estudio de caso y análisis multirreferencial orientado a promover la reflexión crítica sobre la práctica en la formación docente inicial.

En este contexto, uno de los desafíos que se enfrentó en la formación docente fue lograr que los estudiantes integren, de manera crítica, sus experiencias prácticas con los marcos teóricos abordados durante su formación. En este sentido, se han identificado dificultades para articular los saberes construidos en distintos tramos formativos. Hecho que evidencia una fragmentación que obstaculiza la reflexividad sobre sus propias prácticas.

Partiendo de esta problemática, se diseñó un dispositivo que buscó potenciar la comprensión situada de las prácticas educativas. Reconociendo que la formación de docentes, para ser transformadora, debe habilitar instancias de análisis, cuestionamiento y reconstrucción de lo vivido desde una perspectiva teórica. Tal como sostienen Anijovich et al. (2009), “la formación implica una interacción compleja entre el que se forma, el formador, el objeto de estudio y el contexto de trabajo” (p. 25).

El objetivo central de esta experiencia fue generar un espacio de análisis profundo y multirreferencial sobre las prácticas docentes, promoviendo en los estudiantes una actitud investigativa y reflexiva. Entre los objetivos específicos se propuso: a) construir casos educativos a partir de datos provistos por docentes en ejercicio; b) desarrollar competencias de análisis crítico mediante el uso de diversos marcos teóricos; c) fomentar la reflexión colectiva a través de debates colaborativos; y d) propiciar la integración entre teoría y práctica como clave del desarrollo profesional. Estos propósitos se materializaron en un dispositivo formativo organizado en distintas etapas que serán desarrolladas en el apartado metodológico de este trabajo.

Esta propuesta requirió de múltiples esfuerzos cognitivos por parte de los estudiantes, desde la identificación del caso hasta su redacción y posterior análisis colectivo. El

método del caso, en este marco, se mostró especialmente eficaz para el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961), al favorecer la formulación de preguntas propias y la deducción de principios a partir de experiencias concretas.

## Fundamentación teórica de la experiencia y la construcción del dispositivo

La propuesta formativa que se desarrolló se inscribe en una concepción de la formación docente como una práctica situada, reflexiva y generadora de conocimiento. (Anijovich & otros, 2009).

En consecuencia, retoma la perspectiva de la sistematización de experiencias como forma de producción pedagógica. En diálogo con Terigi (2008), se advierte que el saber generado en los procesos formativos, muchas veces, no circula ni se consolida públicamente. Lo que limita tanto su potencial crítico como su aprovechamiento en trayectorias profesionales.

Que el saber producido en la formación no sea reconocido como tal y no circule tiene al menos dos consecuencias: a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación [...]; b) las trayectorias profesionales de los formadores de los docentes no capitalizan estos desarrollos. (Terigi, 2008, p. 5).

Desde esta perspectiva, se concibe la formación no solo como instancia de transmisión de contenidos, sino como espacio donde la práctica se vuelve objeto de análisis y, a la vez, generadora de nuevos saberes.

Esta concepción dialógica y crítica de la formación se entrelaza con el enfoque de experiencia formativa propuesto por Larrosa (2006) que sostiene que “la experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos afecta, lo que nos transforma” y no puede ser reducida a una mera acumulación de hechos o contenidos. Según el autor, la experiencia educativa es siempre singular, reflexiva y transformadora y debe entenderse desde la subjetividad y la alteridad que la constituyen.

Cabe señalar, además, que esta experiencia docente se vincula estrechamente con el concepto de práctica reflexiva desarrollado por Schön (1992). Quien plantea la importancia de pensar la acción mientras ocurre, reflexión en la acción, y posteriormente, reflexión sobre la acción, como elementos clave en la formación de profesionales capaces de afrontar la complejidad del terreno educativo.

Por su parte, la idea de dispositivos es concebida como unas estrategias construidas para promover la formación, los formadores son actores claves en la formulación de

mediaciones que posibiliten y orienten los procesos de formación (Ferry, 1997). Anijovich & otros (2009) define a los dispositivos como:

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (p. 37)

## Aspectos metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, la experiencia se estructuró a partir de la estrategia del estudio de caso, empleando técnicas como entrevistas en profundidad y análisis multirreferencial. Según Litwin (2008), los casos permiten un tratamiento profundo de las problemáticas educativas, articulando procesos cognitivos, emocionales y sociales. Además, destaca que un buen caso debe generar preguntas genuinas, invitar a la deliberación y reconocer la diversidad de variables implicadas en la situación analizada.

En una primera etapa, la construcción de los casos se basó en entrevistas realizadas por los estudiantes a docentes de distintos niveles del sistema educativo. Como explican Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas cualitativas permiten comprender las perspectivas de los informantes “tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Posteriormente, los casos fueron organizados en cuatro etapas sugeridas por Stake (1999), selección del tema, formulación del caso, redacción de interrogantes y exposición para su análisis colectivo. En esta instancia, se promovió un trabajo colaborativo en pequeños grupos con la guía del docente. Esto favoreció el contraste de miradas, el diálogo interpretativo y la ampliación de la comprensión de los casos.

Finalmente, el proceso incluyó una instancia de sistematización colectiva, entendida no como ordenamiento de datos, sino como una forma de conocimiento que permite descubrir sentidos, resignificar prácticas y generar transformación. En palabras de Jara (2018)

la práctica es fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretaciones y de teorías, de confluencias y de conflictos, de aprendizajes y de desaprendizajes... no se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado a priori, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera. (p. 51)

## Resultados de la experiencia

Según Litwin (2008), los casos constituyen una estrategia interdisciplinaria que permite abordar diversos contenidos del diseño curricular y de múltiples áreas disciplinares a través de una narración situada. No obstante, la autora advierte que no todos los temas pueden ser trabajados mediante esta modalidad, ya que no todos se prestan a ser transformados en dilemas complejos que demanden el análisis de variables múltiples desde diversas perspectivas. Al respecto, podemos leer:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad para que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Es el ancla de la especulación académica y el registro de situaciones complejas que deben ser desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar (Lawrence, 1953, como se citó en Wasserman, 1994, p. 20).

A partir de estas definiciones, en la experiencia analizada, los casos fueron redactados por los propios estudiantes de manera individual o grupal. Para hacerlo, realizaron entrevistas a docentes en ejercicio de cualquier nivel educativo, indagando sobre aspectos como el rol docente, modalidades institucionales del sistema educativo argentino, la gestión del aula y planificación, entre otros. Los estudiantes contaron con autonomía para seleccionar los temas de su interés, lo que favoreció una implicación genuina en el proceso.

Esta situación dio lugar a un proceso de codificación y categorización de los discursos obtenidos, lo que permitió identificar los dilemas sobre los que se construiría cada caso. A partir de esto, se produjeron seis estudios de caso cuyas temáticas reflejan la diversidad de tensiones que atraviesan hoy la práctica docente. Los ejes abordados incluyeron: la relación escuela-familia, la desigualdad en la formación docente, el acceso a tecnologías, los proyectos de vida de estudiantes rurales, el ausentismo escolar y la inserción laboral.

La estructura de redacción de los casos siguió un esquema común: contextualización, planteo de la situación, formulación de preguntas y presentación del dilema.

Esta etapa resultó especialmente desafiante, ya que los relatos docentes no explicitaban tensiones o problemáticas. Sin embargo, las lecturas colectivas en clase posibilitaron identificar contradicciones, dificultades y conflictos subyacentes que enriquecieron el análisis y la posterior redacción.

Este proceso evidenció el valor de la categorización temática como estrategia para develar sentidos ocultos, actitudes contradictorias y tramas de sentido propias de la vida escolar.

La incorporación del análisis multirreferencial permitió abordar las situaciones desde dimensiones institucionales, didácticas, subjetivas y sociohistóricas, evitando reduccionismos explicativos. Según Souto (2017, p. 13) el análisis multirreferencial “es un trabajo de reconstrucción de significados de una práctica de formación o de enseñanza y de construcción de nuevos sentidos desde un sujeto que toma el lugar de analista”.

Entre los lineamientos metodológicos de Souto, M. (2017) se destaca el sustento epistemológico a la teoría de la complejidad. Esta metodología favoreció un abordaje del caso desde un enfoque explicativo por sobre el descriptivo, evitando los análisis lineales y favoreciendo el tratamiento de temas complejos desde múltiples dimensiones y perspectivas. La multirreferencialidad, en este marco, da cuenta de la heterogeneidad y de la multiplicidad que implica el abordaje de lo complejo. Se trata de mirar el caso desde distintas ópticas, ángulos o perspectivas. Cabe aclarar que el abordaje no reduce el objeto, ni lo separa en componentes aislados como tampoco tiene la finalidad de homogeneizar el conocimiento.

En este sentido, los grupos de estudiantes complementaron sus casos con marcos teóricos del campo de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la formación docente, seleccionando aquellas referencias que mejor dialogaban con los dilemas identificados.

Souto (2017) enfatiza que el objetivo no es aplicar todas las lecturas disponibles, sino elegir aquellas que resulten pertinentes para comprender la problemática. Este análisis propició un trabajo teórico-práctico que puso en relación acciones, situaciones y sentidos, transformando los hechos en datos complejos e interpretables.

El análisis se desarrolló en dos instancias claramente diferenciadas, una de debate oral y otra implicó la redacción de un informe escrito.

En primer lugar, se realizó un debate oral en el aula. Los grupos expusieron sus casos e interpretaciones teóricas, abriendo el diálogo a las intervenciones de sus compañeros; quienes formularon preguntas, señalaron tensiones e hipotetizaron nuevas lecturas.

En segundo lugar, estas intervenciones fueron registradas para su inclusión y ampliación en la redacción del informe escrito.

Durante ambas etapas, los estudiantes pusieron en juego sus saberes teóricos y vivenciales, reflexionando colectivamente acerca del sentido de sus intervenciones. Como plantea Schön (1992), esta práctica de reflexión sobre la acción permite resignificar lo vivido, construir conocimiento situado y desarrollar competencias para actuar en contextos inciertos.

Finalmente, la implementación de este dispositivo propició el desarrollo de una práctica reflexiva transformadora. Los estudiantes no solo aprendieron a mirar críticamente la realidad educativa, sino que se pensaron como sujetos activos capaces de generar transformaciones.

## Aprendizajes, logros y desafíos destacados del dispositivo

La implementación del dispositivo formativo permitió recuperar una serie de aprendizajes y logros significativos, tanto en el plano individual como en el colectivo. Los estudiantes desarrollaron competencias claves para la identificación, análisis y redacción de casos educativos, articulando la observación de la práctica con herramientas conceptuales que les permitieron construir conocimiento situado. La rigurosidad metodológica empleada resultó fundamental para interpretar aspectos de la cotidianidad docente que no siempre se explicitan en los discursos.

Asimismo, se fortalecieron habilidades vinculadas a la comunicación oral, el trabajo colaborativo y la escritura académica. La preparación de los debates implicó la elaboración de guiones grupales, mientras que la producción escrita favoreció la mejora en los procesos de argumentación, el uso reflexivo de las fuentes y la aplicación de normas de citación.

Entre los logros alcanzados se destaca la producción de seis estudios de caso sobre problemáticas educativas complejas, situadas en instituciones de la provincia de Jujuy. La calidad y profundidad de estos trabajos habilita su eventual publicación o socialización en ámbitos académicos y pedagógicos más amplios.

Además, la experiencia promovió una mirada crítica y reflexiva sobre la formación docente, estimulando en los estudiantes una actitud activa frente a los desafíos de la profesión y potenciando su preparación para intervenir en contextos educativos reales, diversos y desiguales.

Si bien el dispositivo demostró eficacia en el contexto del Taller de Sistematización de Prácticas Docentes de la UCASAL, su implementación en otros ámbitos universitarios podría enfrentar ciertos límites. Entre ellos, la disponibilidad de tiempo para desplegar todas las etapas, esta experiencia requirió una extensión de nueve clases, la formación previa de los docentes para guiar el análisis multirreferencial y las diferencias en las culturas institucionales que pueden condicionar la apertura al trabajo colaborativo. No obstante, estas mismas características revelan su potencial como la flexibilidad metodológica y la posibilidad de articular teoría y práctica, que lo vuelven adaptable a distintos niveles de formación docente. Siempre y cuando se contemplen instancias de capacitación y acompañamiento que favorezcan la apropiación del enfoque por parte de los equipos locales.

## Conclusiones

La implementación del dispositivo formativo en el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes demostró ser una estrategia pedagógica eficaz para abordar los desafíos actuales de la formación docente inicial. La articulación entre entrevistas, estudios de caso y análisis multirreferencial no solo permitió comprender la complejidad de los contextos educativos, sino que también promovió una resignificación del proceso formativo como una práctica crítica, reflexiva y situada.

A lo largo de la experiencia, los estudiantes desarrollaron competencias clave vinculadas a la escritura académica, el trabajo colaborativo, el análisis de la práctica y la apropiación teórica. El trabajo con casos reales y la incorporación de múltiples perspectivas teóricas favorecieron el pensamiento complejo y el posicionamiento crítico frente a las tensiones del sistema educativo.

También, el dispositivo implementado permitió visibilizar tensiones y fortalecer una mirada crítica y colectiva sobre la realidad de las escuelas y la profesión docente en Jujuy. Desde esta perspectiva, se constituyó en una herramienta valiosa no solo para el desarrollo profesional de los futuros docentes, sino también para repensar las prácticas de enseñanza en clave de compromiso y transformación educativa.

Finalmente, la principal contribución de esta experiencia radica en la articulación inédita entre el estudio de caso y el análisis multirreferencial que posibilita abordar la complejidad de la práctica docente desde múltiples perspectivas. Asimismo, la sistematización de los procesos y productos generados por los estudiantes constituye un modelo transferible a otras carreras de formación docente, ofreciendo un camino para integrar investigación, reflexión crítica y producción de conocimiento situado como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Stolorowicz, B. (2009). *La formación docente. Fundamentos y procesos*. Aique.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, FFL-UBA.
- Jara, H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En Larrosa, J. (Comp.), *La experiencia de la lectura* (pp. 135–153). Laertes.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.



- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (2017). La formación a través del análisis multirreferenciado. En Souto, M. (Comp.), *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. (pp. 159–191). Homo Sapiens.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ed. Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Problemas actuales en la formación docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Wasserman, S. (1994). Using cases to study teaching. *Phi Delta Kappan*, 75(8), 602–611.



## ► Desempeño académico en estudiantes de la cátedra de Biología General y Metodología de la Ciencia de la Facultad de Ciencias Naturales e IML UNT, y su relación con los hábitos de estudio

Academic performance among students of Biología General y Metodología de la Ciencia de la Facultad de Ciencias Naturales e IML UNT, and its relationship to study habits

Juárez, Jorgelina<sup>1</sup>, Maya, Mariela<sup>2</sup>, González, Rosana<sup>3</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El presente trabajo aborda la relación entre el desempeño académico y los hábitos de estudios en estudiantes de la cátedra de Biología General y Metodología de la Ciencia de la Facultad de Ciencias Naturales y el Instituto Miguel Lillo (IML) de la Universidad nacional de Tucumán (UNT). El objetivo fue indagar sobre los hábitos de estudio de las cohortes 2019 y 2023 de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas y analizar su posible relación con el desempeño académico. Tomando como indicador la cantidad de estudiantes que regularizaron la asignatura. Se utilizaron encuestas anónimas que incluían preguntas sobre las dificultades en las primeras experiencias de estudio universitario y sus causas. El desempeño académico se determinó a través del porcentaje de alumnos que regularizaron la asignatura. Los resultados revelaron que en 2019 el 64,34% regularizaron y en 2023 el 49,61%. Las encuestas determinaron que la distracción y la falta de concentración fueron las principales dificultades en los estudiantes de la cohorte 2023, coincidiendo con el menor porcentaje de regularización. Si bien otros factores como el contexto social, familiar, económico y las estructuras cognitivas y afectivas pueden influir en el rendimiento, esta investigación concluye que existe una estrecha relación entre el desempeño académico y los hábitos de estudio.

**Palabras clave:** desempeño académico, biología, hábitos de estudio, universidad.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [jorgelinajuarez@csnat.unt.edu.ar](mailto:jorgelinajuarez@csnat.unt.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [marielamaya@csnat.unt.edu.ar](mailto:marielamaya@csnat.unt.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [egonzalez@csnat.unt.edu.ar](mailto:egonzalez@csnat.unt.edu.ar)

## Abstract

This paper addresses the relationship between academic performance and study habits among students in the Biología General y Metodología de la Ciencia de la Facultad de Ciencias Naturales e IML de la UNT. The objective was to investigate the study habits of the 2019 and 2023 cohorts and to analyze their possible relationship with academic performance, using the number of students who successfully completed the course as an indicator. Anonymous surveys were used that included questions about difficulties in their first university studies and their causes. Academic performance was determined through the percentage of students who successfully completed the course. The results revealed that in 2019, 64.34% completed the course, and in 2023, 49.61%. The surveys determined that distraction and lack of concentration were the main difficulties for students in the 2023 cohort, coinciding with the lowest percentage of successful completion. While other factors such as social, family, and economic context, as well as cognitive and emotional structures, can influence performance, this research concludes that there is a close relationship between academic performance and study habits.

**Keywords:** academic performance, biology, study habits, university.

---

## Introducción

El tránsito por la educación superior exige a los estudiantes universitarios el desarrollo de una serie de habilidades y estrategias que les permitan afrontar los desafíos académicos. Entre estos, los hábitos de estudio emergen como un factor crucial para el éxito en la trayectoria formativa. Un estudiante exitoso, en función de sus estudios, tiende a desarrollar métodos y técnicas con el objetivo de alcanzar el título profesional. Sin embargo, el contexto actual, marcado por la aceleración del cambio tecnológico, impone una constante reevaluación y adaptación de las técnicas de estudio y la organización personal para el aprendizaje (Castro Villagrán et al. 2021). Por lo tanto, se hace imperativo analizar cómo estos nuevos hábitos, métodos y técnicas se relacionan con el rendimiento académico en el ámbito universitario.

El desempeño académico es un fenómeno educativo de carácter complejo e integral que relaciona a los estudiantes, sus logros y experiencias en interacción con la educación (Duque et al. 2013). Este proceso permite aproximarse a las habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Edel Navarro, 2003).

Asimismo, investigaciones previas han revelado la asociación entre variables personales como la autoeficacia, la ansiedad, la depresión y los problemas de atención

con los cambios en el desempeño académico de los estudiantes. (Contreras et al., 2005; Domínguez, et al. , 2013; Fernández-Castillo y Gutiérrez, 2009; Galicia-Moyeda, et al., 2013; Lucio, et al., 2012).

La literatura define, por su parte, a los hábitos de estudio como el conjunto de métodos y estrategias que un estudiante emplea habitualmente para unidades similares de aprendizaje, incluyendo su capacidad para evitar distracciones, la atención al material específico y los esfuerzos realizados durante el proceso (Cartagena, 2008). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la conexión entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Por ejemplo, Rodríguez Jiménez et al. (2022) observaron que la falta de hábitos adquiridos en niveles educativos anteriores, junto con factores personales como la motivación y el entorno familiar, influyen negativamente en el desempeño escolar. La implementación de estrategias de enseñanza que promuevan la organización, la planificación y el uso de técnicas de estudio adecuadas puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

Los hábitos de estudio se definen como los métodos y estrategias que el estudiante utiliza para asimilar el aprendizaje, incluyendo su capacidad para evitar distracciones y su atención al material. Investigaciones previas sugieren que los hábitos de estudio están directamente relacionados con el rendimiento académico, observándose que la carencia de técnicas y metodologías apropiadas, así como limitaciones en la concentración y distribución del tiempo, impactan negativamente en los resultados escolares. En la Facultad de Ciencias Naturales e IML de la UNT, la asignatura Biología General y Metodología de la Ciencia se dicta en primer año y en el primer cuatrimestre de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas.

Dada la gran cantidad de alumnos (aproximadamente 350 entre ambas carreras), la cátedra cuenta con un aula virtual desde hace más de una década que facilita la organización y el acceso a clases teóricas (en formatos de videos y documentos en pdf), bibliografía y actividades prácticas. Además, sirve como un medio de comunicación fluido entre docentes y estudiantes.

También, se implementa un sistema de trabajo en grupos colaborativos de aproximadamente 10 alumnos por grupo con el acompañamiento de un docente tutor. Este enfoque no solo busca mejorar la comprensión de los contenidos de la asignatura, sino también abordar los problemas que los estudiantes enfrentan en el ambiente universitario e incluso a nivel personal. Esta estrategia de grupos colaborativos se fundamenta en las ideas de Vygotsky (1978), quien sostiene que la asimilación y acomodación del conocimiento se facilitan mediante el trabajo colaborativo entre pares. Al formar pequeños grupos y encargar la resolución de dudas a los estudiantes más capaces, se genera un lenguaje común que facilita la comprensión y, en consecuencia, la asimilación y acomodación del conocimiento.

El presente trabajo tiene como objetivo principal indagar los hábitos de estudio de los estudiantes ingresantes de las cohortes 2019 y 2023 de la Facultad de Ciencias Naturales que cursaron Biología General y Metodología de la Ciencia y analizar la posible relación de estos hábitos con su desempeño académico, tomando como indicador la cantidad de estudiantes que regularizaron la asignatura. En este sentido, se plantea la hipótesis de que los hábitos de estudio se asocian significativamente con el desempeño académico de los estudiantes ingresantes.

## Desarrollo del trabajo

El diseño de este estudio es de tipo descriptivo y correlacional buscando identificar y analizar la relación entre dos variables principales: hábitos de estudio y desempeño académico. La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes ingresantes a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNT, cohortes 2019 y 2023, que cursaron la materia Biología General y Metodología de la Ciencia.

Para la recolección de datos, se aplicó una encuesta de informantes anónimos al finalizar el cursado de la materia. La que se utiliza anualmente con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para los fines de esta investigación, se seleccionaron las preguntas de la encuesta relacionadas específicamente con los hábitos de estudio de los alumnos. Estas preguntas se centraron en identificar las principales dificultades encontradas en sus primeras experiencias con el estudio en la universidad y cuáles se consideraron que eran las causas de estas dificultades.

El desempeño académico de los estudiantes se evalúa considerando el porcentaje de alumnos que lograron regularizar la materia. Por esto, se compararon los porcentajes de regularización entre las cohortes 2019 y 2023. Entonces, el análisis de los datos se realizó mediante la comparación de los resultados de las encuestas entre ambas cohortes y su relación con los porcentajes de regularización obtenidos. Se buscó identificar tendencias y patrones en las dificultades reportadas en relación con el rendimiento académico.

Los resultados de este estudio revelaron diferencias en el desempeño académico entre las cohortes analizadas. Durante el cursado del año 2019, el 64,34% de los estudiantes logró regularizar la asignatura. En cambio, para el año 2023, el porcentaje de regularización disminuyó significativamente al 49,61%.

El análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes proporcionó información crucial sobre sus hábitos de estudio y las dificultades percibidas. Se observa que la distracción y la falta de concentración constituyeron la principal dificultad para ambos grupos, aunque con un incremento notable en la cohorte más reciente. En 2019, el 30,6% de los es-

tudiantes reportó esta dificultad, mientras que, en 2023, este porcentaje se elevó al 54,6%. En segundo lugar, se identificó el “poco tiempo de estudio” como una dificultad relevante con un 25,8% en 2019 y un 36% en 2023. Estos hallazgos indican que los estudiantes del año 2023 manifestaron en mayor proporción afirmativamente la presencia de distracción y falta de concentración. Además, las encuestas reflejaron el reconocimiento, por parte de los estudiantes, de una falta de estudio y organización.

Existe una clara coincidencia entre estos datos y el menor número de alumnos que regularizaron la materia durante el año 2023 en comparación con los regulares del 2019.

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren una fuerte conexión entre los hábitos de estudio de los estudiantes y su desempeño académico en la asignatura Biología General y Metodología de la Ciencia. La disminución en el porcentaje de regularización de la materia entre las cohortes 2019 y 2023 se correlaciona con un incremento significativo en las dificultades reportadas por los estudiantes, particularmente la distracción y la falta de concentración y, en menor medida, el poco tiempo de estudio.

El incremento en la percepción de distracción y falta de concentración en los estudiantes de la cohorte 2023 es un punto crítico por considerar. Esta disminución en el rendimiento académico parece estar estrechamente vinculada con el incremento en las dificultades de concentración y distracción reportadas por los estudiantes. Lo que coincide con lo planteado por Fernández-Castillo y Gutiérrez Rojas (2009), quienes señalan que los problemas de atención y factores emocionales afectan directamente el desempeño académico. En un entorno académico cada vez más digitalizado y con múltiples estímulos externos, la capacidad de mantener la atención y evitar distracciones se vuelve fundamental. La constatación de los estudiantes sobre su propia falta de estudio y organización subraya la necesidad de fortalecer estas competencias desde los primeros años de la carrera.

Si bien es cierto que el rendimiento académico puede verse influenciado por una multiplicidad de factores como el contexto social, familiar, económico y aspectos cognitivos y emocionales de cada estudiante, como postulan Mondragón Albarrán et al., (2017), los datos de esta investigación nos permiten concluir lo siguiente: En el contexto particular de la materia Biología General y Metodología de la Ciencia, los hábitos de estudio y el desempeño académico están estrechamente relacionados. Esto resalta la importancia de abordar de manera específica el desarrollo y fortalecimiento de hábitos de estudio efectivos en los ingresantes universitarios.

Las estrategias implementadas por la cátedra, como el aula virtual y el trabajo en grupos colaborativos, resultan valiosas como facilitadores del aprendizaje y la organización. El aula virtual, con su contenido en diversos formatos y su función comunicativa, puede mitigar algunas de las dificultades relacionadas con el acceso a la información y la interacción. Los grupos colaborativos, basados en las ideas de Vygotsky (1978), buscan fomentar la asimilación del conocimiento a través de la interacción entre pares. Sin em-

bargo, los resultados sugieren que estas herramientas, si bien son beneficiosas, quizás no sean suficientes para contrarrestar completamente los desafíos emergentes relacionados con la concentración y la gestión del tiempo de estudio.

## Conclusiones

La presente investigación evidencia una relación significativa entre los hábitos de estudio y el desempeño académico de los estudiantes de Biología General y Metodología de la Ciencia en la Facultad de Ciencias Naturales de la UNT. La disminución en el porcentaje de regularización en la cohorte 2023, junto con el aumento reportado en la distracción y falta de concentración, así como en el poco tiempo de estudio, subraya la importancia crítica de desarrollar y fortalecer hábitos de estudio efectivos en los estudiantes universitarios.

A pesar de la existencia de factores externos que pueden influir en el rendimiento académico, los resultados de este estudio indican que los hábitos de estudio juegan un papel preponderante en el desempeño de los alumnos en esta asignatura específica. Se sugiere la implementación de estrategias pedagógicas más focalizadas en el desarrollo de habilidades de autorregulación, gestión del tiempo y técnicas de concentración, complementando las herramientas ya existentes como el aula virtual y los grupos colaborativos. Es fundamental que las instituciones universitarias sigan analizando y adaptando sus enfoques para acompañar a los estudiantes en la adquisición de hábitos de estudio que les permita alcanzar un desempeño académico óptimo en un contexto de constantes cambios.

Además, este estudio aporta al campo de la educación superior al ofrecer una perspectiva comparativa entre cohortes diferenciadas temporalmente, lo que permite identificar tendencias emergentes en el comportamiento académico de los estudiantes. El hallazgo de la distracción como una dificultad creciente en la cohorte 2023 destaca la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a los desafíos actuales, especialmente en contextos marcados por la digitalización y la sobrecarga de estímulos. Este enfoque innovador refuerza la importancia de desarrollar habilidades de autorregulación y concentración desde el ingreso a la universidad.

## Referencias bibliográficas

Cartagena, M. C. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3). <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>



- Castro Villagrán, A., Cosgaya Barrera, B. R., & Díaz Rosado, M. (2021). Rendimiento académico en función de los hábitos de estudio. *Revista de Educación*, 12(24.1), 547–569. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/5498](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5498)
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Domínguez Lara, S., Villegas García, G., Cabezas Cambillo, M., Aravena Marcelino, S., & De la Cruz Valles, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología*, 3(3), 13-23. Arequipa. Universidad Católica San Pablo.
- Duque, P. A., Vallejo A., S. L., & Rodríguez R., J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales – CINDE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <http://www.rinace.net/reice/vol1n2/edel.pdf>
- Fernández-Castillo, A., & Gutiérrez Rojas, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 49-76. ISSN 1696-2095.
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. [https://www.researchgate.net/publication/259442484\\_Compentencia\\_social\\_intervencion\\_preventiva\\_en\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/259442484_Compentencia_social_intervencion_preventiva_en_la_escuela)
- Lucio, R., Hunt, E. & Bornovalova, M. (2012). Identificación del número necesario y suficiente de factores de riesgo para predecir el fracaso académico. *Psicología del Desarrollo*, 48 (2), 422–428. <https://doi.org/10.1037/a0025939>
- Mondragón Albarrán, C. M., Cardoso Jiménez, D., & Bobadilla Beltrán, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Rodríguez Jiménez, I., Miranda Rodríguez, L., & Miranda Rodríguez, A. (2022). Impacto de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de alumnos de segundo semestre del CECyT “Narciso Bassols”. Instituto Politécnico Nacional. [https://www.revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/22/HUMANIDADES\\_22\\_000824.pdf](https://www.revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/22/HUMANIDADES_22_000824.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



► La mesa panel “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos”: descripción y análisis de un dispositivo para la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy

The panel discussion “Primary schools, configurations and didactic challenges”: description and analysis of a device for the training of teachers and graduates in Educational Sciences at the National University of Jujuy

*Roberto Adrián Flores<sup>1</sup>, Daniel Agustín Huaranca<sup>2</sup>*

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

**Resumen**

El estudio analiza el alcance de un dispositivo de formación docente implementado en el marco del módulo Didáctica de las Áreas Disciplinarias de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. La propuesta consistió en una mesa panel titulada “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos”, concebida como estrategia para acercar a los estudiantes a las realidades diversas del nivel primario y promover la reflexión crítica. El análisis se realizó mediante una metodología autoetnográfica, complementada con entrevistas a docentes y estudiantes, diarios de campo y materiales institucionales. Los resultados muestran que el dispositivo favoreció la construcción de saberes, la problematización de las prácticas y el reconocimiento de la enseñanza como actividad situada y comprometida. Asimismo, permitió articular teoría y práctica, visibilizar la diversidad de contextos escolares y generar sensibilidad hacia los desafíos didácticos en ámbitos urbanos, rurales, hospitalarios y de encierro. La experiencia se inscribe en modelos centrados en la práctica y se concibe como espacio de producción de saberes y mediación entre sujetos, contextos y conocimientos. Se concluye que el dispositivo posee un alto valor formativo y constituye una referencia para futuras investigaciones y desarrollos pedagógicos.

**Palabras clave:** Dispositivo de formación docente, didácticas específicas, mesa panel, escuelas primarias, enseñanza

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Jujuy - [adrianflores.fhycs@gmail.com](mailto:adrianflores.fhycs@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Jujuy - [agustinhuaranca@gmail.com](mailto:agustinhuaranca@gmail.com)

## Abstract

The study analyzes the scope of a teacher training device implemented within the module Didactics of Disciplinary Areas of the Teacher Training and Bachelor's Degree in Educational Sciences at the National University of Jujuy. The proposal consisted of a panel discussion entitled “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos”, conceived as a strategy to bring students closer to the diverse realities of primary education and to foster critical reflection. The analysis was carried out through an autoethnographic methodology, complemented by interviews with teachers and students, field diaries, and institutional materials. The results show that the device encouraged the construction of knowledge, the problematization of practices, and the recognition of teaching as a situated and committed activity. Likewise, it enabled the articulation of theory and practice, the visibility of diverse school contexts, and the development of sensitivity toward didactic challenges in urban, rural, hospital, and prison settings. The experience is framed within practice-centered models and is conceived as a space for the production of knowledge and mediation among subjects, contexts, and learning. It is concluded that the device has high formative value and constitutes a reference for future research and pedagogical developments.

**Keywords:** Teacher training device, specific didactics, panel discussion, primary schools, teaching

---

## Introducción

Se describe y analiza el alcance de un dispositivo dispuesto para la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, la mesa panel titulada: “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos”. El dispositivo se elaboró en el marco de las actividades formativas del módulo Didáctica de las Áreas Disciplinarias de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Se presentó como una estrategia para acercar a los estudiantes las realidades didácticas siempre diversas de escuelas del nivel primario de la jurisdicción.

En un contexto de revisión de la formación docente en Argentina y en el marco de debates sobre dispositivos de la formación docente (Diker & Terigi, 1997; Sanjurjo, 2009; Imbernón, 2006; Southwell & Vassiliades, 2023), cabe la pregunta por las características y el alcance de un dispositivo de formación docente que, como novedad, traslada la práctica al espacio universitario y la convierte en objeto de reflexión compartida.

El análisis de la propuesta se realiza desde las perspectivas y metodologías de la autoetnografía (Montenegro Gonzalez, 2014). Aquella es una metodología de investigación cuali-

tativa centrada en la experiencia personal del investigador (Aguirre & Porta, 2019). Es una investigación autorreferencial que encuentra, en el registro experiencias y en los procesos de reflexividad, herramientas privilegiadas para la reconstrucción y análisis del mundo social.

En la reconstrucción del dispositivo formativo se utilizaron diversas técnicas de producción y análisis de datos. Se realizaron entrevistas diádicas (Ellis, Adams & Bochner, 2015) destinadas a los profesores y estudiantes que participaron activamente en las experiencias formativas del módulo. Las entrevistas fueron codificadas como ENT-P-N°X para los docentes y ENT-E-N°X para los estudiantes, respetando criterios de anonimato y trazabilidad. En total se entrevistaron a dos profesores y cuatro estudiantes, seleccionados por su implicación directa en el desarrollo de la mesa panel y por la riqueza reflexiva de sus aportes.

Además, se hizo uso de un diario autoetnográfico en el que se registraron observaciones, anotaciones de campo y reflexiones personales del investigador. Estos registros fueron organizados mediante una codificación especial identificada como DC-N°X que permite distinguir fragmentos significativos según el momento, el tipo de anotación (descriptiva, reflexiva, interpretativa) y su vinculación con los ejes de análisis. Se consultaron también otros materiales complementarios, como fotografías, grabaciones y documentos institucionales que permitieron ampliar la contextualización del dispositivo y enriquecer el análisis desde una perspectiva situada.

Se cree que la autoetnografía es especialmente adecuada para describir y analizar los dispositivos de formación en el marco del profesorado. Porque esta permite una reflexión profunda y crítica sobre las propias prácticas y experiencias docentes. Además, posibilita una contextualización abundante, rica y detallada de los escenarios en las que transcurre, deja aflorar la subjetividad y las emociones de quienes la encarnan y decanta finalmente en un aprendizaje significativo. Revisitar la propia experiencia, tomar una relación de extrañamiento respecto a ella, cargarla de sentido y re-significarla provoca, en quienes la emprenden, un entendimiento de las lógicas y sentidos desde las que se estructura. Es un ejercicio útil, en definitiva, para la mejora de las prácticas. El producto final de estas re-elaboraciones es un texto que alterna entre un formato descriptivo y narrativo.

## Desarrollo y análisis del dispositivo formativo

A continuación, se describe el módulo en el que se inserta la propuesta formativa. Luego, se caracteriza el dispositivo de formación docente implementado; seguidamente, se presentan reflexiones de los estudiantes participantes y, por último, se realiza un análisis preliminar sobre los alcances del dispositivo.

En el plan de estudios, el módulo Didáctica de las Áreas Disciplinarias del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación forma parte del ciclo de profesionalización.



Se constituye en una instancia de formación necesaria para cumplir con las incumbencias del egresado en Ciencias de la Educación como la participación en organismos de conducción educativa, asesoramiento o coordinación de algún área, en la intervención en equipos de elaboración de políticas para el sector, en procesos de elaboración curricular, en la capacitación y formación docente y en el asesoramiento en instituciones educativas.

El objetivo de este espacio curricular que los estudiantes identifiquen y reconstruyan los marcos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas de enseñanza de las disciplinas en ámbitos escolarizados. Atender a los marcos desde los que se construye la práctica de enseñanza es útil para quién emprende tareas de conducción, capacitación y/o asesoramiento educativo.

Su dictado se organiza en torno a tres ejes temáticos:

- El primero aborda las tensiones y aproximaciones acontecidas entre dos campos de saber, la Didáctica General y las Didácticas Específicas.
- El segundo eje realiza una aproximación a las prácticas de la enseñanza en contextos diversos, urbanos, rurales, hospitalarios y otros.
- El tercer eje, finalmente, aborda la problemática de la enseñanza de los contenidos escolares con especial atención a los devenidos de las áreas: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y literatura correspondiente a la educación primaria.

El tratamiento de las unidades del programa se ordena alrededor de clases teóricas y clases prácticas. En las primeras se pretende articular la lógica del contenido propuesto desde el desarrollo de las teorías seleccionadas con las experiencias y conocimientos de los estudiantes, destacándose la interacción grupal como modalidad de aprendizaje. Los trabajos prácticos, por su parte, constituyen espacios de profundización de la bibliografía y, a la vez, de análisis, reflexión y producción de conocimientos sobre los dispositivos didácticos presentes en el ámbito escolar. Es decir, manuales, currículos, programas de clase, carpetas de alumnos, etc. Los discursos de quienes viven, sienten, practican y piensan la enseñanza son asimismo objeto de reflexión.

Es en el marco de las clases prácticas que se dispone el dispositivo de formación docente que se presenta en este trabajo. Antes de avanzar en su descripción, resulta pertinente precisar el sentido que se le atribuye a dicho término. En consonancia con Sanjurjo (2009) y Anijovich & Cappelletti (2014), se entiende por dispositivo de formación docente a una estrategia y práctica diseñada para facilitar y mejorar el proceso de formación de los docentes. Facilitar el aprendizaje, promover la reflexión crítica, estructurar las experiencias de formación y mediar las interacciones entre los docentes en formación y su entorno educativo son algunas de las funciones claves que cumplen. Estas tecnologías incluyen recursos materiales, prácticas pedagógicas, estructuras institucionales y discursos teóricos que, en conjunto, buscan promover el aprendizaje, la reflexión crítica y el

desarrollo profesional continuo de los futuros docentes. Se cree que la mesa panel que aquí se describe puede ser comprendida como dispositivo de formación. Esto, en tanto busca mediar las interacciones entre los docentes en formación y entornos educativos diversos. Además, porque dispara una reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza.

La mesa panel denominada Escuelas Primarias, configuraciones y sus desafíos didácticos se llevó adelante en el año 2024. Se diseñó con un propósito: que los estudiantes reconozcan el estado de situación de las escuelas primarias en la provincia de Jujuy, urbanas, rurales y las que se despliegan en el marco de las modalidades educativas. Se desarrolló, además, con el ánimo de que los estudiantes identifiquen y comprendan las configuraciones y desafíos didácticos suscitados en tales contextos. Generar interés investigativo en estos asuntos, provocar lazos entre comunidad-escuela y universidad es, finalmente, otro de los objetivos propuestos.

De la mesa panel participaron, además de profesores y estudiantes del módulo, supervisores, directores y equipos técnicos de escuelas de nivel primario; urbanas, rurales y las pertenecientes a las modalidades educativas de la provincia de Jujuy. Actores, “con trayectorias, idóneos e insertos laboralmente en esos campos” (ENT-E-4). A los primeros le correspondió el papel de moderadores y asistentes, a los últimos el de expositor.

Previa a la participación circuló una invitación a los participantes. En esta nota se comunicaron las pretensiones de la mesa panel. En ellas se solicitó que las exposiciones giren sobre el eje temático llamado “Escuelas Primarias, configuraciones y sus desafíos didácticos”. Aunque, los participantes igualmente podrían tratar otros asuntos si lo consideraran necesario.

Finalmente, las presentaciones se realizaron en torno al eje propuesto.

Los siguientes son los títulos de las exposiciones realizadas: 1- Escuelas Primarias urbanas del barrio Alto Comedero; 2- Articulaciones posibles entre escuelas primarias y la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria; 3-Escuelas Primarias Rurales en la provincia de Jujuy, el caso de las escuelas rurales de Susques, Salinas Grandes, Tumbaya; 4-El programa Aulas Digitales Móviles; 5- Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy y 6- Escuelas Primarias y Modalidad Educativa Contexto de Encierro en la provincia de Jujuy.

Cada exposición duró alrededor de quince minutos, según lo acordado. Eventualmente, las presentaciones estuvieron acompañadas de imágenes y otros materiales como planificaciones o cuadernos. Las presentaciones mayormente tomaron formas dialógicas y narrativas, pero se desarrollaron con una fuerte carga emotiva. Las narrativas de los docentes dieron cuenta de una práctica vivida, sentida y apasionada.

Tras las presentaciones se programó un espacio de intercambio. Previo, se solicitó a los estudiantes que tomaran notas de sus reflexiones e inquietudes. Así como los profesores tomaron apuntes; ellos también se ubicaban en situación de aprendices.

Las presentaciones permitieron a los estudiantes tener un vistazo de las realidades de las escuelas primarias. Afirman: “nos permitieron tener un cierto pantallazo de esas realidades ¿no? que son escuelas muy distintas, que presentan diversos desafíos, que presentan diferentes realidades (...) trabajan incluso hasta con sujetos distintos”. Sigue el entrevistado: “advertimos que los sujetos del nivel primario no suelen tener esa característica que uno tradicionalmente conoce, ¿no? Nos remitimos siempre al estudiante de las grandes ciudades, iguales en edad” (ENT-E-3).

Seguidamente, el dispositivo permitió a los estudiantes advertir los desafíos devenidos de los particulares y diversos contextos educativos. Reflexiona el mismo estudiante “al docente le toca adecuar, pensar cómo enseñar en esos contextos” (ENT-E-3). Y otro estudiante: “en el caso de contexto de encierro, la subjetividad, la emoción de los estudiantes es diferente porque está en un contexto de encierro, de no libertad, representa un desafío para el docente y para el alumno también” (ENT-E-4).

La presentación logró que los estudiantes adviertan el papel social de la/s Didáctica/s definidas como ciencias comprometidas. Al lado de las responsabilidades inherente a las políticas educativas, al parecer de los estudiantes, le corresponde a la/s didáctica/s realizar investigaciones y brindar herramientas prácticas:

A pesar de que yo había mencionado que debe ser un trabajo de parte de la política, también tiene que ser un compromiso del profesional en ciencia de educación. Debe ser un compromiso por parte de nosotros, generar investigaciones y a la par herramientas didácticas para aquellos docentes que se insertan en esas modalidades. (ENT-E-3)

Para finalizar, es preciso realizar algunas reflexiones sobre el dispositivo y su alcance.

## Reflexiones finales

En tanto la propuesta habilitó la reflexión y promovió la construcción de saberes, se la concibe como dispositivo de formación, en el sentido propuesto por Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli (2021). Para los autores “los dispositivos son estructuras que organizan la experiencia formativa, habilitan la reflexión y promueven la construcción de saberes. Funcionan como mediaciones entre los sujetos, los saberes y los contextos” (p. 27).

El análisis deja ver que la propuesta se desarrolló desde los principios de los modelos centrados en la práctica (Foresi & Sanjurjo, 2021). Al fin, la propuesta se orientó al análisis sistemático de situaciones problemáticas, promovió la capacidad de mirar las prácticas desde las elaboraciones teóricas existentes, como la de construir teorías a partir de ellas (Sanjurjo, 2017). Estas son características notables del modelo.

El dispositivo así planteado devino, al decir de Davini (2016), en un espacio de construcción, de interrogación y de producción de saberes. Permitió a los estudiantes reco-

nocer el estatus epistemológico de la/s didáctica/s, aquellas que operan sobre territorios específicos. A la vez, posibilitó el reconocimiento social de la disciplina. Al poner en relación y tensión el contexto y la práctica docente, favoreció la comprensión de la enseñanza como actividad situada, deliberada y comprometida.

Además, el dispositivo tuvo una función transversal y referencial, ya que permitió a los profesores retomar reflexiones y comentarios producidos en ese encuentro a lo largo del módulo. Fue evocado como ejemplo, como contraste, como referencia conceptual y funcionó como disparador de clases, promotor de articulaciones entre teoría, experiencia y saberes prácticos.

Finalmente, en el desarrollo del dispositivo emergió un aspecto no programado: la forma narrativa y dialógica que adoptaron las presentaciones. Esta disposición generó sensibilidad en los estudiantes, promoviendo el interés por conocer y profundizar en los temas abordados. Las exposiciones, al devenir en relatos compartidos, funcionaron como convites pedagógicos, habilitando la implicación subjetiva y el deseo de pensar desde la experiencia.

Este dispositivo, por su potencia formativa, su capacidad de articular teoría, práctica y subjetividad y por la estructura narrativa y dialógica que adoptó, se presenta como un tema de interés para futuras investigaciones y desarrollos pedagógicos.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Eudeba.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2021). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, 25(1), e20077. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i1.2019.20077>
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, (14), 249–273.
- Foresi, M., & Sanjurjo, L. (2021). *Hacia una epistemología de la práctica docente*. Red Nacional del Campo de la Práctica.
- Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1–14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/151/261>

- Montenegro González, C. (2014). Pedagogías en primera persona: Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (14), 95–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865407>
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación docente en escenarios complejos. En L. Sanjurjo (Comp.), *Formación docente: escenarios, sujetos y saberes* (pp. 15–40). Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (Coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>

## ► Dispositivo para el aprendizaje significativo: escritura epistémica, estrategias de aprendizaje y acciones tutoriales

Pedagogical design for meaningful learning: epistemic writing, learning strategies, and tutorial actions

Domínguez, Micaela<sup>1</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El trabajo presenta y analiza un dispositivo pedagógico-didáctico desarrollado por el equipo docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de Tucumán. Este persigue tres objetivos interrelacionados: promover aprendizajes significativos de los saberes disciplinares, favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes y fortalecer capacidades profesionales.

El dispositivo se organiza en torno a tareas de análisis de casos reales de trayectorias educativas en distintos niveles del sistema, así como de registros narrativos de clases. Estas se proponen como tareas de escritura con función epistémica o de escribir para aprender (Serrano, 2014), apoyadas en correcciones de borradores, tutorías grupales y plenarios. Asimismo, se trabaja sistemáticamente con estrategias de aprendizaje (Monereo, 1998), fomentando el uso de procedimientos cognitivos en la resolución de tareas, actividades metacognitivas en clase e instancias de clarificación de criterios para abordar las tareas.

El dispositivo se configura como una práctica con potencialidad epistémica (Castelló, 2006), en tanto permite a los estudiantes constituirse como aprendices estratégicos, autores y productores de saberes, aportando al desarrollo de profesionales reflexivos. Desde este dispositivo, se advierte que lo presentado es posible por la articulación entre escritura epistémica y estrategias de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** dispositivo pedagógico didáctico, escritura epistémica, estrategias de aprendizajes, procedimientos cognitivos, tutorías

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán - [micaelaagustinadominguez@gmail.com](mailto:micaelaagustinadominguez@gmail.com)

## Abstract

This paper presents and analyzes a pedagogical-didactic device developed by the teaching team of the *Teorías del Aprendizaje* (Theories of Learning) course at the National University of Tucumán. The device pursues three interrelated objectives: to promote meaningful learning of disciplinary knowledge, to foster the development of learning strategies among students, and to strengthen professional competencies. The device is structured around tasks involving the analysis of real cases related to educational trajectories at various levels of the educational system, as well as narrative records of classroom practices. These are proposed as tasks of epistemic writing, or writing to learn (Serrano, 2014), and are supported by draft revisions, group tutorials, and plenary discussions. Additionally, learning strategies are systematically addressed (Monereo, 1998), promoting the use of cognitive procedures in task resolution, metacognitive activities in class, and clarification of evaluation criteria. The device is conceived as a practice with epistemic potential (Castelló, 2006), insofar as it enables students to become strategic learners, authors, and knowledge producers, contributing to the development of reflective professionals. It is through the articulation between epistemic writing and learning strategies that such educational processes become possible.

**Keywords:** pedagogical-didactic design, epistemic writing, learning strategies, cognitive procedures, tutoring

---

## Introducción

Considerando los desafíos actuales de la formación universitaria, se vuelve imprescindible repensar los modos de enseñar y aprender en función de los profundos cambios que atraviesan nuestras sociedades. En un contexto signado por la aceleración del conocimiento, la expansión tecnológica, la disponibilidad masiva de información y la creciente complejidad de los problemas sociales, las prácticas profesionales también se transforman. Estas demandan, de los futuros egresados, no solo saberes específicos, sino también la capacidad de aprender de manera continua, de adaptarse a situaciones inéditas y de intervenir con juicio crítico (Tedesco, 2000). En este escenario, la Universidad no puede centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse a generar condiciones para el desarrollo de capacidades que permitan a los futuros profesionales actuar de manera reflexiva, autónoma y situada frente a los desafíos del mundo actual (Ministerio de Educación, 2016).

En este contexto, se analiza un dispositivo pedagógico-didáctico diseñado, implementado y evaluado por el equipo docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje, perteneciente a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

Pensar en términos de dispositivo pedagógico-didáctico implica asumir una perspectiva compleja de la enseñanza y el aprendizaje, que se sitúa en el plano de la acción, del acontecimiento, de la invención situada y de la articulación entre saberes, tiempos, espacios, subjetividades e instituciones. Tal como señala Souto (2019), un dispositivo no se reduce a una técnica ni a una herramienta instrumental, sino que constituye un artificio pedagógico que emerge de una planificación intencional y anticipatoria. Pero solo cobra un sentido pleno en su puesta en acto, en la interacción entre docentes, estudiantes, saberes y contextos. Lejos de responder a una lógica lineal, estos dispositivos se inscriben en un pensamiento complejo, recursivo y retroactivo, que reconoce la historicidad de las prácticas, la contingencia del acontecimiento educativo y la centralidad de la subjetividad en la relación pedagógica.

En esta oportunidad, este dispositivo se caracteriza por articular el análisis de casos educativos reales, la escritura y oralidad epistémica, el desarrollo de estrategias de aprendizaje a partir del uso reflexivo de procedimientos cognitivos y el acompañamiento tutorial sostenido por parte del equipo docente. Estos elementos no operan de forma aislada, sino que se integran en una propuesta que busca promover aprendizajes significativos y desarrollar competencias profesionales.

A partir de su reconstrucción y análisis, este dispositivo puede resignificarse como uno con potencial epistémico, en tanto propicie condiciones concretas para la producción de conocimiento por parte de los estudiantes (Mirás y Solé, 2007). Lo epistémico no remite solamente a la apropiación de conceptos teóricos, sino a la posibilidad de articular teoría y práctica, de elaborar interpretaciones y tomar decisiones fundamentadas, de construir sentido desde una posición reflexiva, crítica y situada. Implica, además, asumir un rol activo frente al conocimiento: leer, escribir, hablar y pensar para comprender, para transformar, para intervenir.

## Desarrollo

Este dispositivo busca alcanzar tres objetivos principales interrelacionados entre sí. En primer lugar, se propone promover el aprendizaje significativo de los saberes de las distintas unidades de la asignatura, entendiéndolo por ello a “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema” (Moreira, 2017, p. 2). En segundo lugar, se apunta al fortalecimiento y/o adquisición de estrategias de



aprendizaje por parte de los estudiantes, a partir de la puesta en marcha reflexiva de procedimientos cognitivos y habilidades de pensamiento (Monereo, 1998) durante la resolución de las tareas propuestas. Finalmente, en tercer lugar, se favorece el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el desempeño del profesional en Ciencias de la Educación en función de las demandas actuales de las prácticas educativas. Estas competencias se vinculan especialmente con la capacidad de realizar análisis críticos y reflexivos sobre los procesos de aprendizaje escolar, las estrategias didácticas empleadas por los docentes y los proyectos educativos y curriculares institucionales. Con el fin de orientar, acompañar y diseñar intervenciones significativas en contextos y situaciones diversas.

El dispositivo consiste en el análisis y elaboración de informes sobre casos reales de trayectorias educativas en situación de riesgo o con dificultades, así como también sobre registros narrativos de situaciones didácticas auténticas de diferentes niveles del sistema educativo. Si bien el análisis de casos como metodología de enseñanza no es novedoso (Davini, 2008), la propuesta desarrollada en la cátedra Teorías del Aprendizaje presenta una serie de particularidades que la configuran como una invención pedagógico-didáctica propia del equipo docente. Dicha propuesta está orientada a la formación de estudiantes autónomos, estratégicos y capaces de asumir las complejidades del desempeño profesional contemporáneo.

Una de las particularidades del dispositivo es la organización del trabajo grupal colaborativo, lo que implica que los estudiantes conformen un grupo al inicio del año y trabajen con ese mismo equipo durante toda la cursada. Esta modalidad se apoya en el principio de interdependencia positiva, considerado central en el aprendizaje cooperativo (Gavilán Bouzas, 2010). Este implica que cada integrante del grupo asuma una doble responsabilidad: por su propio aprendizaje y por el aprendizaje de los demás. En este sentido, se promueve que todos los miembros se comprometan activamente con el trabajo grupal, asumiendo distintas tareas y roles, sosteniendo la asistencia a clases, manteniendo la lectura al día y acompañándose mutuamente, tanto en el plano cognitivo como emocional. Como plantean Gavilán Bouzas y Alario Gavilán (2012), esta interdependencia crea las condiciones para que emerjan conflictos sociocognitivos productivos que impulsan la búsqueda de información, la reorganización del conocimiento y el cuestionamiento de lo sabido, potenciando así el desarrollo intelectual.

A su vez, esta modalidad se articula con otra característica central del dispositivo: el acompañamiento y orientación docente sostenida a lo largo de ambos cuatrimestres, aspecto que será desarrollado más adelante.

Otra particularidad del dispositivo es que promueve la escritura con función epistémica, entendida como escribir para aprender (Castelló, 2006). La escritura epistémica moviliza procesos cognitivos superiores como la comprensión profunda, la elaboración de inferencias, la reflexión crítica y la regulación metacognitiva. Al escribir cierto tipo

de textos, no solo expresan ideas, sino que pueden analizar, revisar y reorganizar el pensamiento, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas fundamentales para el aprendizaje estratégico y autónomo. Este proceso es facilitado por la naturaleza del lenguaje escrito que permite distanciarse y reflexionar sobre las ideas, promoviendo así el pensamiento complejo (Mirás, 2000).

En este sentido, el análisis de casos implica un desafío cognitivo complejo, ya que los estudiantes deben analizar una porción de la realidad educativa, presentada en los casos o registros narrativos, a partir de la lectura, revisión, elaboración y reelaboración de los marcos teóricos del campo de las Teorías del Aprendizaje. De este modo, no se busca una reproducción mecánica de contenidos, sino la comprensión profunda y situada de los saberes disciplinares, utilizándolos como herramientas de interpretación e intervención. En palabras de Carlino (2013), no se trata solo de leer y escribir para apropiarse de conocimientos ya elaborados por los especialistas, sino de leer y escribir como lo hacen los especialistas en sus campos disciplinares y en sus prácticas profesionales.

Escribir para aprender implica poner en situación al estudiante. Es decir, ofrecer este tipo de propuesta, pero también guiar y acompañar al alumno para que asuma el desafío, se comprometa en el recorrido de producir conocimiento y pueda hacerlo. Ahora bien, ¿cómo acompañamos a los estudiantes en el desafío de escribir para aprender a partir de un informe de análisis de caso?

El equipo docente de la cátedra ha diseñado las siguientes estrategias que componen el dispositivo y que funcionan de manera articulada para responder la anterior pregunta.

En primer lugar, se considera la orientación sobre el empleo de procedimientos cognitivos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Esta constituye uno de los pilares del dispositivo, ya que busca que los estudiantes no solo accedan a los contenidos, sino que aprendan a aprender y, especialmente, que aprendan a aprender escribiendo, leyendo y dialogando. Entendemos por estrategias de aprendizaje a aquellos comportamientos planificados que permiten seleccionar, interpretar, analizar y recuperar la información, a partir de coordinar mecanismos cognitivos, afectivos y motrices en función de una meta de aprendizaje (Monereo, 1998). En este marco, el dispositivo propone actividades que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las decisiones que toman al aprender, los procedimientos cognitivos que emplean, como ser esquemas, síntesis y mapas conceptuales, y las habilidades que ponen en juego como analizar, argumentar, articular teoría y práctica. Todo este trabajo se realiza desde un proceso sistemático de reflexión metacognitiva, con ejercicios en clase, cuestionarios en la plataforma Google Forms e instancias de diálogo en los espacios de tutorías.

La escritura con función epistémica se erige como un desafío cognitivo que requiere manejar información, considerar cómo comunicarla, organizarla y elaborarla con otros. Por lo tanto, sin estrategias de aprendizaje no es posible ir hacia la escritura epistémica

y, sin esta, no es factible construir aprendizajes significativos ni desarrollar capacidades profesionales complejas.

En segundo lugar, el dispositivo contempla la clarificación de los criterios de evaluación a través de materiales didácticos elaborados por el equipo docente y de espacios de intercambio tanto en las clases como en las tutorías. En estos espacios se explicitan los aspectos centrales de la tarea, como la diferencia entre describir, analizar y argumentar; con el fin de hacer accesibles las demandas específicas de la consigna. Esta estrategia permite que los estudiantes comprendan con claridad los criterios con los que serán leídas y retroalimentadas sus producciones escritas y se orienta, en términos de Monereo (1998), al trabajo explícito con las exigencias de la tarea.

En tercer lugar, el dispositivo plantea la corrección de borradores y reescritura de los informes, que funcionan como una instancia de retroalimentación que no solo se enfoca en lo superficial del texto, referidos al léxico, la ortografía y la morfosintaxis, sino también en la profundidad de lo producido por los estudiantes. Esta instancia se propone favorecer operaciones cognitivas de revisión, es decir, que los estudiantes repiensen, revisen, reconsideren, reelaboren, amplíen, justifiquen, etc. Logrando, de esta manera, que se apropien de los contenidos y desarrollen habilidades necesarias para la composición escrita (Carlino, 2002).

La corrección de borradores que realiza el equipo docente no se basa en un enfoque evaluador centrado en la detección de errores. Es decir, no se realizan observaciones y comentarios a modo de justificar una calificación, sino con el objetivo de que los estudiantes continúen pensando, elaborando y construyendo saberes. Revisando los errores como parte del proceso de comprensión y elaboración de informe de caso. Este enfoque no considera la primera entrega como un producto acabado que debe estar perfecto, sino como un trabajo en progreso que requiere revisión y reescritura, ya que es así como se escribe para aprender.

En cuarto lugar, el dispositivo utiliza los plenarios previos a la primera entrega del informe como una estrategia destacada. Los grupos trabajan con sus borradores presentando, defendiendo y dialogando sobre sus interpretaciones, inferencias y relaciones entre el caso y el marco conceptual de la materia. El plenario es un espacio de diálogo y de construcción conjunta de todo el grupo clase A partir de la participación de cada grupo y de los docentes que van realizando preguntas y comentarios, los estudiantes revisan, profundizan y/o amplían sus análisis. Así como también ensayan interpretaciones posibles o preguntas que quedan abiertas a seguir reflexionando desde los marcos teóricos que ofrece la asignatura. Este proceso implica leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Dysthe, 1996), tanto hacia adentro de los pequeños grupos como en el grupo clase en general y tanto entre docentes y alumnos como entre estudiantes o pares. Estos espacios, orientados por los docentes, se configuran como instancias clave de mediación

en las que se realizan preguntas, se problematizan sentidos y se abren líneas de análisis. Los estudiantes, luego, las recuperan para mejorar sus producciones, lo que potencia la dimensión epistémica del dispositivo.

Por lo tanto, el dispositivo se estructura como un proceso didáctico sostenido y entramado, que incluye: el trabajo en clase con los contenidos de cada unidad, la presentación de la actividad con sus orientaciones, la escritura grupal, el plenario, la devolución del equipo docente, la tutoría, la reescritura y la reentrega.

Finalmente, en quinto lugar y a lo largo de todo el año, el equipo docente sostiene un acompañamiento tutorial activo y sostenido que implica convocatorias periódicas a los distintos grupos para revisar sus avances y procesos, tanto individuales como grupales. Este trabajo se desarrolla de manera sistemática semana a semana y asume diversas formas según las necesidades de cada grupo.

En estos encuentros se retoman las producciones organizadas en formato de portafolio para releer fragmentos, identificar mejoras, revisar intervenciones anteriores, recuperar comentarios previos y detectar progresos en la habilidad de análisis. También se orienta a los estudiantes en la composición textual abordando aspectos vinculados a la organización de las ideas, la construcción de oraciones, el uso de conectores, signos de puntuación y estrategias de coherencia argumentativa.

Por su parte, el equipo docente también trabaja de forma explícita el funcionamiento grupal, entendiendo que para que el trabajo colaborativo sea efectivo es necesario que los estudiantes tomen conciencia del tipo de práctica que están construyendo. En este sentido, se promueve la interdependencia positiva (Gavilán Bouzas, 2010) mediante la revisión de la distribución de tareas, la coparticipación y corresponsabilidad en las decisiones, los procesos personales de cada integrante, el sostenimiento afectivo del grupo y la resolución de dificultades.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, sostenemos que el dispositivo diseñado y sostenido por el equipo docente de la cátedra de Teorías del Aprendizaje posee una alta potencialidad epistémica, en tanto promueve una movilización cognitiva profunda en los estudiantes, impulsándolos a transformar y producir conocimiento. Este trabajo no se orienta solamente a que los alumnos sepan más, sino a que aprendan a usar lo que saben de forma reflexiva, de manera, que les permita alcanzar una comprensión más profunda (Nickerson et al., 1987). En este sentido, se contribuye a formar aprendices estratégicos, es decir, sujetos que saben, quieren y pueden resolver eficazmente las tareas de aprendizaje, integrando conocimientos, disposición y habilidades metacognitivas (Beltrán Llera, 1998).

Pero, además, el dispositivo favorece la formación de autores, de estudiantes capaces de apropiarse críticamente de los marcos teóricos y, a partir de ellos, producir interpretaciones, elaborar argumentos y generar nuevas comprensiones sobre los fenómenos educativos. Esta dimensión autoral, en la que los estudiantes se posicionan como productores

de conocimiento, se potencia a través del trabajo con la escritura epistémica, entendida no como reproducción de saberes ajenos, sino como una práctica compleja de construcción de significado. Esta articula procesos de comprensión, interpretación y elaboración textual en diálogo con las voces disciplinares (Castelló, 2006). Escribir para aprender implica operar activamente con conceptos, revisar ideas y transformar esa interacción en producción situada de conocimiento. En este sentido, la escritura epistémica habilita a los estudiantes a emplear los saberes del campo como herramientas intelectuales para pensar, intervenir y transformar las prácticas educativas.

Mediante la elaboración grupal cooperativa de informes de análisis, los estudiantes se sumergen en prácticas discursivas propias del campo académico, enfrentando la complejidad que supone comprender un problema, integrar información, sostener una mirada crítica, construir inferencias y reelaborar sus textos. El trabajo cooperativo, las revisiones, los plenarios, las tutorías y las reescrituras sucesivas permiten acercamientos recursivos y progresivamente más elaborados a los objetos de conocimiento, activando procesos de aprendizaje significativo.

Como plantea Caram (2015), analizar situaciones educativas reales permite advertir la complejidad y pluricausalidad de los procesos de aprendizaje, complejidad que se vuelve objeto de pensamiento, reflexión e intervención en esta propuesta pedagógica. En este sentido, el dispositivo no solo favorece aprendizajes significativos, sino que constituye un espacio formativo que habilita a los estudiantes a ensayar posicionamientos profesionales, desarrollar una voz propia y constituirse como autores y aprendices estratégicos.

## Conclusión

El dispositivo presentado propone un camino de aprendizaje recursivo que avanza, retrocede y vuelve sobre sus pasos con el objetivo de comprender más y mejor las prácticas educativas actuales desde los aportes de las Teorías del Aprendizaje. Por esto, consideramos que favorece la construcción significativa de conocimientos profesionales teóricos y prácticos (Angulo Rasco, 1999). Al presentarse situaciones de la vida real de las escuelas, con alumnos reales, el estudio de casos desafía a los estudiantes en sus habilidades cognitivas de selección, interpretación, análisis, comprensión y organización y comunicación de la información (Pozo y Postigo, 2000), como en sus habilidades escritas, orales y argumentativas.

Por ello, sostenemos que presenta potencialidad epistémica. Porque favorece el pensamiento crítico de los estudiantes a través del desarrollo de capacidades para inferir, hipotetizar, problematizar, interrogar, argumentar frente al caso a estudiar. Todo esto atravesado por la escritura académica y los procedimientos cognitivos, contribuyendo a la formación de un profesional estratégico, reflexivo y crítico.

Por último, el dispositivo es altamente valorado por los estudiantes, quienes reconocen que los motiva y vincula a la materia de manera positiva. Además, advierten que sus habilidades de escritura académica, comprensión y análisis han mejorado con la revisión de borradores y en las instancias de plenarios. Este dispositivo favorece que el estudiante asuma un posicionamiento activo frente a sus procesos de aprendizaje y de construcción de un rol profesional reflexivo.

Para esto, es fundamental trabajar de manera integrada los procesos de aprendizaje, la lectura, escritura y oralidad académica. Como señala Serrano (2014), se deben diseñar propuestas para la construcción del conocimiento disciplinar que integren lectura y escritura en las prácticas de enseñanza planteando en aquellas tareas con exigencias complejas que propicien la actividad mental y constructiva necesaria para aprender a generar nuevo conocimiento y responder a las demandas socioculturales y profesionales actuales. En este sentido, la escritura y las estrategias de aprendizaje deben pensarse al servicio de la formación profesional en el nivel superior.

## Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo Rasco, J. E.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Akal.
- Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis.
- Caram, G. (2015). *El aprendizaje, un proceso complejo y pluricausado: Factores que inciden* [Documento de cátedra no publicado]. Universidad Nacional de Tucumán.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Gavilán Bouzas, P. (2010). Aprendizaje cooperativo. Una forma de estructurar las interacciones sociales en el aula. *Revista Novedades Educativas*, 230. Buenos. Aires: Noveduc.

Gavilán Bouzas, P., y Alario Gavilán, R. (2012, octubre 15). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI-CAEU), 60(2),

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Marco nacional de integración de los aprendizajes: Hacia el desarrollo de las capacidades*. Ministerio de Educación.

Mirás, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(1), 65 - 80.

Miràs, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó.

Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.

Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (12), e29. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf)

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós/MEC

Pozo, J. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Edebé.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122

Souto, M. (2019). *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. Universidad de Buenos Aires.

Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de cultura económica.

## ► Desentramar marcas racistas en estudiantes del profesorado: aportes para la formación profesional universitaria

Unravelling racist markers in student teachers: contributions to university  
professional development

Soria, María Gabriela<sup>1</sup>, Orellana, Sara<sup>2</sup>, Acosta Franco, Tamara<sup>3</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El escrito presenta reflexiones en el marco del Proyecto de Investigación CIUNSa Tipo A N° 2858/o: Diferencias que desigualan en la formación docente inicial: desnaturalizando prácticas y discursos racistas. Estudio de casos en profesorados universitarios.

El estudio tiene como objetivo principal analizar críticamente las diferencias que generan desigualdad en los procesos de formación docente universitaria, con un enfoque particular en el racismo. Se busca comprender cómo las huellas, marcas, prejuicios y estereotipos racistas, configurados en las trayectorias sociales y escolares de quienes eligen formarse como profesores, pueden afectar y/o implicarse en su formación universitaria. El proceso investigativo articula dos líneas de indagación: por un lado, se exploran las percepciones y experiencias de discriminación y racismo de jóvenes universitarios que cursan profesorados. Por otro lado, se analizan documentos institucionales y programas curriculares con el propósito de identificar cómo se abordan, o no, las diferencias, la discriminación y el racismo en la formación docente.

Desocultar las diferencias que generan desigualdad en la formación docente universitaria implica asumir una mirada crítica que permita cuestionar y dismantelar las estructuras racistas presentes en el ámbito educativo. Contribuyendo así a la construcción de una formación docente más inclusiva y equitativa, capaz de reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas.

**Palabras clave:** Investigación, racismo, formación docente estudiantes, universidad.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Salta – [soriagabriela@hum.unsa.edu.ar](mailto:soriagabriela@hum.unsa.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Salta – [orellanasara@hum.unsa.edu.ar](mailto:orellanasara@hum.unsa.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Salta – [ramaraacostazo@gmail.com](mailto:ramaraacostazo@gmail.com)

## Abstract

The paper presents reflections within the framework of CIUNSa Research Project Type A No. 2858/o: 'Differences that create inequality in initial teacher training: de-naturalising racist practices and discourses. Case studies in university teacher training programmes'. The main objective of the study is to critically analyse the differences that generate inequality in university teacher training processes, with a particular focus on racism. It seeks to understand how racist traces, marks, prejudices and stereotypes, shaped by the social and educational trajectories of those who choose to train as teachers, can affect and/or be involved in their university training. The research process articulates two lines of inquiry: on the one hand, it explores the perceptions and experiences of discrimination and racism among young university students studying to become teachers; on the other hand, it analyses institutional documents and curriculum programmes with the aim of identifying how differences, discrimination and racism are addressed, or not, in teacher training. Uncovering the differences that generate inequality in university teacher training involves taking a critical view that allows us to question and dismantle the racist structures present in the educational sphere, thus contributing to the construction of a more inclusive and equitable teacher training system, capable of recognising and valuing diversity in all its forms.

**Keywords:** Research, racism, teacher education, estudents, university.

---

## Introducción

Integramos un equipo de investigadoras del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la unas. Desde hace largos años venimos abordando el estudio de la formación docente en sus múltiples complejidades. En ese sentido, consideramos que la misma se constituye como un campo de problemáticas que integra atravesamientos desde lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional y cultural, lo ético, lo subjetivo, entre otros. Atravesamientos que, en términos simbólicos, constituyen límites y territorios que regulan los desempeños del estudiantado en los espacios formativos. Comprendemos que lo que se ofrece como formación en el profesorado se articula con las trayectorias escolares previas, donde se han naturalizado modos de pensar, actuar y estar siendo en el mundo. Estructuras que suelen permanecer invariantes, nutriendo formas y modos de la formación, que traen a consecuencia su reproducción y fortalecimiento en el tiempo.

Ante esto, focalizamos en las regulaciones que naturalizan y homogeneizan a los sujetos y sus modos de actuar, de estar y transitar las prácticas formativas. Pretendiendo eliminar diferencias sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de género y sexualidades, entre otras, que configuran condiciones de vida radicalmente diferentes para unos y otros. En este sentido, sostenemos que la formación docente no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, sino que debe alimentarse de las problemáticas que el mundo social plantea, reconociéndolas y reflexionando sobre su impacto en la subjetividad de quienes participan de las prácticas escolares.

En términos metodológicos, adoptamos un enfoque cualitativo e interpretativo, donde buscamos comprender los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas y discursos en el proceso de formación docente en la UNSa. No pretendemos encontrar una verdad universal, sino alcanzar mayores niveles de comprensión, recuperando las voces y experiencias de los sujetos en su trayectoria universitaria y personal.

## Desarrollo

Consideramos que la formación docente requiere de experiencias que fomenten el intercambio y el vínculo con la diversidad, desafiando las categorías históricas que han silenciado e invisibilizado las diferencias generadoras de desigualdad. Desde esta perspectiva, se trata de un estudio relevante tanto para el campo educativo como para las Ciencias Sociales en general. Puesto que los discursos y prácticas socioeducativas racistas tienen efectos directos en las subjetividades de los colectivos afectados y en las dinámicas de redistribución de recursos y reconocimiento cultural.

Coincidimos con Castro Gómez (2007) cuando señala que la universidad latinoamericana ha sido históricamente un dispositivo de reproducción de la racionalidad moderna/colonial. En la que se naturalizan saberes, prácticas y formas de ser que responden a una matriz de pensamiento eurocéntrica. Esta herencia colonial se manifiesta no solo en los contenidos curriculares, predominantemente elaborados desde una lógica occidental y universalista, sino también en las jerarquías epistemológicas que invisibilizan o subordinan otros modos de conocer, sentir y enseñar.

Esta matriz impone una jerarquización de saberes que privilegia el conocimiento teórico descontextualizado por sobre los saberes experienciales, comunitarios, ancestrales o situados. Además, se sostiene sobre dicotomías coloniales profundamente arraigadas, como ser razón/emoción, teoría/práctica, mente/cuerpo, cultura/naturaleza o civilización/barbarie. Dicotomías que no solo estructuran el campo académico, sino que también clasifican y valoran a las personas según su color de piel, su forma de hablar, sus prácticas culturales o su origen geográfico y social.

No obstante, creemos que esta herencia no es definitiva ni inmodificable. Desarticular los cimientos coloniales de la universidad implica un ejercicio crítico y ético de revisión profunda que cuestione dichas jerarquías y dicotomías. Esto requiere abrir espacios para el diálogo intercultural, legitimar la diversidad epistemológica y promover una educación situada, decolonial y comprometida con las transformaciones sociales en la que todos los sujetos puedan reconocerse como productores de saber y sentido.

En este marco, no es posible pensar una transformación profunda sin abordar críticamente una de las estructuras de dominación más persistentes y normalizadas en nuestras instituciones: el racismo.

El racismo, si bien es una construcción social e ideología que ha variado a lo largo de la historia, tiene consecuencias reales en las prácticas sociales y en el funcionamiento del mundo contemporáneo. Se trata de un fenómeno estructural de nuestras sociedades que contribuye a la inferiorización y desigualdad social de amplios sectores, articulando relaciones de poder y privilegio basadas en atributos o características personales.

Mato (2023) advierte que el racismo no solo constituye una ideología, sino un régimen de poder constitutivo del mundo moderno, profundamente arraigado en las estructuras políticas, económicas y educativas de las sociedades latinoamericanas. Según el autor, la educación superior no ha sido ajena a la reproducción y naturalización del racismo, puesto que históricamente ha excluido los sistemas de conocimiento, lenguas y cosmovisiones de pueblos indígenas y afrodescendientes, mientras que ha formado profesionalmente desde una perspectiva monocultural.

El autor propone diferenciar entre factores estructurales, sistémicos e institucionales para reconocer las formas específicas en que el racismo se reproduce en los espacios formativos. Los factores estructurales refieren a las desigualdades históricas acumuladas, como el despojo territorial y la exclusión educativa; los factores sistémicos, las normativas y políticas que perpetúan sesgos monoculturales, y los factores institucionales, las prácticas cotidianas y curriculares que sostienen la homogeneización del conocimiento y del sujeto universitario.

Desde esta mirada, el racismo deja de pensarse como un fenómeno externo o abstracto, para volverse un problema interno a las instituciones de formación, que demanda acciones concretas de reparación y transformación. En este sentido, las universidades y los profesados se encuentran interpelados a revisar críticamente sus programas, sus modos de evaluación, sus criterios de legitimación del saber y, sobre todo, las representaciones que sostienen acerca de quiénes son los sujetos legítimos de la formación y del conocimiento (Mato, 2023). Se trata, en definitiva, de repensar la universidad como un espacio plural, inclusivo y sensible a las realidades y necesidades de las singularidades y colectivos que la habitan.

Desde nuestro andar investigativo, advertimos la necesidad de visibilizar la homogeneización de personas y saberes que reproduce prácticas y concepciones del sistema mo-

nocultural, monolingüe y hegemónico, esencialmente racista. Sostenemos que, mientras no se problematice ni se genere conocimiento al respecto, será difícil incluir la diversidad y promover instancias de formación que desarticulen sostenidamente el racismo y la exclusión en las prácticas docentes.

Siguiendo a Di Napoli (2013) el concepto de racismo:

no apela ya exclusivamente a la noción de raza, sino que se refiere a la gama de rasgos y manifestaciones discriminatorias (...) centradas real o imaginariamente en el cuerpo, en el lugar de origen, en la cultura o en otra variable social. (p. 43)

Estas relaciones de poder desiguales, en las que un grupo impone su cultura como superior, acontecen en diversos ámbitos y la escuela no es la excepción.

En términos de hallazgos del estudio, dentro de las narraciones de los estudiantes que participaron, se advierte que, desde los inicios de la escolarización, las desigualdades y la discriminación operan en las prácticas cotidianas, a partir de distintos recursos y/o estrategias. Al respecto, por ejemplo, los actos escolares como las experiencias áulicas suelen producir y/o reproducir discursos y prácticas racistas que dejan huellas o marcas en los/las estudiantes, vulnerando sus propias expectativas. Prácticas y discursos, relaciones entre pares y con docentes y expresiones naturalizadas; todas son tramas que cristalizan una selección social que reflejan y reproducen desigualdades ligadas a atributos de color de piel, lengua o cultura.

Entre las situaciones de discriminación y racismo se articulan trayectorias escolares y de vida ceñidas por desventajas y diferencias fenotípicas que se articulan con otras características como capacidades intelectuales y/o rendimiento escolar estableciendo jerarquizaciones o relaciones de inferioridad/superioridad.

La asociación de numerosas cargas negativas o positivas se naturalizan, invisibilizan y articulan modelando las relaciones que acontecen en el ámbito escolar y social. Es decir, los juicios, las clasificaciones y diferenciaciones sobre cada estudiante va marcando posibilidades, límites y hasta posibles horizontes. Hecho que nos advierte del peso de estos en la vida social y universitaria; de ahí la relevancia de desocultar estas realidades.

También se advierte que persiste un imaginario sobre las comunidades indígenas, sobre sus condiciones culturales, sociales y económicas, que operan una vez más como fronteras para su integración real. Se trata de discursos y prácticas que enmascaran el racismo y que se conjugan con la invisibilización de la propia identidad indígena para evitar tensiones, conflictos con lo homogéneo. Generando así posibles efectos en las subjetividades, estigmatizando las diferencias.

Vale preguntarnos qué acontece en las carreras con estudiantes indígenas, quienes no sólo tienen un acceso restringido, sino también que en los espacios institucionales de la formación:

deben desafiar y superar el racismo que se vive al interior de las instituciones de educación superior (...) deben reconstruir sus identidades como mujeres y hombres indígenas para hacer frente a un racismo, que muchas veces está articulado al sexismo y a la discriminación. (Mato, D. 2019, p. 113)

En relación con uno de nuestros objetivos, realizamos análisis de documentos institucionales y programas curriculares para identificar cómo se abordan, o no, las diferencias, la discriminación y el racismo en la formación docente. En este análisis se observa que, particularmente en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, los programas de las asignaturas incluyen tanto referencias a autores, como materiales y textos que ofrecen miradas críticas sobre el discurso hegemónico. Estas incorporaciones abordan enfoques decoloniales, perspectivas de género y otras problemáticas contemporáneas y cuestionan nociones naturalizadas de las prácticas y representaciones del campo educativo. Sin embargo, no se advierten aportes, dispositivos ni enfoques específicos que trabajen el racismo como categoría teórica sustantiva en la formación.

Van Dijk (2007) destaca que el racismo, como sistema de dominación, no solo se reproduce a través de acciones explícitas, sino también mediante discursos que, aunque parezcan inofensivos o neutrales, refuerzan estereotipos y prejuicios. Estos discursos racistas pueden estar presentes en medios de comunicación, conversaciones cotidianas, discursos políticos y material educativo, entre otros.

En las encuestas realizadas a los estudiantes, aunque no se identificaron explícitamente discursos o expresiones racistas, se registra que al responder por qué asociaban el racismo con ciertas palabras, tendían a enajenar al sujeto que las seleccionaba. Es decir, se utilizaron expresiones como “la sociedad las utiliza” o “las he escuchado decir”, lo que sugiere una desconexión del individuo con su rol como sujeto social que forma parte de esa sociedad y de las condiciones sociales que producen estas prácticas. Esto se hace más evidente cuando, ante la pregunta de si alguna vez han realizado alguna práctica vinculada al racismo, responden con frases como “no, eso es de mala persona”, “jamás lo haría”, o “no, eso es horrible”. Distanciados así de la posibilidad de haber utilizado esas formas de nombramiento o prácticas. Sin embargo, esto nos habla sobre la importancia de un trabajo de problematización en torno a nuestro lugar en la alimentación o debilitamiento del sistema de creencias racistas. En cuanto más invisible, más difícil de erradicar.

En este sentido, Van Dijk (2009) nos plantea que la conversación cotidiana sobre el otro también alimenta y fortalece, o, en algunos casos debilita, el sistema social de creencias racistas. Por lo tanto, la micro práctica de conversar sobre el otro está íntimamente relacionada con creencias sociales en las que las relaciones de poder desempeñan

un papel fundamental en el establecimiento de roles y jerarquías. Incluso una conversación informal y cotidiana sobre el otro, dentro de un contexto familiar, por ejemplo, sobre inmigrantes, afrolatinos, indígenas o cholos, constituye una práctica social compleja en la que se reproducen estereotipos sociales y se contribuye a la perpetuación de un sistema social racista (pp. 336-337).

En este sentido coincidimos con Bravo-Mancero, Guffante-Naranjo & Falconí-Urriarte (2023) respecto a visibilizar la importancia del rol clave que cumplen los docentes en la convivencia académica. Ya que son quienes están en contacto más directo con los estudiantes tanto en las aulas como en otros escenarios de formación; siendo estos los espacios donde se reproducen aquellas relaciones de desigualdad y exclusión presentes en la sociedad.

## Conclusión

Lo expresado condensa la persistencia de prácticas discriminatorias en el entorno educativo, particularmente la presencia de diversas formas de racismo estructural y subraya la importancia de abordarlas críticamente en la formación docente inicial.

Desde los aportes de Mato (2023), comprendemos que no basta con denunciar el racismo como fenómeno estructural: es imprescindible contextualizarlo y desagregarlo para identificar las prácticas concretas que lo reproducen dentro de los espacios universitarios. Ello supone reconocer la existencia de factores institucionales en los profesorados que sostienen un modelo de formación monocultural y avanzar hacia políticas curriculares y pedagógicas que promuevan el reconocimiento de saberes otros, el diálogo intercultural y la participación de los colectivos históricamente racializados.

Por esto, una de las cuestiones sustantivas es, por ejemplo, volver continuamente sobre la cuestión del lenguaje. Porque es a partir de él desde donde nos relacionamos, para reflexionar sobre los efectos de sentido que generan las palabras con las que estamos acostumbrados a hablar y a actuar en educación (Orellana & Soria, 2021, p. 109).

Asimismo, resulta relevante, en la formación docente, revisar los enfoques, estrategias y relaciones pedagógico-didácticas que se ponen en acto y analizar si promueven formas de relación más democráticas y respetuosas de las diferencias. Los cambios pueden generarse en la medida en que los formadores se dispongan a analizar sus propios posicionamientos y los entramados de poder que los sostienen.

## Referencias

- Bravo-Mancero, P.; Guffante-Naranjo, T. & Falconí-Urriarte, M. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, 303-324.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. Narrative Inquiry.
- Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta educativa*, 22 (39), 43-50.
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny (Coord.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-357). CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.54871/upn23rik>
- Orellana, S. E. & Soria, M. G. (2021). Pedagogía de las diferencias en la formación docente universitaria. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 9 (2), 97-110.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Edit.), *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Universidad de Salamanca.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa

## ► Ciclo de capacitación virtual 2024 actualización Moodle 4.3 y buenas prácticas en el aula virtual: dispositivo de formación docente a través de tutorías de pares en docentes de la modalidad a distancia de la Universidad Católica de Salta

2024 Virtual Training Cycle: Moodle 4.3 update and best practices in the virtual classroom: teacher training device through peer tutoring for distance learning teachers at the Catholic University of Salta

Sosa. María<sup>1</sup>. Degoy, Débora<sup>2</sup>, Fernández, Mónica<sup>3</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Los nuevos escenarios de formación están entramados por los vínculos que se tejen entre escuelas y tecnologías. n palabras de Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2020), estas últimas se presentan como medios que registran y organizan la experiencia humana de formas particulares y las escuelas hoy se alinean en considerarse como ensamblajes heterogéneos, negociados e impulsados por los actores que las componen. En este marco, nos proponemos presentar a las tutorías virtuales de pares como nuevos espacios de formación, pensados para animar a la pregunta y re-pregunta sobre contenidos vinculados a las tecnologías de la información y a las actualizaciones en plataforma Moodle 4.3. Este trabajo, presenta y esboza algunas reflexiones que se tejen tras las experiencias formativas de los docentes de la modalidad presencial y a distancia tras el Ciclo de Capacitación Virtual 2024 Actualización Moodle 4.3: Buenas Prácticas en el aula virtual. Experiencia que nos ha posibilitado conocer cómo abordan los docentes sus prácticas pedagógicas, qué recursos utilizan y en qué momento de su planificación y los recursos tecnológicos didácticos ofrecidos por la plataforma Moodle 4.3.

**Palabras clave:** Dispositivos de formación docente, tecnología educativa, tutorías

### Abstract

Within the framework of the new training scenarios, interwoven by the new links that are woven between technologies and schools, and that, in the words of Dussel, I., Tru-

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta – [mmsosa@ucasal.edu.ar](mailto:mmsosa@ucasal.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta – [dedegoy@ucasal.edu.ar](mailto:dedegoy@ucasal.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Católica de Salta – [mafernandez@ucasal.edu.ar](mailto:mafernandez@ucasal.edu.ar)

jillo Reyes, B. F. (2020) technologies are presented as means that record and organize human experience in particular ways and that schools today align themselves in considering themselves as heterogeneous assemblages, negotiated and driven by the actors that compose them. We propose to present, based on virtual peer tutoring, as new training spaces, designed to encourage questioning and re-questioning about content linked to information technologies and updates on the Moodle 4.3 platform. This story presents and outlines some reflections that are woven behind the training experiences of teachers in the face-to-face and distance modalities after the Virtual Training Cycle 2024 Moodle 4.3 Update: Good Practices in the virtual classroom. This experience has allowed us to understand how teachers approach their teaching practices, what resources they use and at what stage of their planning, and the educational technological resources offered by the Moodle 4.3 platform.

**Keywords:** Teacher training devices, educational technology, tutoring

---

## Introducción

La educación a distancia ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años. Este fenómeno ha generado la necesidad de garantizar que los docentes cuenten con las herramientas y el conocimiento necesarios para ofrecer una educación de alta calidad. En este contexto, la Dirección de Diseño y Desarrollo Instruccional ha gestionado un ciclo de capacitación virtual centrado en la actualización de plataforma Moodle 4.3 y en la implementación de buenas prácticas en el aula virtual. Este ciclo de capacitación, “Actualización Moodle 4.3: Configuración y Buenas Prácticas en el Aula Virtual”, iniciativa conjunta desde el Vicerrectorado Académico y el Vicerrectorado de Tecnología y Educación Digital, de la Universidad Católica de Salta (UCASAL) brinda las orientaciones necesarias y las tutorías a los docentes sobre las nuevas funcionalidades de la versión 4.3 de Moodle. Plataforma educativa utilizada por la universidad que consideramos fundamental para fortalecer las competencias digitales de los docentes y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La mencionada capacitación estuvo basada en la experiencia adquirida a través de iniciativas anteriores, como el Modelo de Capacitación Docente SEAD (Resolución Rectoral 1289/15), la Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos Tecnológicos para Educación Virtual (Resolución Rectoral 1172/18) y la Resolución Rectoral 284/2021 que abordó las Tutorías Virtuales en el marco de una comunidad de aprendizaje. Todas estas iniciativas previas han sido pertinentes para estructurar el nuevo plan que buscó no solo

actualizar las competencias digitales del personal docente, sino también garantizar una transición fluida y efectiva a las nuevas herramientas y funcionalidades de Moodle 4.3.

Desde este marco, entendemos esta actualización como un dispositivo de formación profesional orientado intencionalmente a la producción y transformación pedagógica del sujeto a través de la experiencia de formación. En esta ponencia, nuestro objetivo es dar a conocer la experiencia de implementación del ciclo de capacitación y compartir buenas prácticas dentro del marco de tutorías de pares. Estas tutorías son presentadas a través de ejemplos concretos que muestran cómo los docentes comentan y reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas.

## Desarrollo

La implementación del ciclo de capacitación se estructuró en varias fases. Inicialmente, se llevó a cabo un diagnóstico previo de las necesidades de formación de los docentes. Posteriormente, se diseñaron y desarrollaron módulos de capacitación específicos que abordaron temas como el uso avanzado de Moodle 4.3, la creación de recursos interactivos y la evaluación en entornos virtuales. Cada módulo incluyó sesiones teóricas y prácticas, permitiendo a los docentes aplicar inmediatamente lo aprendido en sus propias aulas virtuales.

Uno de los componentes clave del ciclo de capacitación fue la inclusión de tutorías de pares. Estas tutorías permitieron a los docentes trabajar en colaboración, compartir experiencias y resolver inquietudes de manera conjunta. Los tutores, docentes experimentados en el uso de Moodle y en la enseñanza a distancia, brindaron apoyo constante y guiaron a sus colegas a través de los diferentes módulos de capacitación.

Tal como señala Gómez, Alicia (2013), la tutoría entre iguales o tutoría entre pares es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que ciertos estudiantes apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas”.

Históricamente, se trataba de que los estudiantes más hábiles o avanzados enseñaran a los menos avanzados. Este esquema se ha modificado y se puede definir al tutor par como “una persona de similar grupo social, que ayuda a otras a aprender y a aprender por sí mismas, lo que los une es un objetivo común para la tarea, sin dar respuestas pedagógicas complementarias o libro de texto”

En este sentido, las tutorías de pares se utilizaron como un dispositivo de formación que proporciona un espacio seguro para que los docentes puedan animarse a preguntar, equilibrar lo personal y lo académico y comparar sus experiencias con las de otros tutores. Este dispositivo también permite valorar cómo los nuevos docentes perciben la experiencia de los tutores más experimentados. Es por ello que, a través de esta experiencia

vivencial, hemos logrado dilucidar cómo los docentes abordan sus prácticas pedagógicas y en qué momentos de su planificación utilizan los recursos tecnológicos y didácticos que ofrece la plataforma Moodle 4.3.

Los resultados de esta iniciativa han permitido conocer y re-conocer las dificultades, inquietudes y demandas planteadas por los docentes en torno a sus competencias digitales en vistas de generar una apropiación y un enriquecimiento constante en cuanto a potencialidades de Moodle 4.3. Además, a partir de él nos proponemos que los estudiantes logren percibir mejoras medidas en términos de la utilización de recursos y nuevas aplicaciones que se reflejarán en una mayor interacción y participación en las aulas virtuales. Creemos y apostamos que la implementación de buenas prácticas pedagógicas, como el uso de recursos multimedia y la incorporación de actividades interactivas, va a contribuir y a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes aprenden a partir del uso de nuevas tecnologías.

Por su parte, otro aspecto a destacar de este ciclo de capacitación se liga al fortalecimiento de la comunidad docente. Las tutorías de pares han fomentado un ambiente de colaboración y apoyo mutuo. En él los docentes han encontrado un espacio para transmitir y respaldar con colegas saberes y estrategias vinculadas a las tecnologías y a la posibilidad de advertir buenas prácticas, en cuanto a lo disciplinar, propias de los espacios que habitan y forman parte. Creemos que esta red de apoyo, en tanto comunidad de aprendizaje, es crucial para inspirar a docentes, de ambas modalidades, a innovar en materia educativa y favorece sus roles en tanto creadores de contenidos y docentes de la comunidad UCASAL.

El Plan de Capacitación Virtual 2024 de UCASAL se ha presentado con el objetivo de mejorar las competencias digitales del cuerpo docente mediante una actualización exhaustiva de la plataforma Moodle. Al ofrecer una capacitación de calidad, incluyendo cápsulas de *microlearning* y tutorías virtuales, el programa busca asegurar que todos los docentes logren conocer y comprender las nuevas funcionalidades de Moodle 4.3 y aplicar buenas prácticas en el aula virtual. Con esta iniciativa, UCASAL se posiciona para enfrentar los desafíos de la educación digital moderna y mejorar la calidad de la enseñanza en todas sus modalidades.

## Conclusión

En definitiva, el ciclo de capacitación virtual 2024 centrado en la actualización de Moodle 4.3 y en la promoción de buenas prácticas en el aula virtual ha constituido un dispositivo de formación docente innovador y efectivo en la UCASAL. La implementación de tutorías de pares no solo fortaleció las competencias digitales del cuerpo docente, sino que también promovió una cultura de colaboración, reflexión y mejora continua.

Los resultados obtenidos evidencian una mejora significativa en la apropiación de recursos tecnológicos, el diseño de experiencias de aprendizaje más interactivas y el incremento de la participación estudiantil. Además, la experiencia permitió identificar desafíos persistentes, como la necesidad de mayor acompañamiento en la apropiación de nuevas tecnologías y la importancia de adaptar la formación a los distintos niveles de experticia docente.

Este modelo de capacitación, basado en el aprendizaje entre pares y el uso de plataformas flexibles como Moodle, se presenta como una alternativa replicable y escalable para otras instituciones que buscan fortalecer la educación a distancia. No obstante, es fundamental considerar que la tecnología, por sí sola, no garantiza la innovación educativa. Sino que es el compromiso docente, el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica los que permiten transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Como proyección, se recomienda profundizar en la evaluación del impacto a largo plazo de estas iniciativas, explorar nuevas estrategias de acompañamiento docente y fomentar la investigación sobre el uso de tecnologías emergentes en la educación superior. Así, la UCASAL reafirma su compromiso con la formación docente de calidad y la mejora permanente de los procesos educativos en entornos digitales.

## Referencias bibliográficas

- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2020). Nuevas formas de enseñar y aprender: Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, vol. XL, número especial, 2018, IISUE UNAM. Disponible en: [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/59182](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182)
- Gómez, A. (2013.). *Enseñanza en la virtualidad. Tutorías entre pares estudiantiles y docentes*. [Tesis de maestría] Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Universidad Católica de Salta. (2015). Modelo de Capacitación Docente SEAD (Resolución Rectoral 1289/15) [Resolución].
- Universidad Católica de Salta. (2018). Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos Tecnológicos para Educación Virtual (Resolución Rectoral 1172/18) [Resolución].
- Universidad Católica de Salta. (2021). Tutorías Virtuales en el Marco de una Comunidad de Aprendizaje (Resolución Rectoral 284/2021) [Resolución].



# 02

- ▶ Debates curriculares en la formación de profesorado



## ► Del Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas al aula: un nuevo diseño curricular para lengua alemana

From the Common European Framework of Reference for languages  
Companion Volume to the classroom: a new curriculum design for German  
language teaching

*Raffo, Carlos Javier<sup>1</sup>, Trovarelli, Sandra Gabriela<sup>2</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Actualmente, el diseño de propuestas curriculares en lenguas extranjeras afronta el desafío de acompañar trayectorias estudiantiles cada vez más diversas y complejas. Este artículo presenta la experiencia de actualización de los programas de dos asignaturas en la formación superior en alemán, llevados adelante en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En un contexto marcado por la heterogeneidad de niveles de lengua y recorridos formativos, el trabajo articulado entre cátedras permitió repensar contenidos, metodologías y formas de evaluación. El objetivo fue alinear las propuestas programáticas con los aportes más recientes del Volumen Complementario (VC) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), promoviendo una enseñanza más situada, reflexiva y centrada en el aprendiente. La sistematización de este proceso pretende ser un aporte a quienes se comprometen con el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior, entendiendo al diseño curricular como una herramienta clave para construir experiencias formativas significativas y sostenibles.

**Palabras clave:** Volumen Complementario, MCER, lengua alemana, diseño curricular, innovaciones

### Abstract

Designing foreign language curricula today involves the complex task of addressing increasingly diverse and dynamic student pathways. This article discusses the experience of updating the syllabi for two German language courses at the School of Languages,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Córdoba – [carlos.raffo@unc.edu.ar](mailto:carlos.raffo@unc.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba – [sandra.trovarelli@unc.edu.ar](mailto:sandra.trovarelli@unc.edu.ar)

National University of Córdoba (Argentina). Set within a context of heterogeneous language proficiency levels and varied educational backgrounds, the initiative was shaped by collaborative efforts among faculty teams to revise course content, teaching methodologies, and assessment strategies. The primary aim was to align the updated syllabi with the latest developments outlined in the Companion Volume (CV) to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), promoting a more contextualized, reflective, and learner-centered approach to language instruction. By documenting this process, the article seeks to support broader efforts to strengthen foreign language instruction in higher education. We view curriculum design as a vital instrument for fostering meaningful and sustainable learning experiences.

**Keywords:** Companion Volume, CEFR, German language, curriculum design, innovations

---

## Introducción

En el marco de una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y la necesidad de promover una formación lingüística integral y actualizada, se llevó a cabo una revisión de los programas de las asignaturas Lengua Alemana I y Lengua Alemana II. Ambas correspondientes a las carreras de Profesorado de Lengua Alemana, Traductorado Público Nacional de Alemán y Licenciatura en Lengua y Literatura Alemanas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Estas asignaturas son de carácter anual y se dictan durante el primer y segundo año. Tienen una carga de diez horas cátedra semanales y se imparten a grupos de estudiantes con una alta heterogeneidad en cuanto a la competencia lingüística en LE. Desde estudiantes sin conocimientos previos del idioma alemán hasta hablantes nativos.

El plan de estudios prevé cinco asignaturas de Lengua Alemana, una por cada año de cursado, con una carga horaria mayor en las dos primeras, en las que se enfoca esta propuesta de rediseño. Esa carga horaria decrece en los años superiores. Durante los tres primeros años, se cursa gramática, fonética y lengua en tres espacios curriculares independientes, aunque interrelacionados. Esta formación de base es común a todo el estudiantado, independientemente de la carrera en alemán elegida. En cuanto a los niveles de lengua extranjera a alcanzar, se aspira a lograr en Lengua Alemana I el nivel B1 del MCER y en Lengua Alemana II un nivel B1+/B2. Estos niveles se desarrollan parcialmente y se complejizan en las tres asignaturas de lengua subsiguientes.

La diversidad de perfiles estudiantiles y la complejidad del trayecto formativo constituyen un desafío para el diseño curricular, especialmente en lo que respecta a planifica-

ción de contenidos, estrategias de enseñanza, métodos y criterios de evaluación. En este contexto, el presente trabajo aborda la necesidad de actualización de los programas mencionados, en consonancia con los lineamientos del VC del MCER (Consejo de Europa, 2020/2021), que introduce innovaciones pedagógicas centradas en la acción, la reflexión y la autonomía del aprendiente. En consecuencia, su implementación en currículos universitarios de carreras de lenguas en Latinoamérica requiere ser explorada con mayor profundidad. Este artículo pretende aportar a la discusión mediante la sistematización del rediseño curricular de dos asignaturas clave.

La propuesta se sustenta en la noción de coherencia curricular, entendida como la alineación intencional entre los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación (Contreras Michel y Sánchez Mendiola, 2022). Junto con la convicción de que los y las docentes, en tanto agentes de cambio, deben comprometerse en la mejora continua de sus propuestas formativas.

Desde el punto de vista metodológico, se partió de un análisis documental y reflexivo intercátedra que comparó los programas vigentes con los nuevos lineamientos del VC, con el objetivo de identificar tensiones, oportunidades de mejora y orientaciones prácticas.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: en primer lugar, se presenta el marco institucional y teórico del rediseño curricular; en segundo lugar, se detallan los cambios introducidos en cada uno de los programas con ejemplificaciones de su aplicación concreta; finalmente, se discuten los alcances y desafíos de esta actualización.

## Marco teórico

El MCER, publicado en 2001 y traducido al español en 2002, fue el resultado de un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa que propuso directrices comunes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo. Desde su concepción, el MCER se aleja de una perspectiva prescriptiva y se presenta como una herramienta abierta que busca orientar la toma de decisiones didácticas a partir de las necesidades, motivaciones y características de los y las aprendientes (Consejo de Europa, 2001/2002). Una de sus contribuciones más significativas es su enfoque orientado a la acción, que concibe a los y las aprendientes como agentes sociales, capaces de usar la LE en situaciones comunicativas reales, co-construyendo significados mediante la interacción, la mediación y desde una perspectiva plurilingüe.

En 2020, se publicó el Volumen Complementario, con el objetivo de profundizar aspectos poco desarrollados en la primera versión del MCER y actualizarlo en función de nuevas prácticas comunicativas. Entre sus principales aportes se destacan: el desarrollo de descriptores específicos para la mediación oral y escrita, la inclusión de la interacción

en línea y una mayor precisión en torno a la competencia plurilingüe y pluricultural. Si bien ambas competencias estaban presentes en la edición de 2001, se presentan en el VC con mayor grado de precisión.

Esta perspectiva supera el tradicional modelo de las cuatro macrohabilidades, que se considera insuficiente para abarcar la complejidad de los actos comunicativos, y propone en cambio trabajar a partir de actividades y estrategias comunicativas, como se ilustra en la siguiente imagen:



Fig. 1:  
Componentes del enfoque  
del MCER (Consejo de  
Europa, 2020/2021, p. 42)

Este marco conceptual conforma una base sólida para la renovación curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En ambas publicaciones, se promueve la autonomía del estudiantado, alentando el desarrollo de habilidades meta-cognitivas y de autoevaluación como parte del mismo proceso de aprendizaje.

Esta orientación se ve reforzada por otras fuentes actuales que plantean una enseñanza que fomente la autorregulación, la reflexión crítica y el protagonismo del aprendiente (Anijovich y González, 2015; Stobart, 2010; Sánchez Mendiola, 2022). Esto implica que el estudiantado deberá identificar sus áreas de fortaleza y mejora y utilizar estrategias pertinentes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Al fomentar la autonomía, se pretende que asuman un papel activo en su formación, tomando decisiones informadas sobre su propio proceso de aprendizaje y adaptando sus estrategias.

## Rediseño de los espacios curriculares Lengua Alemana I y Lengua Alemana II

A partir de la bibliografía consultada, se decidió intervenir paulatinamente sobre distintos aspectos de los programas para el bienio 2025-2026. Entre estas modificaciones, señalamos las siguientes: a) actualización temática, b) revisión metodológica y c) transformación de las prácticas evaluativas.

Para el apartado a), referido a la actualización de los contenidos de Lengua Alemana I y Lengua Alemana II, la literatura consultada informa sobre qué pasos podrían realizarse y qué criterios podrían tenerse en cuenta para este cometido. Por ejemplo, multiplicidad de formatos, inserción en una narrativa, planteo de retos o desafíos, propiciar la comunicación y la colaboración, entre muchos otros (Área, 2019; Libedinsky, 2007; Sabulsky, 2009; Moreiras y Villafañe, 2020; Odetti, 2016, 2020; Schwartzman, 2013). En este sentido, se seleccionaron temáticas actuales con el objetivo, por un lado, de despertar el interés genuino por los contenidos de ambas asignaturas y, por otro lado, de involucrar al estudiantado en debates y reflexiones cruciales para la sociedad; fomentando así el pensamiento crítico y la interculturalidad.

En Lengua Alemana I se incorporaron unidades didácticas tales como el aprendizaje de lenguas extranjeras, el turismo en países germanoparlantes, el sistema educativo, las formas de expresión del arte, la migración e integración y las festividades y tradiciones. Todas ellas responden a situaciones reales de interacción social y académica. Entre los contenidos actualizados se destacan:

- La inclusión de tareas vinculadas con la presentación y reflexión sobre la propia historia de aprendizaje de lenguas y el uso de estrategias de aprendizaje, en sintonía con la perspectiva plurilingüe del VC. Esto se aborda principalmente en la unidad aprendizaje de lenguas extranjeras, que promueve el desarrollo de la autonomía y la conciencia metacognitiva a través, por ejemplo, del uso del diario de aprendizaje.
- La reorganización de contenidos culturales y sociales para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural, mediante contrastes y comparaciones entre contextos germanoparlantes, argentinos y otros conocidos por el estudiantado. Esto se observa especialmente en las unidades sobre turismo, migración y festividades.
- La incorporación de actividades auténticas de mediación y producción comunicativa. Por ejemplo, en la unidad sobre sistema educativo, se propone como tarea final la realización de una infografía dirigida a estudiantes extranjeros que llegan a Córdoba, mediando información relevante sobre el sistema educativo y la vida académica universitaria local desde una perspectiva intercultural y pluricultural. Esta actividad está en consonancia con los descriptores del VC vinculados con la producción escrita, la interacción y la mediación.

En cuanto al punto b), revisión de la metodología, se optó por ofrecer experiencias de aprendizaje más significativas, situadas y participativas. Se priorizó el enfoque orientado a la acción que posiciona al estudiantado como protagonista activo de su proceso de aprendizaje, en línea con las recomendaciones del MCER y su VC. Entre los cambios introducidos se destacan:

- El uso de textos auténticos y materiales actuales como punto de partida para el trabajo lingüístico y cultural, tales como fragmentos de sitios web, reseñas, entrevistas, relatos, catálogos turísticos y material audiovisual.
- La incorporación de proyectos colaborativos, como la elaboración de infografías para estudiantes germanohablantes que llegan a Córdoba. Esta tarea se enmarca en la estrategia de Internacionalización del Currículum que la cátedra promueve mediante instancias de formación COIL - *Collaborative Online International Learning* (Rubin y Guth, 2022).
- La integración sistemática de actividades de mediación oral y escrita, que permiten al estudiantado interpretar, reformular y explicar información para otros, activando descriptores clave del VC.
- La posibilidad de selección de contenidos según los intereses personales, como en la unidad temática sobre formas de expresión del arte, donde el estudiantado puede elegir una manifestación artística de su interés, investigar sobre ella y compartir sus hallazgos con el grupo.
- El desarrollo de aprendizaje basado en proyectos como la preparación de un viaje a un país germanoparlante entre colegas.
- La incorporación de actividades de escritura escalonadas con un enfoque basado en el género textual, que se realizarán de manera progresiva a lo largo de las unidades.
- La implementación de la modalidad 70/30 constituye un formato híbrido de estudio en la Universidad Nacional de Córdoba que comenzó a aplicarse en 2022 (Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, 2022). Mediante esta modalidad, los estudiantes cursan presencialmente el 70% de cada espacio curricular y hasta un 30% de manera virtual asincrónica, resolviendo actividades de distinta naturaleza y envergadura en el Aula Virtual (AV) de cada materia. El AV se emplea como espacio de interacción y colaboración, por ejemplo, a través de foros de discusión sobre temas culturales trabajados en las unidades, como “¿Qué festividades argentinas explicarías a alguien que vive en Alemania? ¿Por qué?”. Estas prácticas permiten trabajar competencias de interacción escrita, mediación y co-construcción de sentido en entornos digitales, tal como lo plantea el VC del MCER en la actividad “interacción en línea” y en consonancia con el desarrollo del género textual “entrada de foro” propuesto en el programa de la asignatura.

Finalmente, el punto c), referido al componente evaluativo del programa, también fue objeto de revisión para lograr un mayor equilibrio entre la evaluación formativa y sumativa. Entre los principales cambios se incluyen:

- La implementación de instancias de evaluación formativa, vinculadas con la autoevaluación, la reflexión sobre el propio proceso y la revisión entre pares. Estas instancias se integran en las diferentes unidades. Por ejemplo, en la unidad sobre arte se realiza un ensayo de la presentación oral donde se utiliza una breve guía de observación para ofrecer retroalimentación entre pares sobre aspectos de pronunciación, estructura del discurso, uso de conectores, entre otros. Esta práctica permite desarrollar la producción oral mediante la escucha activa y la reflexión crítica.
- El diseño de listas de cotejo específicas para tareas orales. Este instrumento orienta tanto la producción como la retroalimentación.
- La transformación de instancias tradicionales en tareas formativas. Por ejemplo, uno de los trabajos prácticos consiste en la presentación final de un producto integrador: la planificación del viaje.

A continuación, se describen los cambios introducidos en Lengua Alemana II en relación con contenidos, metodología y evaluación.

En cuanto a los contenidos, la modificación ha sido sustancial y muestra su evolución hacia los enfoques plasmados en el VC. El diseño curricular previo se basaba principalmente en temas generales presentes en libros de alemán como lengua extranjera, publicados por editoriales alemanas para un público global. Dichos materiales carecían de una impronta contextual acorde al perfil del estudiantado local.

Atendiendo a estas circunstancias, se seleccionaron seis temas centrales a partir de los cuales se desarrollaron contenidos nuevos y significativos para los y las estudiantes universitarios, en su mayoría jóvenes. Por ejemplo, un semestre en una universidad alemana, redes sociales, música, alimentación y salud, cambio climático y relaciones interpersonales. Esta actualización requirió acuerdos previos entre los y las docentes para evitar la superposición. A continuación, se detallan algunas de las decisiones implementadas:

- Ampliación de la perspectiva en el tratamiento de temas conocidos: algunos de los tópicos acordados para Lengua Alemana II profundizan o abordan desde otra perspectiva aspectos previamente tratados en Lengua Alemana I. Por ejemplo, la unidad “un semestre en una universidad alemana”, se orienta en Lengua Alemana II, específicamente, a cómo es estudiar en una universidad en Alemania. Al igual que en Lengua Alemana I se enfatiza en los aspectos interculturales; sin embargo, el foco de la materia previa está colocado en el sistema educativo alemán, incluyendo el ámbito universitario, aunque desde un enfoque más introductorio y comparativo. La estrategia de activación de los conocimientos previos adquiridos en la materia anterior facilita y hace posible el anclaje de lo nuevo.
- Tratamiento de temas de la vida real y de interés personal: en otros casos, se optó por temáticas que posibilitan la expresión oral, escrita y creativa de intereses personales, como redes sociales y música, en relación con temas de arte y cine abor-

dados en primer año. Asimismo, se busca promover el compromiso y la toma de conciencia ante problemas globales que afectan a todas las sociedades, como una forma de preparar al estudiantado para mediar en contextos más amplios. Por estos motivos, se incluyeron en el programa unidades que abarcan temas como el cambio climático, la calidad de los alimentos, los ODS, Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), entre otros.

- Materiales en múltiples formatos: con la intención de diversificar las tipologías textuales, se realizaron búsquedas en la web de archivos sonoros y otros recursos originales y variados, que pudieran adaptarse al enfoque adoptado. Se diseñaron actividades que integran comprensión, expresión y mediación, mediante estrategias como tomar notas, resumir y explicar; alineadas con los nuevos descriptores de mediación del VC. Estas prácticas no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también inciden en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

En cuanto a la metodología, los cambios relevantes en las prácticas docentes propician una participación más activa del estudiantado. En este sentido, el propio VC incluye lineamientos tanto para la participación en la presencialidad como para la interacción en línea. Siendo esto último una novedad.

- Estos lineamientos cobran especial relevancia con la modalidad pedagógica 70/30. A modo de ejemplo, para la introducción del subtema “desperdicio de alimentos”, se trabajó presencialmente con recursos visuales y vocabulario específico. En la siguiente actividad, los y las estudiantes realizaron entrevistas breves a sus pares. por ejemplo, cuántos días compran alimentos, si lo hacen por necesidad o para almacenar, razones para desechar alimentos, etc., en segunda persona y luego informaron en tercera persona. Esta introducción continuó su desarrollo en la plataforma virtual. Esta vez mediante la visualización de un video. El estudiantado debía completar dos documentos colaborativos con información de este. Esas actividades realizadas en el AV fueron retomadas en la presencialidad y combinadas con nuevas tareas. Este es un ejemplo puntual de cómo lograr una articulación fluida entre el entorno virtual y el presencial, en los que el estudiantado se enfrenta con actividades de distinta naturaleza.
- Aprendizaje basado en proyectos: un ejemplo de metodología didáctica orientada al aprendizaje basado en proyectos tuvo lugar durante el tratamiento de la unidad “un semestre en una universidad alemana”. Durante esta el estudiantado se interiorizó sobre la vida universitaria en Alemania y simuló los pasos necesarios para obtener una beca. En este contexto, se planteó la posibilidad de conocer la ciudad de destino y sus principales atractivos. Mediante actividades guiadas, ejemplos, trabajo de vocabulario y tomando de referencia la aplicación “Appberdi”, desarrollada por estudiantes de la UNC para conocer un barrio emblemático de la Ciudad de Córdoba. Además, se elaboró una audioguía sobre atractivos turísticos de la ciudad elegida. La realización de

este proyecto incluyó fases de trabajo individual, en pequeños grupos y en plenario. Los y las estudiantes grabaron textos, los corrigieron y luego ensamblaron el producto final en Genially para presentarlo como resultado colectivo.

En cuanto al componente evaluación, se llevaron a cabo algunas innovaciones. Entre ellas:

- Evaluación y utilización de rúbricas: el proyecto mencionado *ut supra* incorpora enfoques actuales de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación, para las que se desarrollan rúbricas específicas. La inclusión de estos tipos de evaluación se vuelve una tarea compleja en la universidad, dado que las normativas vigentes priorizan la acreditación de saberes mediante instancias mayormente sumativas. No obstante, la normativa es más flexible en cuanto a los trabajos prácticos y en ellos es posible diseñar actividades que respondan a otras finalidades de la evaluación, como ser diagnosticar, retroalimentar, evaluar procesos, entre otras (Anijovich y González, 2015).
- Integración de temas: mediante la elaboración de un trabajo práctico que integre al menos dos temas, se promueve que los y las estudiantes creen nuevas conexiones entre aspectos no abordados durante el cursado. Por ejemplo, la relación entre redes sociales y alimentación permite trabajar problemáticas como los retos extremos, la figura de *influencers* o creadores de contenido (con o sin formación médica) o el rol de grupos de Telegram y WhatsApp en la difusión de normas o consejos. Una actividad de esta naturaleza no solo constituye una instancia de evaluación procesual, sino que también requiere el desarrollo de múltiples actividades de diversa índole y, especialmente, de mediación.

## Conclusiones

El rediseño curricular de las asignaturas Lengua Alemana I y Lengua Alemana II que se presenta en este artículo es un esfuerzo claro por actualizar la enseñanza del alemán en el ámbito universitario, alineándose con las pautas del VC del MCER. Esta actualización busca crear una mayor coherencia entre los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza y las evaluaciones; centrándose en formar estudiantes que sean autónomos, críticos y competentes en el ámbito intercultural.

Los cambios implementados responden a una necesidad real de adaptar los programas de las asignaturas a los perfiles de los estudiantes de la Facultad de Lenguas y a los desafíos que enfrenta la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día. En este sentido, la inclusión de estas modificaciones ha transformado estos espacios curriculares en entornos más dinámicos, participativos y relevantes.

Es importante mencionar que este proceso se encuentra en su etapa inicial y requiere un compromiso continuo a lo largo del tiempo, mediante el trabajo colaborativo y coordinado con los equipos docentes de ambas asignaturas. Hasta el momento, se han

llevado a cabo reuniones periódicas para discutir y ajustar las propuestas curriculares y se planea, en los próximos meses, realizar encuentros para compartir experiencias y buenas prácticas. Asimismo, se proyecta avanzar en el diseño conjunto de materiales didácticos que respalden y fortalezcan la implementación de las nuevas propuestas programáticas. En resumen, este trabajo busca enriquecer el debate sobre la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras en contextos latinoamericanos, ofreciendo una experiencia concreta de actualización curricular.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y González, C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. AIQUE.
- Área, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Universidad de la Laguna. <https://riull.uill.es/xmlui/handle/915/16086>
- Contreras Michel, N. S. y Sánchez Mendiola, M. (2022). Alineamiento del currículum, métodos de enseñanza y evaluación. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1ª ed., pp. 591-604). UNAM.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). MCED y Anaya. (Obra original publicada en 2001).
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. (Obra original publicada en 2020).
- Libedinsky, M. (2007). Diseño, producción y actualización de materiales didácticos para aulas virtuales. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*, (6), 27-46. <https://rueda.cin.edu.ar/publicaciones/revistas>
- Moreiras, D. y Villafañe, J. (2020). *Tecnologías digitales y lenguajes: criterios y recomendaciones para construir propuestas didácticas*. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García y M. Báez (comps.). *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-42). FLACSO Uruguay.
- Odetti, V. (2020). De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos. En: J. M. García y S. García Cabeza (Comps.). *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 87-99). FLACSO Uruguay.

- Ordenanza 8 [Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba]. Por la cual se adhiere a las orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas. 6 de diciembre de 2022. [https://digesto.unc.edu.ar/bitstream/handle/123456789/460359/OHCS\\_8\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digesto.unc.edu.ar/bitstream/handle/123456789/460359/OHCS_8_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rubin, J., & Guth, S. (2022). *The guide to COIL virtual exchange: Implementing Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning*. Stylus Publishing.
- Sabulsky, G. (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor. En S. Pérez y A. Imperatore (Comps.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas* (1a. ed., pp. 344-351). Universidad Nacional de Quilmes. <https://ediciones.unq.edu.ar/178-comunicacion-y-educacion-en-entornos-virtuales-de-aprendizaje.html>
- Schwartzman, G. (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Brocca, D., *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa* (pp. 945-956). Universidad Nacional de Córdoba. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/materiales-didacticos-en-educacion-en-linea-por-que-para-que-como>
- Sánchez Mendiola, M. (2022). Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1º ed., pp. 17-35). UNAM.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.



## ► Docentes de química: entre la tradición y la prescripción curricular

Chemistry teachers: between tradition and curriculum prescription

*Barrios, Rubén Jesús<sup>1</sup>, González, Rosana<sup>2</sup>, Roppolo, María Teresa<sup>3</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El texto analiza la persistente tradición en la enseñanza secundaria de la Química, centrada en la enseñanza mecánica y memorística de la nomenclatura y formulación de sustancias químicas, en contraste con las prescripciones curriculares actuales, especialmente los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Mediante una encuesta a 26 docentes rurales, se indaga su percepción sobre la enseñanza de estos contenidos.

Los resultados muestran un fuerte apego a la tradición. Así, por ejemplo, el 80% considera imprescindible la nomenclatura para resolver problemas químicos y rechaza su eliminación del currículo. También, se observa un desconocimiento generalizado sobre las prescripciones curriculares nacionales. El análisis se basa en el marco teórico de Terigi (1999), que plantea tres hipótesis de concreción curricular: aplicación, disolución y especificación, tipos de currícula y en el concepto de transposición didáctica de Chevallard (1998). El estudio concluye que, pese a las orientaciones oficiales que buscan superar enfoques tradicionales, las prácticas docentes siguen reproduciendo el modelo mecanicista. Lo que convierte ciertos contenidos en parte del *curriculum oculto* al nivel de las disposiciones nacionales y jurisdiccionales. Este fenómeno revela la fuerza de las tradiciones curriculares y la resistencia a los cambios impuestos desde niveles superiores de decisión educativa.

**Palabras clave:** Curriculum prescripto, opiniones, docentes, química, encuesta

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán – [rubenjbarrios@csnat.unt.edu.ar](mailto:rubenjbarrios@csnat.unt.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tucumán – [egonzalez@csnat.unt.edu.ar](mailto:egonzalez@csnat.unt.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tucumán – [roppolotere@gmail.com](mailto:roppolotere@gmail.com)

## Abstract

This article analyzes the persistent tradition in secondary chemistry education, which focuses on the rote and memorized teaching of chemical nomenclature and formulation, in contrast to current curricular requirements, especially the Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). A survey of 26 rural teachers explores their perceptions of the teaching of these contents. The results show a strong attachment to tradition: for example, 80% consider nomenclature essential for solving chemical problems and reject its elimination from the curriculum. There is also a widespread lack of awareness of national curricular requirements. The analysis is based on Terigi's theoretical framework, which proposes three hypotheses of curricular concretion: application, dissolution, and specification (Terigi, 1999), types of curricula, and Chevallard's concept of didactic transposition (Chevallard, 1998). The study concludes that, despite official guidelines seeking to overcome traditional approaches, teaching practices continue to reproduce the mechanistic model, which turns certain content part of the hidden curriculum at the national and jurisdictional levels. This phenomenon reveals the strength of curricular traditions and the resistance to changes imposed from higher levels of educational decision-making.

**Keywords:** Prescribed curriculum, opinions, teachers, chemistry, survey

---

## Introducción

Tradicionalmente, en la enseñanza de la Química en el nivel secundario, los contenidos curriculares relacionados con nomenclatura y formulación química han sido considerados, por los profesores, como imprescindibles. Recuperando una de sus voces que alude que “es el lenguaje de esta ciencia y que sin él no es posible aprender otros contenidos educativos de la química”. Estos contenidos generalmente son enseñados de manera mecánica y memorística. Las algoritmizaciones producidas llevan a la naturalización de transposiciones didácticas patológicas (Chevallard, 1998) con creación de falsos objetos de conocimiento. Por ejemplo, la asignación de fórmulas y nombres a sustancias inexistentes, generalizaciones inadecuadas, sustitución de números de oxidación por valencias, ecuaciones que no representan procesos químicos que pudieran producirse experimentalmente, confusiones entre algoritmos y transformaciones naturales, etc. Las prescripciones curriculares nacionales, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), se oponen fuertemente a esta tradición.

Teniendo en cuenta esta disociación entre tradición y prescripción curricular, en las diferentes instancias de decisiones políticas, nos proponemos como objetivo para esta

ponencia presentar los resultados de una encuesta de opinión. Desarrollada con variables como acuerdo o desacuerdo frente a ciertas afirmaciones referidas a la enseñanza y al aprendizaje de la nomenclatura y formulación química. Esta fue aplicada a docentes de química de áreas rurales. En total respondieron a la encuesta 26 docentes del universo de 70 asistentes a la conferencia Reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la nomenclatura en el marco del II Congreso de Química en los Valles Calchaquíes.

La opción por la ruralidad estuvo sustentada en el supuesto de que en estos docentes habría una mayor aceptación de dejar de lado contenidos que no son necesarios para esa modalidad de educación secundaria y que no estarían tan influenciados por tradiciones disciplinares. Sin embargo, en la investigación de Puca Olazabal (2015) expone la falta de formación pedagógico-didáctica específica para la modalidad en contextos rurales. La formación apunta a un sujeto ideal de características citadinas. Asimismo, se critica la desconexión entre el curriculum y las necesidades reales de las escuelas rurales.

Las preguntas de la encuesta están estructuradas alrededor de los siguientes ejes: 1) aprendizajes y capacidades de los estudiantes, 2) organización de la enseñanza y 3) prescripciones curriculares nacionales. Los dos primeros ejes se relacionan con el último a los efectos de triangular la información recabada.

Las categorías relacionadas a los aprendizajes y capacidades de los estudiantes contemplan, principalmente, los siguientes puntos: escritura de fórmulas químicas, relación entre el grado de manejo de la nomenclatura y el contexto de utilización de esta. Con respecto a la enseñanza: diferentes sistemas para la nomenclatura química y secuencias consideradas válidas. Y, por último, el tercer eje tiene en cuenta el posicionamiento de los docentes con respecto a la prescripción curricular nacional antes mencionada. En forma posterior a la encuesta se realizó un relevamiento general y se detectó, a través de un diálogo dirigido, un desconocimiento generalizado sobre el contenido de la prescripción curricular nacional.

Tanto para la elaboración como para el procesamiento de datos se tuvo presente el marco teórico de Terigi (1999), con respecto a los procesos que se producen en las concreciones de propuestas curriculares. Terigi (1999) remarca para el campo curricular la complejidad del análisis de este. Desde las teorías sobre objetos complejos se enfatiza, como principales características, la impredecibilidad y su historia. En este sentido, la historia de la tradición tiene un rol importante en las visiones de los docentes.

Por su parte, el concepto de transposición didáctica de Chevallard (1998) permite analizar la complejidad del proceso de enseñanza. Por último, el concepto de curriculum oculto, lleva a caracterizar el hecho de que ciertos contenidos, considerados que no deberían estar presentes en la enseñanza, se mantengan a pesar de las decisiones curriculares en diferentes niveles de concreción.

## El proceso curricular en la enseñanza de formulación y nomenclatura química

Para el análisis de los procesos curriculares, vinculados a los diferentes niveles de concreción, Terigi (1999) propone una serie de hipótesis y diferentes niveles. Estos niveles son importantes debido a que la prescripción política-nacional no se mantiene inalterable en el proceso de concreción curricular, se producen transformaciones en diferentes ámbitos, como el jurisdiccional, el institucional y el áulico. Esta situación lleva a Terigi (1999) a la sugerencia de tres hipótesis: aplicación, disolución y especificación. La hipótesis de aplicación establece que lo enunciado en el primer nivel de decisión curricular, el nacional, se concretiza en el aula sin modificaciones. La disolución del curriculum considera que el curriculum oficial es modificado en cada etapa del proceso con grandes eliminaciones. En este proceso no se incluyen elementos curriculares nuevos o no considerados. Los procesos de especificación curricular consideran sujetos activos en la construcción del curriculum que, sin dejar de tener en cuenta en los otros niveles, van adecuando al contexto en el que se concretiza el mismo.

En el nivel de decisión política-nacional, a partir de un proceso de negociación e imposición (de Alba, 1995) de representantes de diferentes provincias y áreas, se llegó a la construcción cristalizada en los documentos curriculares denominados NAP. Los NAP están distribuidos en función del nivel educativo, primario o secundario. En el nivel secundario se tienen los NAP para la formación general, independientes de la orientación del bachillerato, y para la formación orientada, específica para cada orientación.

Para la caracterización de las visiones de los docentes de química con respecto a la enseñanza de las fórmulas y nombres de las sustancias consideramos, como primera etapa de decisión curricular, lo que se establece en los NAP. En los del área de Ciencias Naturales, para la formación general del ciclo orientado de la Educación Secundaria en el espacio destinado a la disciplina Química:

se pretende que, a través de ejemplos concretos que correspondan siempre a sustancias y reacciones reales, se identifique la información que puede brindar una fórmula o una ecuación química, superando la mecánica tradicional de formuleo y nomenclatura, que no hace aportes sustanciales a la formación del ciudadano. (2012, p. 20)

A partir de la interpretación de lo escrito, y también de lo no enunciado, pero a la vez intencionado, puede inferirse que ciertos contenidos que formaban parte de la enseñanza tradicional de la Química, en las escuelas secundarias, deben ser dejados de lado. Podemos interpretar esta situación desde la intersección de dos conceptos, curriculum nulo y curriculum oculto. Se puede inferir la intencionalidad de que estos

contenidos tradicionales queden fuera del curriculum, es decir, pasarían a formar parte del curriculum nulo. Por otra parte, el curriculum oculto se enseña, pero no se establece como conocimiento a enseñar. Entonces, podría establecerse que las prácticas tradicionales de la enseñanza de la Química ponen el énfasis en las fórmulas y sus nombres y, debido a la fuerza de esta tradición, se seguirán enseñando por lo que formarían parte del curriculum oculto de la enseñanza de esta disciplina. Tal como se infiere a partir de las opiniones de los docentes, a los que se les aplicó la encuesta, ya que un 80% manifestó su desacuerdo con la eliminación de la enseñanza de la nomenclatura química. Lo que observamos es que con esta supuesta imposición se produjo un cambio de tipo de curriculum, de escrito a oculto.

Por su parte, cuando se lee en la prescripción curricular: “no hace aportes a la formación del ciudadano”, está remarcando que no corresponde a una enseñanza general como la que se requiere para una educación obligatoria. Consideramos que es un argumento de peso que justifica plenamente la pretendida eliminación de estos contenidos del curriculum prescrito. Sin embargo, los docentes perciben que se deja de lado contenidos esenciales de la asignatura Química como queda establecido en el alto desacuerdo con respecto a la eliminación de estos.

Otros puntos importantes, surgidos a partir del procesamiento de la información obtenida en las encuestas, permiten arribar a los siguientes resultados:

Aserciones de la encuesta con las que están, mayormente, de acuerdo: la nomenclatura es imprescindible para la resolución de problemas 80 %; el profesor debe indicar la fórmula cuando hace mención a una sustancia 56%; las fórmulas y nombres de sustancias químicas se aprenden con el uso 52 %; el método más adecuado para el aprendizaje y la enseñanza es el que parte de ecuaciones de formación 70%; es necesario el aprendizaje de diferentes métodos de nomenclatura 85 %; se debe enseñar la nomenclatura actualizada 64% y el aprendizaje de la nomenclatura empieza por la memorización de símbolos y valencias 76%.

Aserciones con las que están, mayormente, en desacuerdo: la nomenclatura debe estar aprendida, (memorizada antes de desarrollar los otros contenidos 48%, 24 % no tiene opinión al respecto; existencia de una edad adecuada para el aprendizaje 40%, 28% no tiene opinión al respecto; escribir fórmulas y dar nombres a sustancias inexistentes es un error conceptual 44%, 12% no tiene opinión al respecto; la ecuación química debe representar un proceso factible experimentalmente 36%, 20% no tiene opinión al respecto y el aprendizaje de la nomenclatura de manera mecánica no es necesario porque no hace aportes sustantivos a la formación del ciudadano 80%.

De la entrevista grupal pudo inferirse que los docentes reforzaban los puntos señalados en el mantenimiento de una enseñanza rígida de mecánicas de formulación química. Se puede interpretar esta situación porque, quizás, la minoría diferenciada no puede hacer oír su voz por falta de elementos teóricos necesarios para fundamentar sus propias visiones.

El análisis que lleva a cabo Gimeno Sacristán (2005) sobre las tradiciones en la educación secundaria se convierte en un marco de referencia insoslayable para poder dar sentido a la situación por la que atraviesan los docentes de química. Estando estos atrapados entre los nuevos posicionamientos y las tradiciones fuertemente arraigadas en una escuela secundaria anterior con visiones tradicionales y una concepción marcadamente elitista y selectiva para la educación secundaria. Así, Gimeno Sacristán (2005) señala que la educación secundaria obligatoria enfrenta el desafío de dotar de contenido un proyecto complejo y contradictorio al tener que interactuar con la diversidad.

Las decisiones sobre qué enseñar se basan en la visión de la naturaleza humana, las funciones de la educación y la valoración de contenidos culturales relevantes en un momento dado, considerando que no todo lo que abarca la cultura debe ser enseñado en las escuelas. Un factor que obstaculiza estas decisiones es la tradición escolar que, fuertemente sostenidas por tradiciones disciplinares, genera hábitos resistentes a cualquier replanteamiento y puede volver a obsoletas prácticas que no tienen sentido.

La enseñanza memorística de fórmulas y nombres de sustancias químicas se fundamentaba, en este sentido, en que era un contenido necesario para la formación de futuros profesionales que iban a necesitar este lenguaje. Pero, como todo lenguaje, este se aprende en el uso. Se debe tener presente que, como se expresa en los NAP, no hace aportes a la formación del ciudadano y, además, las rutinas algoritmizadas no tienen significatividad para los estudiantes. Es decir, este contenido educativo, se instala en la categoría de currículum oculto. Debe ser, entonces, un caso especial de prescripción curricular que se enuncia de manera negativa, es decir, no debe enseñarse. Incluso, a veces, ni siquiera figura en las planificaciones docentes, pero se enseña, disfrazándolo con otros términos. Se expresan como, por ejemplo, óxidos, propiedades, usos, etc., sin embargo, sólo se repite la secuencia mecánica que enfatiza sus nombres y fórmulas memorísticas.

Nos podríamos plantear que sustenta una tradición tan fuertemente arraigada, fundamentalmente, por dos aspectos: el aprendizaje en la formación inicial de los docentes, reforzados en su formación superior, y el reconocimiento disciplinar que ampara estas prácticas. Chevallard (1998) marcó como un componente importante del sistema de enseñanza el tamiz que tienen que atravesar los contenidos educativos para ser transpuestos al aula, al que denominó noosfera. Esta se encuentra integrada justamente por las comunidades académicas, además de las instancias de decisiones políticas y la comunidad de padres. En el caso que estamos analizando, la fuerza de la tradición se sostiene en la comunidad académica y no en las instancias de decisiones políticas.

Como vemos, establecer criterios incuestionables para el currículum es difícil en sociedades plurales con diversidad de puntos de vista. Para la enseñanza obligatoria este es un problema de trascendencia social que requiere discusión y diálogo democrático para alcanzar propuestas razonables. No basta con el peso de las tradiciones ni los intereses

corporativos de expertos. La intervención unilateral del estado o la administración educativa tampoco es válida. El currículum debe responder a los intereses globales de un modelo de ser humano y sociedad y ser determinado por intelectuales, expertos, representantes sociales y administradores en foros de debate (Gimeno Sacristán, 2005).

Como una posible solución a la situación que estamos analizando, Gimeno Sacristán (2005) propone que la educación obligatoria se centre en: la educación general; la especialización educativa de las escuelas; un contenido valioso; el desarrollo de herramientas básicas para penetrar el mundo cultural; una cultura escolar sustanciosa, densa, subjetivada y atractiva; el aprovechamiento de la riqueza cultural disponible; el apoyo a la autonomía del alumno; un clima que posibilite la expansión creadora y la presencia de profesores de calidad. La escuela debe aprovechar la diversidad y riqueza de los depósitos culturales a través de los que la cultura es accesible. En este sentido, la enseñanza de una disciplina como la química tendría que estar enfocada desde modelos que pongan en diálogo las concepciones alternativas de los estudiantes, los diferentes discursos que se establecen en distintos contextos: educativos, cotidianos y científicos. A la vez que se enfatizan las relaciones que se mantienen entre la ciencia, la sociedad y el medio ambiente, es decir, un enfoque CTSA (Massa, Foresi y Sanjurjo, 2020).

La escolarización debe abordar diversos aspectos del ser humano, la cultura y la sociedad. Por su parte, como lo señala Gimeno Sacristán (2005) la educación obligatoria debe ser una experiencia general y variada, multifuncional, apoyada en la condición antropológica del ser humano como ser cultural abierto a infinitas posibilidades y en el carácter polifónico de la cultura. La escuela debe filtrar la cultura con una ética que distinga lo digno de enseñar.

Es fundamental que preparar el espacio para aprender a aprender se base en el aprendizaje de contenido sustancial, no en el vacío. Es decir, debe tener en cuenta los conocimientos con que los alumnos ingresan al aula para trabajar con ellos, no para sustituirlos por otros que serían los correctos supuestamente. Desconociendo así las instancias de decisiones curriculares que surgen a través de todo un proceso de diálogo nacional y provincial. Además, hay que evitar confundir la densidad del contenido con las clasificaciones disciplinares o que la escolaridad obligatoria se convierta sólo en una fase propedéutica para la especialización. Sin perder de vista la formación general de la escuela secundaria obligatoria.

También Gimeno Sacristán (2005) sostiene que la cultura escolar sustanciosa debe ser subjetivada y atractiva. La cultura no es solo la existencia de bienes culturales, sino nuestra presencia y capacidad de interactuar con ellos. La valía objetiva de los bienes culturales sólo tiene sentido educativo si se convierten en “alimentos” que enriquecen la experiencia personal y la forma de ver y sentir el mundo.

La educación es una forma de vivir la cultura, no de almacenarla, sino incorporándose a nuestras formas cotidianas de percibir, sentir y pensar. En este sentido, toma un senti-

do más relevante la organización de los contenidos teniendo en cuenta las interacciones ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente antes que la memorización de datos que sólo tomarán sentido en una supuesta especialización futura.

Es importante tener presente que las nuevas tecnologías han multiplicado las voces y la disponibilidad de contenidos. Actualmente, el alumno con una búsqueda rápida puede saber qué fórmula tiene una sustancia y con todos los nombres que es conocida, hasta cómo se encuentra en la naturaleza y sus nombres vulgares. El poder dotar de significado esta información está en el conocimiento de lo que representa una fórmula química y la información pragmática que puede brindar. Más que una lucha y resistencia con las nuevas tecnologías habría que considerar la forma de incorporarlas al aula. Esta situación ha llevado a una pérdida de la exclusividad de las escuelas como único espacio de lectura y aprendizaje aumentando su potencial para seleccionar contenidos.

Como vemos, la escuela se enfrenta al dilema de ampliar las voces que pueden escucharse o encerrarse en la exclusividad de algunos textos. Por esto, es crucial que la escuela dé acceso a la multiplicidad de mensajes para no acentuar las desigualdades culturales y mantener su valor rector en una sociedad con un crecimiento exponencial de mensajes (Gimeno Sacristán, 2005).

La investigación educativa viene sosteniendo que el profesorado es el elemento central para la calidad de la educación (Pérez Gómez, Barquín Ruiz, Angulo Rasco, 1999). Aunque la tecnología puede comunicar información, la que arraiga en la personalidad y desarrollo de los alumnos y se convierte en herramienta crítica requiere una guía y diálogo interpersonal. Todo cambio mejorará la educación sólo si mejoran la actuación de los profesores.

En esta encrucijada entre la prescripción curricular, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación y las tradiciones docentes es crucial el ejercicio de la vigilancia epistemológica (Bachelard, 2004) en el proceso de transposición didáctica. Este transforma el saber académico en saber didáctico sin perder sustancia y haciéndolo significativo para el estudiante. En diálogo con esto, el dominio de la cultura objetivada debe ir acompañado de la capacidad de provocar la subjetivación motivada en los estudiantes. Lo que requiere un saber disciplinar, pedagógico y didáctico para lo que se necesitan profesores cultivados, sensibles, fuertemente motivados, comprometidos y apoyados para lograr sistemas educativos de calidad.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se puede observar que los datos validan la persistencia de las visiones en los docentes que se corresponden con la tradición conservadora y mecanicista de enseñanza de la nomenclatura química.

A su vez, también podemos concluir que, principalmente en la enseñanza de contenidos específicos, las tradiciones curriculares se posicionan de manera en que ejercen fuerzas de resistencia importantes con respecto a las prescripciones curriculares. Las tradiciones curriculares son un punto importante para analizar los procesos de aplicación, disolución y especificación curricular (Terigi 1999). Es decir, la inserción cultural debe ser reflexiva, provocando la conciencia de los sujetos sobre el papel de la cultura. La escuela es un lugar privilegiado para diseccionar y analizar la cultura, permitiendo un aprendizaje significativo, reflexivo y crítico para todos.

## Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución al Psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo Veintiuno.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Ciencias Naturales. Educación Secundaria*. [Documento curricular].
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación secundaria obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Massa, M.; Foresi, M. F. y Sanjurjo, L. (2020). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Media: Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal
- Puca Orazabal, G. (2021). *Formación Docente Inicial para los ámbitos rurales: Experiencias, saberes y prácticas pedagógicas*. Tiraxi Ediciones. [https://www.gazetajujuy.com.ar/wp-content/uploads/escuelas\\_rurales.jpg](https://www.gazetajujuy.com.ar/wp-content/uploads/escuelas_rurales.jpg)
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.



## ► Organización y estructura de la formación docente continua en Salta: dependencias, políticas y estrategias (2020-2023)

Organization and structure of continuing teacher training in Salta: departments, policies and strategies (2020-2023)

*Soria, María Gabriela<sup>1</sup>, Orellana, Sara<sup>2</sup>, Ibañez, Gabriela<sup>3</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El artículo presenta avances preliminares del Nodo Salta del proyecto federal PICTO-2022 REDES, que analiza las políticas de Formación Docente Continua en Argentina entre 2020 y 2023. El estudio se focaliza en la gestión y normativa de la provincia de Salta en el contexto de la pandemia; identificando progresos en la creación de una Dirección General específica, en la elaboración de marcos regulatorios y en la ampliación de la oferta gratuita para niveles obligatorios. Sin embargo, persisten desafíos estructurales vinculados con la fragmentación del sistema, la postergación del Nivel Superior y la lógica acreditadora centrada en el puntaje. Se plantea la necesidad de políticas integrales que articulen niveles, reconozcan la diversidad docente y fortalezcan prácticas reflexivas y colaborativas con anclaje territorial.

**Palabras clave:** Formación docente continua, organización y estructura, tendencias y desafíos

### Abstract

The article presents preliminary findings from the Salta Node of the federal PICTO-2022 REDES project, which analyses continuing teacher training policies in Argentina between 2020 and 2023. The study focuses on the management and regulations of the province of Salta in the context of the pandemic, identifying progress in the creation of a specific General Directorate, in the development of regulatory frameworks, and in the expansion of free provision for compulsory levels. However, structural chal-

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Salta - [soriagabriela@hum.unsa.edu.ar](mailto:soriagabriela@hum.unsa.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Salta - [orellanasara@hum.unsa.edu.ar](mailto:orellanasara@hum.unsa.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Salta - [ibanezgabriela@hum.unsa.edu.ar](mailto:ibanezgabriela@hum.unsa.edu.ar)

lenges remain, linked to the fragmentation of the system, the postponement of higher education, and the accreditation logic centred on scoring. There is a need for comprehensive policies that articulate levels, recognise teaching diversity, and strengthen reflective and collaborative practices with a territorial anchor.

**Keywords:** Continuing teacher training, organisation and structure, trends and challenges

---

## Introducción

La Formación Docente Continua (FDC) constituye en la actualidad un campo estratégico en las políticas educativas contemporáneas, que se consolida como un espacio de desarrollo profesional, actualización y producción de saberes pedagógicos. En Argentina, su institucionalización ha sido un proceso complejo y en construcción atravesado por tensiones entre los enfoques normativos y las condiciones reales de ejercicio docente.

En este marco, el presente escrito se inscribe en el Proyecto PICTO REDES: La formación docente en Argentina (2020 -2023). Un análisis de las políticas jurisdiccionales, ofertas y necesidades de desarrollo profesional de los formadores de profesores de educación Secundaria, dirigido por la Dra. Lea Vezub. Se trata de una investigación de carácter federal que conforma nodos de estudio en siete provincias de distintas regiones del país. Pretende analizar políticas, regulaciones, enfoques y estrategias de la formación docente continua y la oferta durante el período 2020-2023, en relación con las necesidades de desarrollo profesional de los formadores de profesores de educación secundaria.

Mediante un enfoque metodológico mixto, que combinó revisión documental, entrevistas y encuestas, se relevaron estructuras de gestión, normativas, ejes prioritarios y características de la oferta de formación docente continua en las provincias que conforman el estudio.

El enfoque asumido reconoce que las políticas no son meros instrumentos normativos, sino procesos de resignificación en la práctica (Ball, 2002). En este sentido, el análisis de la FDC en Salta busca comprender cómo los discursos y las decisiones de política pública se traducen en acciones concretas y cómo los actores, docentes, coordinadores y equipos técnicos, producen sentidos propios sobre su formación y profesionalización.

Particularmente nos situamos en el caso de la provincia de Salta, a fin de compartir avances preliminares relacionados con la estructura de gestión y sus regulaciones normativas. Con el objetivo de ponerlos en diálogo respecto a las características territoriales de Salta y a la histórica fragmentación de las políticas educativas para los diferentes niveles de nuestro sistema educativo provincial. Esta mirada situada posibilita visibilizar cómo

se configura en la FDC lo político, organizacional y normativo en una jurisdicción con fuertes desigualdades territoriales y de políticas públicas fragmentadas para los diferentes niveles del sistema educativo y que consideramos persisten en nuestra jurisdicción desde las políticas formales.

Entre los hallazgos preliminares se identifican avances en la institucionalización de la FDC, junto con discontinuidades persistentes y desafíos pendientes.

La indagación señala la necesidad de una política integral, situada y sostenida, que fortalezca el desarrollo profesional docente desde una pedagogía crítica e inclusiva.

Desde un enfoque conceptual, se asume que las políticas de FDC no son neutras ni homogéneas, sino que se inscriben en disputas por el sentido de la educación y la profesionalización docente (Ball, 2002; Vezub, 2024). Las políticas se diseñan, implementan y resignifican en contextos concretos, a partir de relaciones de poder, trayectorias institucionales y condiciones materiales específicas.

## Desarrollo

La literatura reciente ha problematizado la FDC como un proceso que trasciende la actualización técnica o disciplinar para convertirse en un espacio de producción colectiva de saber pedagógico y de reconstrucción identitaria. Desde la noción de pedagogía del desarrollo profesional docente, Vezub (2009) sostiene que las políticas, las prácticas formativas y la investigación educativa conforman un entramado complejo que incide en la profesionalización y en la transformación del oficio docente. Los modelos de desarrollo profesional que analiza la autora, tecnocrático, experiencial y crítico-reflexivo, permiten identificar los supuestos pedagógicos que subyacen a las propuestas de FDC en el país.

La FDC constituye hoy un campo estratégico en las políticas educativas contemporáneas, sin embargo, es un objeto de estudio menos atendido por la investigación educativa. En ese contexto, cobra relevancia el análisis de las políticas públicas que estructuran y regulan dicha formación en las distintas jurisdicciones del país.

El periodo analizado (2020-2023) reviste una importancia particular porque coincide con la irrupción de la pandemia de COVID-19. Hecho que amplió las desigualdades y aceleró la necesidad de repensar los dispositivos de FDC, planteando propuestas, inclusivas y articuladas con las nuevas demandas y necesidades de los docentes de la jurisdicción.

El estudio se enmarca en una línea de análisis que conciba la formación docente continua como una dimensión estructural de la política educativa, que debe ser leída desde una perspectiva integral y crítica. Desde esta perspectiva, se recuperan aportes de Alliaud y Vezub (2014), quienes, hace más de una década, identificaban cuatro aspectos que caracterizaban como problemas de la formación docente continua y el desarrollo

profesional. Estos son: a) respecto al nivel de la gestión de las políticas: la desarticulación entre los organismos del MECCyT y la discontinuidad de las políticas públicas por la promoción de los gobiernos; b) la escasa regulación normativa; c) la oferta homogénea y homogeneizadora y d) los modelos y enfoques de formación.

El proceso investigativo para el caso de la provincia inició con un análisis documental centrado en los marcos normativos que guían las políticas de FDC en la jurisdicción. Posteriormente, se realizaron entrevistas a responsables provinciales de dichas políticas en el período 2020-2023. Para esta presentación focalizamos en la dimensión organizativa y normativa considerando el análisis de resoluciones y entrevistas a funcionarios de la jurisdicción.

En términos de organización, planificación, normativas y ofertas de la FDC en la provincia, en el período 2020-2023, se identifican tanto avances en su institucionalización como limitaciones sistémicas de carácter histórico. Tales como la fragmentación y desigualdad en términos de alcance territorial y respecto de los diferentes niveles educativos. Lo que impacta en la transformación de las prácticas escolares situadas. A continuación, desplegamos resultados parciales del proceso investigativo en desarrollo.

## De la estructura organizacional

En el 2020, se crea la Dirección General de Desarrollo Profesional Docente, dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo al interior del Ministerio de Educación provincial. Lo que significó un punto de inflexión para la organización de este campo formativo. Dicha estructura de gestión trabaja en el diseño, coordinación y monitoreo de diversas acciones para acompañar las trayectorias de los docentes de la provincia de Salta, tanto en lo referido a capacitación, como en el ascenso a cargos jerárquicos y profesionalización de la carrera docente. En este sentido, la funcionaria a cargo de la dirección general expresa que a nivel ministerial se busca profesionalizar el ejercicio y trayectoria docente a través de ofertas formativas universales y gratuitas, asumiendo objetivos de socialización, actualización y/o profundización.

Esta dirección centraliza la planificación, validación y seguimiento de propuestas de capacitación. Principalmente respecto de las destinadas a los docentes de los niveles obligatorios del sistema educativo provincial, lo que implica una brecha en su alcance para los docentes que se desempeñan en el nivel superior respecto de aquellos de los niveles obligatorios. Desde la Dirección General de Desarrollo Profesional Docente, se sostiene que es la Dirección de Educación Superior la responsable de la formación continua de sus docentes.

Por su parte, en la Dirección de Educación Superior, la información sobre la FDC no se encuentra sistematizada, por lo que el análisis se circunscribe a la escasa información disponible y a la reconstrucción realizada por los entrevistados en el momento de la

indagación. Por ejemplo, en términos de responsables de la FDC, se advierte que los mismos no tienen una dependencia laboral estable a esta dirección. Sino que se encuentran enmarcados en el financiamiento que proviene del INFOD y de las precarias condiciones de trabajo que se despliegan de este en la jurisdicción. Esto trae aparejados cargos temporarios, por vicisitudes de la política, con baja remuneración económica. Esto afecta los perfiles generando discontinuidades y dificultando las posibilidades de llevar adelante políticas de FDC integradas y sostenidas en el tiempo que cuenten con un adecuado acompañamiento y evaluación de sus resultados.

Así, en relación con las características de la estructura organizacional de la FDC en Salta, se evidencia la tendencia de una fragmentación y baja articulación entre las estructuras de gestión, áreas y programas en la jurisdicción. En este sentido, las acciones de FDC para formadores del nivel superior aparecen como iniciativas aisladas, sin continuidad ni planificación estratégica junto a la Dirección General de Desarrollo Profesional Docente Jurisdiccional que focaliza en los niveles obligatorios.

## De la normativa y carrera docente

En la provincia de Salta, la FDC se regula mediante un marco normativo específico. A saber, la Res. Ministerial N° 70/20 y la Res. N° 721/08 que organizan la presentación, evaluación y certificación de las acciones formativas. Estas normativas establecen criterios referidos a carga horaria, modalidades, ejes formativos, oferentes habilitados y validez de certificaciones, diferenciando procedimientos según se trate de propuestas dependientes del Ministerio de Educación o de instituciones no gubernamentales.

En cuanto a la carrera docente, la acreditación de puntaje varía según el nivel educativo. En los niveles obligatorios, inicial, primario y secundario, la regulación y control corresponde a la Junta Calificadora de Méritos y Disciplina, en articulación con la Dirección General de Desarrollo Profesional, contemplando las figuras de docente titular, interino y suplente. En el Nivel Superior, en cambio, no existe la categoría de docente titular: se reconocen únicamente interinos, por concurso, y suplentes, por designación institucional. Allí, la carrera docente se rige por la Resolución N° 5389/14, el Reglamento Orgánico Marco, que establece condiciones de ingreso y permanencia y promueve la articulación de los Institutos de Educación Superior con universidades y otros actores sociales en el marco de la FDC.

Se advierte, en consecuencia, la centralidad de la lógica acreditadora en la organización de la FDC, especialmente en los niveles obligatorios, donde el sistema de certificación y puntaje constituye un factor determinante en las motivaciones y modalidades de participación docente.

## Tendencias en la estructura, organización y políticas de FDC en Salta (2020- 2023)

Durante el período 2020-2023 se observan en la provincia de Salta una serie de transformaciones y lineamientos que configuran tendencias en la organización y en las políticas de FDC. La creación del área de FDC en el año 2020 constituyó un avance en la institucionalización de esta política, con un énfasis particular en los niveles obligatorios del sistema educativo.

En este marco, se definieron fines, objetivos, estrategias y ejes prioritarios orientados a los docentes de estos niveles. A la vez, se elaboró una normativa específica que reguló de manera homogénea los procesos de presentación, implementación, difusión, monitoreo y certificación de las acciones formativas a través de la Res. Ministerial N° 70/20.

La implementación de este marco normativo se articuló a través de un sistema de monitoreo y regulación que vinculó a la Junta Calificadora de Méritos y Disciplina, encargada del registro y valoración de la FDC, con la Dirección de Desarrollo Profesional. Siendo esta última responsable del registro de certificaciones para aspirantes y docentes de los niveles obligatorios. En paralelo, se desplegó una estrategia de difusión de la oferta formativa a través de las páginas web oficiales del ministerio de educación provincial, lo que garantizó un acceso más amplio y transparente a la información. A ello se sumó la marcada presencia de propuestas gratuitas dependientes de la cartera ministerial, aspecto que reforzó la accesibilidad de la oferta.

En cuanto al Nivel Superior, la jurisdicción mantuvo bajo responsabilidad de la Dirección de Educación Superior la formación continua de los formadores. Aunque sin la existencia de normativas específicas o instrumentos de política propios que delimitaran lineamientos particulares. En este sentido, la FDC de los docentes de nivel superior se articuló de manera estrecha con programas y líneas impulsadas por el INFOD. No obstante, la oferta para este nivel se caracterizó por su dispersión con acciones diversas y fragmentadas, mayormente de carácter virtual durante el período de aislamiento social.

Otro rasgo relevante en este período fue la continuidad de la certificación por parte de Institutos de Educación Superior (IES) de gestión estatal. Encargados estos de ofrecer actualizaciones y postítulos gratuitos mediante plataformas del INFOD, en concordancia con la Resolución N° 2551/13 que establece los lineamientos para la gestión y validación de acciones de formación continua en los IES. Asimismo, se consolidó el registro de docentes participantes en acciones formativas dependientes del ministerio, lo que permitió un mayor seguimiento y evaluación de los procesos.

En síntesis, la política de FDC en Salta entre 2020 y 2023 se orientó prioritariamente hacia los niveles obligatorios mediante una estructura normativa consolidada y con amplia presencia de propuestas estatales y gratuitas. Mientras que en el Nivel Superior la ausencia de lineamientos específicos derivó en una oferta menos sistemática y más dependiente de iniciativas nacionales (INFOD).

## Conclusión

Lo expuesto respecto a la FDC en Salta durante 2020-2023 muestra un doble proceso. Por un lado, se observan avances significativos en la institucionalización como la creación de una dirección general específica, la regulación normativa de las acciones formativas y la consolidación de una oferta gratuita orientada a los niveles obligatorios. Por otro lado, persisten desafíos estructurales vinculados a la fragmentación del sistema, la desigualdad entre niveles, especialmente en la postergación del Nivel Superior, y la centralidad de una lógica acreditadora que limita el sentido formativo de las propuestas. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de construir políticas integrales y sostenidas de FDC que articulen niveles, reconozcan las particularidades de los formadores y promuevan prácticas reflexivas y colaborativas. Avanzar hacia una pedagogía del desarrollo profesional con anclaje territorial se presenta como condición indispensable para fortalecer el rol docente y consolidar una educación pública democrática y de calidad.

En este sentido, resulta imprescindible construir políticas integrales de FDC que articulen los niveles del sistema educativo superando lógicas fragmentadas; reconociendo las particularidades de los distintos niveles, especialmente del Nivel Superior; garantizando condiciones equitativas para sus docentes; promoviendo una formación continua con sentido transformador que parta de las prácticas docentes reales y no se limite a la acumulación de puntaje y asegurando condiciones institucionales, laborales y pedagógicas que favorezcan el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional integral.

Lo expuesto reafirma que la FDC no puede ser pensada al margen de las condiciones estructurales y culturales que atraviesan las particularidades territoriales de cada sistema educativo provincial.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Ball, S. J. (2002). *Política educativa: discurso y micropolítica*. Morata.
- Ministerio de Educación de Salta. (2020-2023). *Resoluciones N° 70/20, 721/08, 2551/13, 5389/14*
- Proyecto PICTO REDES. (2022). *La formación docente en Argentina (2020-2023)*. Agencia I+D+i.
- Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: Opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.600301>





## ▶ Aula universitaria ampliada: experiencias de formación docente en sedes regionales

Extended university classroom: teacher education experiences at regional sites

Yañez, Fabiana<sup>1</sup>, Pilili, María Dolores<sup>2</sup>, Gómez, Gabriela Alicia<sup>3</sup>

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

La presente producción refiere a la experiencia de formación docente desarrollada en la Facultad de Educación en la carrera Profesorado universitario en campo disciplinar según titulación de base, dependiente de la Universidad Católica de Salta, implementada en las Sedes Regionales de Cafayate y Orán.

Esta carrera constituye un Ciclo de Complementación Curricular que ofrece una formación complementaria para quienes ya poseen un título anterior de grado o pregrado, condición principal de ingreso a la misma. Estos ciclos surgen para dar respuesta a la demanda social de amplios sectores que requieren mayores niveles de formación en áreas disciplinares específicas para la concreción de competencias profesionales y la obtención de credenciales educativas orientadas al mercado laboral.

En este marco, la carrera, dictada de modo presencial mediada por tecnologías, viene a dar respuesta a la necesidad referida e implica un gran desafío pedagógico-didáctico tanto para estudiantes, docentes y equipo de gestión, a fin de concretar una experiencia inclusiva, de puertas abiertas para todos aquellos que quisieran formarse en la universidad.

**Palabras clave:** Formación docente, ciclos de complementación, curricular, aula universitaria ampliada

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta - [fyanez@ucasal.edu.ar](mailto:fyanez@ucasal.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta - [mdpilili@ucasal.edu.ar](mailto:mdpilili@ucasal.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Católica de Salta - [gagomez@ucasal.edu.ar](mailto:gagomez@ucasal.edu.ar)

## Abstract

This paper presents a teacher education experience developed at the Faculty of Education within the Teacher Education Program Aligned with Prior Academic Backgrounds, offered by the Catholic University of Salta. The program is delivered at the university's regional sites in Cafayate and Orán. This degree operates as a Curricular Complementation Cycle, offering additional training for individuals who already hold an undergraduate or associate degree—an essential admission requirement. It arises from the social demand of broad sectors seeking higher levels of education in specific disciplinary areas, aiming to strengthen professional competencies and obtain educational credentials for the labor market. Within this framework, the program—delivered in-person with technological support—addresses these training needs and has presented a significant pedagogical and didactic challenge for students, faculty, and the administrative team. It seeks to create an inclusive, accessible university experience for all those wishing to pursue teacher education at the higher education level.

**Keywords:** Teacher education, curricular complementation cycles, extended university classroom

---

## Punto de partida: la propuesta formativa en contexto

En el año 2019 se implementó en la Sede Regional de Cafayate, la carrera Profesorado universitario en campo disciplinar según titulación de base, dependiente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta. En el año 2024 se reedita esta experiencia en las sedes regionales de Orán y Cafayate bajo nuevas características. En tanto Ciclo de Complementación Curricular presenta distintas particularidades y desafíos que se desprenden de la propuesta curricular, de los formatos de trabajo y de los sujetos destinatarios, portadores de historias y necesidades situadas.

En este contexto, la implementación de dichas experiencias en las sedes regionales de Orán y Cafayate representa una ocasión propicia para pensar pedagógicamente las particularidades de la propuesta de formación y sus resonancias en las trayectorias de los estudiantes.

La experiencia en estos lugares se caracterizó por poner en relación lógicas de enseñanza de la presencialidad y la virtualidad. Realizadas en un intento por hacer accesible el aula universitaria a quienes, tanto por las distancias geográficas, como por limitaciones socio-económicas, entre otras, no podían acceder a estudios universitarios en Salta capital.

Esto implicó pensar alternativas de mayor flexibilidad para estas trayectorias de aprendizaje, potenciando la educación presencial con elementos propios de la educación

virtual y el trabajo autónomo de los estudiantes. Se alude a una modalidad mixta en la que se combinaron los encuentros presenciales con los encuentros sincrónicos mediados por el uso de tecnologías. Además de ofrecer herramientas digitales para compartir contenidos y recursos didácticos diversos, facilitando un espacio de comunicación e intercambio permanente y una gestión de los trayectos de estudio individualizados.

El propósito central consistió en atender a las características de los estudiantes, quienes en su mayoría tienen responsabilidades laborales y familiares que, de alguna manera, son condicionantes de la gestión de los tiempos y formas de aprendizaje. En este sentido, esta modalidad mixta ofrece algunas ventajas significativas como la posibilidad de trabajar con mayor autonomía, el poder contar con una variedad de recursos digitales para el estudio, el generar procesos de comunicación fluidos entre pares y con el equipo docente, entre otras. Con el mismo propósito con que nace el primer dispositivo de aula universitaria ampliada en los Valles Calchaquíes, se concreta en el año 2024 una nueva propuesta de formación destinada a jóvenes y adultos del interior de la provincia de Salta.

Tras haber atravesado el período de pandemia y post pandemia, y luego de capitalizar experiencias y aprendizajes en torno a la implementación de propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías, se diseñó un nuevo dispositivo educativo presencial con apoyo tecnológico. Esta propuesta está orientada a estudiantes residentes en las sedes regionales de Cafayate y Orán, con el objetivo de articular la presencialidad con modalidades flexibles que respondan a sus realidades territoriales y necesidades formativas específicas.

## El aula universitaria ampliada como dispositivo pedagógico mediado por nuevas tecnologías

Desde una perspectiva didáctica, un dispositivo de formación supone la combinación de diversas instancias articuladas para que el estudiante pueda formarse a través de un conjunto de actividades propuestas por los docentes. Al respecto, Anijovich y otros (2016) sostienen que un dispositivo de formación es una particular forma de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para la formación de los sujetos.

En la pedagogía francesa, el término remite a un conjunto coherente de actividades pedagógicas que se combinan para facilitar el aprendizaje e involucran dos dimensiones estrechamente vinculadas: una faz organizativa de los medios pedagógicos y una faz afectiva, entendida como la disposición subjetiva de quienes se forman (Anijovich y otros, 2016). Se espera que quienes participan se transformen mediante la interacción con sus pares, se apropien de nuevos saberes y desarrollen capacidades para la acción.

El dispositivo constituye entonces un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación por los sujetos y los contextos particulares. Es una construcción relativa, de carácter singular, que se construye casuísticamente en función del contexto áulico, institucional, social y cultural. A su vez, proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente, quien pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico y expresa intencionalidades (Edelstein, 2002).

Siguiendo estas coordenadas pedagógico-didácticas, la propuesta de formación universitaria desarrollada en las sedes regionales, requirió combinar estrategias diversas, privilegiar la flexibilidad por sobre formas repetitivas y rediseñar de forma constante un espacio creativo abierto a las particularidades de los sujetos y sus contextos. Para atender la demanda concreta de formación pedagógica, se diseñó un recorrido presencial, un espacio pedagógico creativo mediado por nuevas tecnologías. Que constituyó un entorno ampliado que acortó distancias físicas y temporales, activó encuentros e intercambios y sostuvo la continuidad del trabajo.

La condición para cursar la carrera en la modalidad presencial mediada por tecnologías fue contar con conectividad y recursos tecnológicos que permitieran la participación en clases sincrónicas, de modo intensivo, los viernes y sábados. De este modo, se configuró la dinámica de trabajo presencial ya instalada en las sedes Salta y Jujuy. La instancia sincrónica, mediatizada por tecnología entre estudiantes y docentes, se complementó, además, con encuentros presenciales mensuales e intensivos en cada una de las sedes regionales.

La experiencia requirió de la fuerte articulación de distintos actores universitarios, en especial de las coordinaciones regionales. Por otro lado, el diálogo constante se constituyó en una herramienta indispensable para mantener lazos y cercanía entre estudiantes, docentes y responsables de toda la actividad en sus dimensiones administrativas y pedagógicas. La posibilidad de generar espacios de encuentro genuinos e intensivos mediados por tecnologías se basó fundamentalmente en la capacidad de cada uno de los actores por encontrar puntos de encuentro más allá de las distancias geográficas o las particularidades idiosincráticas.

Bajo esta mirada, el aula universitaria se concibió como aula ampliada, un dispositivo pedagógico que integra el concepto de aula aumentada como un complemento de la clase presencial (Chuquimbalqui-Maslucán, 2021). En ella, la incorporación de objetos de aprendizaje digitales, es decir, guías, vídeos, documentos, imágenes, enlaces multimedia, entre otros recursos, favoreció la participación activa de docentes y estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento mediante estrategias flexibles y articuladas.

En este contexto, el desafío constante fue atender a la complejidad de los elementos constituyentes del dispositivo en acción. Entre ellos, tiempos y espacios pedagógicos, la organización y naturaleza de las intervenciones de los docentes y las participaciones de los

alumnos en un espacio virtual sincrónico y asincrónico. También es importante considerar el ajuste razonable entre las demandas cognitivas exigidas y las posibilidades de apropiación significativa de estudiantes con matrices de formación múltiples. Además de la implicación afectiva que supone cada encuentro o desencuentro pedagógico y las modalidades de evaluación que pusieran en valor todo el despliegue de esfuerzos y aprendizajes construidos.

El espacio formativo, integrado por la presencialidad y la virtualidad, implicó un desafío pedagógico constante que interpeló e invitó al equipo docente y de gestión a revisar las formas previamente construidas. Habilitando así la posibilidad de nuevas propuestas centradas en los estudiantes y sus contextos. Siguiendo a Souto (2019), el dispositivo didáctico se convirtió en un camino que surgió de la disposición de múltiples elementos y actores que llevaron a co-construir aprendizajes no sólo por parte de los estudiantes, sino también de parte de todos los colegas.

La experiencia desarrollada en Cafayate y Orán significó para el equipo de gestión y el equipo docente una búsqueda colectiva y constante de recorridos pedagógicos y didácticos que permitieran albergar y nutrirse de las diferencias y de la pluralidad de las voces y miradas que acompañaron la ampliación del aula universitaria. El dispositivo pedagógico aula universitaria ampliada, como configuración compleja (Morin, 1996), articuló tiempos, materiales, espacios, finalidades, posicionamientos epistemológicos, prácticas y deseos, todo ello de manera abierta, no predecible y singular.

El dispositivo de formación operó también como una caja de resonancia de diversas problemáticas socioculturales que atraviesan las trayectorias de estudiantes y docentes. En este sentido, las distintas condiciones de vida, expectativas, matrices de aprendizaje y recorridos previos en el sistema educativo configuraron una plataforma compleja y desafiante, desde la cual cada docente diseñó su propuesta pedagógica. Los aprendizajes co-construidos y situados emergieron de la polifonía y la diversidad. Los vínculos se tejieron artesanalmente mediados por tecnologías y entramados en un lazo de humanidad.

## Los estudiantes protagonistas de la experiencia

Acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes supone un desafío, una complejidad, porque se ponen en tensión las decisiones que los sujetos toman con las condiciones institucionales propias del ámbito universitario. Para esto se torna imprescindible caracterizar a dichos sujetos de aprendizaje para complejizar las miradas y comprender las particularidades propias de grupos diversos (Yáñez y Pilili; 2023).

De acuerdo con Mastache (2011) la población estudiantil universitaria es muy heterogénea atendiendo a múltiples aspectos, tales como “edad, nivel socio-económico, experiencia laboral y social, estudios previos, recursos cognitivos, apoyos familiar y social”

(p.170). Asimismo, sostiene que uno de los desafíos específicos para la enseñanza y para el reconocimiento de saberes adquiridos, por fuera del sistema educativo, lo constituyen los adultos que acceden a la universidad tras haber permanecido muchos años sin estudiar.

Pensar las características del grupo de estudiantes implica tener en cuenta que son sujetos que han transitado por una experiencia formativa de nivel superior. Por lo cual son profesionales que se desempeñan en diferentes campos laborales y las decisiones que toman se vinculan con sus proyectos de vida. Desde esta perspectiva, podemos interpretar las motivaciones que los han llevado a elegir esta carrera vinculadas al deseo de crecimiento personal y profesional en el ejercicio de la docencia. Hecho que se manifiesta en sus propias expresiones:

Sentía bastante necesidad para responder en mi trabajo con mayor solvencia, mejorar mi oportunidad laboral, avanzar en la carrera docente además de que el título me permitiría mejorar mi oportunidad laboral, porque cuando hice las prácticas durante el cursado de la tecnicatura, me gustó mucho el poder enseñar y compartir mis conocimientos a los demás. (estudiantes de Cafayate, 2019)

La heterogeneidad del grupo de estudiantes se manifestó en sus trayectorias personales y profesionales, en las formaciones previas, las edades, los lugares de procedencia, la experiencia docente y los espacios laborales. Esta diversidad que contribuyó a la riqueza del diálogo, de los intercambios y a la construcción colaborativa del conocimiento. Lo común fueron las expectativas, el deseo de aprender, la actitud de apertura ante el encuentro con otros, la disposición para el trabajo en equipo y la alegría del compartir. En las voces de algunos estudiantes se reflejan estos sentirse y sentidos:

Desde pequeña, cuando me preguntaban qué quería ser, respondía sin dudar “maestra”. (...) cuando mi madre enfermó todo cambió, su salud se volvió frágil, dependía de mis cuidados constantes (...) Me quedé en Orán, dejando atrás las ilusiones de una beca, de una universidad, de una ciudad más grande. No fue una renuncia brusca, sino una pausa larga, impulsada por el amor... (...) Había transitado con esfuerzo mi tecnicatura en Administración, pero seguía latiendo fuerte aquel anhelo primero, profundo, de enseñar (...) este tramo pedagógico me permitió reencontrarme con aquella niña que jugaba a enseñar con una tiza imaginaria en la mano. Lo vi como una segunda oportunidad. (...) Hoy entiendo que educar no es sólo transmitir contenidos, sino también sostener, inspirar, abrir mundos. En cada práctica, en cada clase de ensayo, siento que todo lo vivido encuentra sentido. Incluso lo que fue difícil y dolió (estudiante de Orán, 2024)

Tengo 47 años, y cada hilo que tejo hoy contiene fragmentos de una historia que comenzó mucho antes de ingresar a la Tecnicatura en arte textil. Una historia atravesada por el dolor, la incertidumbre, el arte, la esperanza y la construcción de un rol docente... (...) Finalizada la tecnicatura decidí ingresar al Profesorado en concurrencia con el título de base.

No para “dar clases de tejido”, sino para enseñar cómo el arte puede transformar la vida (...) Quería devolver al sistema educativo lo que éste me había regalado: la oportunidad de reconstruirme. La formación docente me permitió pensar cómo construir saberes desde la emoción, la narrativa, el cuerpo, el silencio y el color. (estudiante de Orán, 2024)

Entre las distintas aristas que se tuvieron en cuenta al momento de caracterizar a los sujetos, resulta muy interesante la heterogeneidad de los campos disciplinares que se representan en el grupo. Esto plantea ciertas particularidades en lo que se refiere a los vínculos con el conocimiento pedagógico que deben construir los estudiantes desde sus bagajes previos. La mayoría de ellos interactúan por primera vez con saberes del campo de la pedagogía y la didáctica. Esto implica para muchos el desafío de apropiarse de un campo epistemológico distinto, el de las Ciencias Sociales en general y el de la Pedagogía en particular (Yáñez y Pilili, 2023).

Siguiendo a Skliar (2019), pensar a los sujetos en su singularidad posibilita compartir reflexiones sobre intervenciones pedagógicas desarrolladas desde un posicionamiento pedagógico atento a las diferencias y a la pluralidad. En el camino transitado colectivamente como equipo de gestión y equipo docente, se intenta construir una mirada problematizadora referida fundamentalmente a la experiencia de las diferencias, inscrita en los procesos formativos de futuros docentes.

En otras palabras, se trata de interrogarnos sobre las posibilidades y desafíos de una pedagogía de la formación docente que intente escapar de perspectivas monoculturales de la formación y del saber. Las que justamente instalan una mirada estigmatizante sobre las diferencias en la escuela, generando procesos de jerarquización y desigualdades entre formas culturales, sujetos y conocimientos.

Desde esta experiencia se intenta habilitar tiempos y espacios pedagógicos para aportar a la construcción de una pedagogía de la formación docente humanizadora, abierta a la recepción y escucha de la extranjería del otro. Realizar entonces un encuentro ético, situándonos más allá del saber y del conocer, dejándonos interpelar por el otro y su rostro, en una relación ética, de cordialidad, de hospitalidad, de recepción, de donación, de cuidado.

## Reflexiones finales

La experiencia del aula universitaria ampliada ha puesto de manifiesto las posibilidades que ofrecen los dispositivos pedagógicos flexibles para democratizar el acceso a la formación universitaria. Esta posibilidad se configura como fundamento para el desarrollo equitativo de las comunidades, especialmente en contextos locales complejos donde las disparidades geográficas, sociales y culturales están marcadas. En tales escenarios, ga-

garantizar que más personas accedan a una educación superior de calidad resulta esencial para fortalecer la cohesión social y promover el desarrollo sostenible de las comunidades.

Diversos estudios (Capaldo, Sayago y García, 2021) destacan que los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) han ampliado las posibilidades de acceso y terminalidad en educación superior para sectores históricamente excluidos. En este sentido, los CCC son una estrategia clave de inclusión educativa porque permiten, a personas con trayectorias previas de formación técnica o de pregrado, acceder a otros recorridos pedagógicos. Recorridos que no sólo complementan su formación, sino que amplían sus horizontes profesionales y personales. Nuestra experiencia confirma este potencial, especialmente en contextos rurales o periféricos, donde la presencialidad tradicional no es viable para muchos estudiantes.

Esta modalidad se adapta a las realidades de quienes están insertos en el mundo laboral, ofreciendo opciones más flexibles y significativas que impactan directamente en su desarrollo profesional y en el entramado social del que forman parte.

Lo que hace a esta experiencia especial, no es solo su diseño pedagógico apoyado en nuevas tecnologías, sino el reconocimiento profundo de los sujetos que la habitan. Pensar en las características del grupo de estudiantes implica reconocer que no parten de un punto inicial común, sino que arriban desde recorridos disímiles, con saberes adquiridos en la práctica profesional, motivaciones personales intensas y contextos vitales muy diversos. La heterogeneidad fue una constante enriquecedora: edades, lugares de procedencia, experiencias laborales y trayectorias académicas que conformó una trama de intercambios nutrida, donde lo común fue el deseo de aprender, la apertura al encuentro y la disposición al trabajo colectivo.

Las voces de los estudiantes dan cuenta del profundo significado que adquiere la formación en estos espacios. No se trata sólo de aprender contenidos o conseguir un título universitario, sino de recuperar sueños postergados, resignificar experiencias difíciles y reconfigurar proyectos de vida. En los relatos compartidos se reconoce la educación como un acto de reconstrucción, de transformación y de sentido vital. Enseñar no se presenta como un simple destino laboral, sino como un ejercicio ético y afectivo, una forma de inspirar, sostener y abrir horizontes de posibilidades.

La pedagogía que surge de esta propuesta intenta alejarse de visiones monoculturales y estandarizadas de la formación docente. Está orientada a un enfoque humanista integral y abierta a la recepción del otro, reconociendo las singularidades y dispuesta a integrar las diferencias como fuente de conocimiento compartido. Tal como plantea Skliar (2019), no se trata de adaptar la enseñanza a la diferencia, sino de construir una pedagogía “con la diferencia”, que reconozca en ella una oportunidad epistémica. En este sentido, el desafío no ha sido sólo metodológico o tecnológico, sino ético y político: diseñar propuestas que escuchen, reciban y valoren las historias de vida que llegan al aula, que respeten los



tiempos personales, las condiciones materiales, las trayectorias previas y los afectos que cada estudiante pone en juego.

Así, la experiencia desarrollada en Cafayate y Orán no sólo ofreció herramientas teóricas, sino que abrió caminos posibles para la reconfiguración de las historias personales y profesionales de sus estudiantes. La expectativa fundamental de la gestión fue, y sigue siendo, que el aula ampliada constituya una verdadera oportunidad para resignificar las dificultades vividas y proyectar futuros posibles. En definitiva, una educación que transforma porque escucha, porque abraza y porque se construye con otros y para otros.

Lo cierto es que la experiencia continúa como escenario vivo de aprendizajes, de lecturas y relecturas que habitan nuevas decisiones y tensionan ciertas seguridades prefiguradas como puntos de partida. La experiencia de formación compartida permite avizorar posibles efectos en la vida de los que participan de ella. La expectativa fundamental de la gestión de la carrera es que el aula ampliada constituya una verdadera oportunidad de acceso a la caja de herramientas que la universidad propone, una ocasión para irrumpir en las historias personales, en búsqueda de nuevas credenciales y oportunidades de crecimiento humano y profesional.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2016). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Capaldo, M., Sayago, A. y García, P. (2021). ¿Qué sabemos hasta aquí de los Ciclos de Complementación Curricular? En Aznar Díaz, I. y otros *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*. Dykinson, S.L.
- Chuquimbalqui-Maslucán, N. (2021). Aula Aumentada y Aula Invertida, Los Nuevos Retos en Educación Superior Universitaria. *Scientific Research Journal*. Centro de Investigación y Desarrollo Intelectual CIDI E-ISSN: 2789-2727 / Núm. 1 Vol. 1, 130-147, Julio 2021 / [www.srjournalcidi.org](http://www.srjournalcidi.org) / <https://doi.org/10.53942/srjcdi.viii.52>
- Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2013). *Docus N° 1: Las carreras de Ciclos de Complementación Curricular*, elaborado por Steiman, J. y Guerrini, V. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Edelstein, G. (2002). *La intervención didáctica en la enseñanza universitaria: Una construcción metodológica*. Ediciones Universitarias.
- Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En Martínez, S. (comp.) *Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes*. EDUCO, Universidad Nacional del Comahue.

- Ministerio de Educación (2011). Resolución Ministerial N° 969/11. Reconocimiento oficial de la carrera de Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base de la Universidad Católica de Salta. Buenos Aires. Argentina.
- Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Quiroga, A. (1994). Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.
- Sayago, A. y Yáñez, F. (2022). El modelo de enseñanza híbrida. Conceptos y características. Módulo 3 de la Diplomatura Universitaria en Docencia Superior. Facultad de Educación, UCASAL.
- Skljar, C. (2019). Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres. Noveduc.
- Souto, M (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Yáñez, F. y Pilili, M. D. (2023). Características de los sujetos y condiciones de cursado en el Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base como Ciclo de Complementación Curricular. En Piza-Mir, B. y otros (coords.) Currículum, didáctica y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): reflexiones, experiencias y miradas. Dykinson S.L.



## El pacto educativo global: humanizar la educación para una transformación cultural integral

The global education pact: humanizing education for an integral cultural transformation

*Urbina Valor, Laura<sup>1</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

El proceso de cambio epocal actual evidencia una crisis profunda del humanismo, caracterizada por un paradigma de individualismo, indiferencia y cultura del descarte que afecta la vida humana y el medioambiente. En respuesta, el Papa Francisco impulsó el Pacto Educativo Global (PEG), una iniciativa que convoca a una transformación cultural integral y duradera a través de la educación. Este artículo analiza la propuesta del PEG y describe las acciones implementadas por la Universidad Católica de Salta (UCASAL) para fomentar una educación humanizadora. Se detallan proyectos internos, interinstitucionales, la producción de contenidos educativos y estrategias de concientización externa; todas estas actividades buscan generar redes colaborativas y prácticas pedagógicas que respondan a los desafíos contemporáneos. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia del humanismo integral en la educación y el rol de la universidad católica en la promoción del desarrollo humano auténtico y solidario.

**Palabras clave:** Pacto Educativo Global, humanismo integral, educación transformadora, redes educativas, humanización educativa.

### Abstract

The current epochal shift reveals a profound crisis of humanism, characterized by a paradigm of individualism, indifference, and a throwaway culture that affects human life and the environment. In response, Pope Francis launched the Global Compact on Education (GCE), an initiative that calls for a comprehensive and lasting cultural transformation through education. This article analyzes the GCE proposal and de-

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta – [urbina@ucasal.edu.ar](mailto:urbina@ucasal.edu.ar)



scribes the actions implemented by the Catholic University of Salta (UCASAL) to foster a humanizing education. It details internal and inter-institutional projects, the production of educational content, and external awareness-raising strategies—all activities that seek to generate collaborative networks and pedagogical practices that respond to contemporary challenges. Finally, it reflects on the importance of integral humanism in education and the role of the Catholic university in promoting authentic and solidarity-based human development.

**Keywords:** Global Education Pact, integral humanism, transformative education, educational networks, education humanization

---

## Introducción

La humanidad atraviesa una transformación epocal que pone en evidencia la crisis del humanismo clásico, actualmente desplazado por un paradigma signado por el individualismo, la indiferencia social y la cultura del descarté. Tales mutaciones inciden en las identidades individuales y colectivas, en las estructuras culturales y en la configuración de la relación con el conocimiento y la naturaleza. Generando así una crisis civilizatoria de profundas implicancias antropológicas, éticas y ecológicas (Urbina Valor, 2020).

Frente a este panorama, la educación se erige como instancia estratégica para promover una nueva racionalidad cultural orientada a la solidaridad, la inclusión y la sostenibilidad. En esta dirección, la reflexión pedagógica contemporánea destaca la urgencia de integrar las dimensiones ética, política y ecológica en los procesos formativos (UNESCO, 2021; Biesta, 2021; Morin, 2020). El papa Francisco, mediante el Pacto Educativo Global (PEG), propone una reconfiguración de la práctica educativa a partir de un horizonte humanista integral comprometido con la justicia social, el diálogo y el cuidado del planeta (Francisco, 2020b). En consonancia, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) ha desplegado diversas acciones académicas, interinstitucionales y comunitarias orientadas a la concreción de dicho paradigma. El presente artículo examina la fundamentación teórica del PEG, así como los desafíos y perspectivas que emergen de su implementación.

## Fundamentación teórica y contexto del Pacto Educativo Global

### Crisis del humanismo contemporáneo

Desde mediados del siglo XX, las sociedades contemporáneas enfrentan una crisis cultural y antropológica que afecta profundamente el sentido de humanidad y comunidad. En las últimas décadas, numerosos pensadores han advertido sobre una profunda crisis del humanismo, entendida como la pérdida de confianza en la centralidad, dignidad y racionalidad del ser humano. Por su parte, el humanismo tradicional, heredero de la Ilustración y el Renacimiento pone en el centro la dignidad y el valor de cada persona. Y la creciente fragmentación social, el predominio del individualismo, la indiferencia hacia los más vulnerables y la falta de compromiso con el medioambiente configuran un escenario donde este humanismo se encuentra en peligro de desaparición.

La crisis del humanismo también es ética. En un mundo marcado por la desigualdad, la violencia y el deterioro ecológico, el ideal de una humanidad común y fraterna parece desdibujarse. Emmanuel Levinas (1961/1987) planteó la necesidad de recuperar la responsabilidad por el otro como fundamento ético originario, más allá de cualquier sistema: “la subjetividad es ser responsable, incluso antes de ser” (p. 118). Frente a este panorama, algunos autores consideran la necesidad de un nuevo humanismo, capaz de integrar la autocrítica contemporánea sin renunciar a la dignidad humana. Así, por ejemplo, Edgar Morin (2001) propone un humanismo complejo que reconozca tanto la grandeza como la fragilidad del ser humano afirmando: “El hombre es un ser trágico, pero también un ser de esperanza” (p. 42).

Esta crisis del humanismo se refleja también en los sistemas educativos donde predominan enfoques que fragmentan el conocimiento, promueven la competitividad y priorizan la formación técnica sobre la formación ética y humana. Como señala la Congregación para la Educación Católica (2017), es necesario recuperar un humanismo solidario que construya “una civilización del amor” donde la educación sea vehículo para la justicia, la fraternidad y la sostenibilidad.

La crisis del humanismo contemporáneo no significa su anulación definitiva, sino la necesidad de reformular sus fundamentos. En un tiempo de incertidumbre, repensar al ser humano desde su vulnerabilidad, relacionalidad y responsabilidad con el otro y con el planeta, considerando su trascendencia, puede ser el punto de partida para un humanismo renovado. En este sentido, Edgard Morin (2020) plantea la necesidad de cuestionar nuestros modos de vida y prestar atención a nuestras necesidades y aspiraciones ligadas a los verdaderos problemas de la condición humana.

La universidad, como afirma Mónica Pinilla Pineda (2008, p. 17), es “un escenario privilegiado para la constante circulación del pensamiento, la reflexión, la crítica, la conservación de la ciencia y la cultura, así como un lugar para imaginar mundos posibles, para



la innovación, la creación y el cambio”. Por esto, una tarea fundamental que deben asumir las universidades, y en particular las universidades católicas, es enfrentar el desafío de recuperar un humanismo más pleno, integral y solidario, que promueva el desarrollo humano y el cuidado del medioambiente.

### La visión del Papa Francisco sobre la educación

La visión antropológica del papa Francisco que sustenta sus ideas educativas se funda en una concepción integral del ser humano como criatura relacional, dotada de dignidad, libertad y responsabilidad, cuya vocación es el amor y la comunión. Esta antropología, inspirada en el Evangelio y en la Doctrina Social de la Iglesia, rechaza todo reduccionismo, materialista, tecnocrático o individualista, y promueve una comprensión del hombre como un ser abierto a Dios, al otro y al mundo.

En la encíclica *Fratelli Tutti* (2020a), Francisco subraya que el ser humano no puede realizarse plenamente, sino en la apertura y el encuentro con los demás: “Nadie puede experimentar el valor de vivir sin rostros concretos a quienes amar” (Francisco, 2020a, n. 87). El ser humano es esencialmente un ser en relación y esta relacionalidad constituye el núcleo de su dignidad. Esta visión se opone al paradigma dominante del individualismo neoliberal que aísla a las personas y debilita el tejido social.

Francisco también insiste en la centralidad de la dignidad humana, inseparable del respeto a la vida en todas sus formas. Afirma que, por más que cambien los sistemas de pensamiento y las costumbres, existe en el ser humano algo que no debe ser nunca negociado: la dignidad personal. En este sentido, en *Evangelii Gaudium* sostiene que la “crisis mundial, que afecta a las finanzas y a la economía, pone de manifiesto sus desequilibrios y, sobre todo, la grave carencia de su orientación antropológica, que reduce al ser humano a una sola de sus necesidades: el consumo” (Francisco, 2013, n. 55).

Coincidiendo con estas ideas, algunos autores, tales como Leyra Curiá (2024), sostiene que la solución a las crisis ambientales solo será posible si se prioriza la dignidad humana y se evita caer en visiones ideológicas de confrontación. Nussbaum (2021) subraya, por su parte, que una educación humanista es indispensable para cultivar la empatía, la imaginación moral y la ciudadanía global, sin las cuales la vida democrática se ve empobrecida.

Otro rasgo distintivo de la antropología del papa Francisco es la conciencia de la fragilidad humana. Reconoce que el ser humano es vulnerable, limitado, herido por el pecado, pero también capaz de redención, reconciliación y entrega. Como señala en *Laudato Si'*: “El ser humano [...] está desnudo y expuesto frente a su propio poder, que sigue creciendo, sin tener los elementos para controlarlo” (Francisco, 2015, p. 105).

La libertad es entendida por él, no como autonomía absoluta, sino como apertura responsable al bien común. La libertad auténtica no puede prescindir de la verdad y solo en la entrega solidaria al otro se realiza plenamente. Se puede afirmar que el papa propone

una antropología cristiana que integra cuerpo y espíritu, razón y fe, individuo y comunidad. Es una visión que desafía los modelos tecnocráticos o funcionalistas del ser humano al reafirmar la vocación trascendente de toda persona. Esta concepción humanista, solidaria y espiritual invita a repensar las estructuras sociales, políticas y económicas desde una ética del cuidado y la fraternidad universal.

Con base en esa visión antropológica, el papa Francisco desarrolla una visión integral de la educación, profundamente humanista, solidaria y transformadora. Para él, educar no es solo transmitir conocimientos, sino formar personas comprometidas con el bien común, la justicia social y el cuidado del planeta. En este marco, propone una “educación humanista solidaria” que promueva el diálogo, la inclusión y la cultura del encuentro.

Su pensamiento educativo se refleja en el llamado Pacto Educativo Global, una iniciativa lanzada en 2019 que invita a reconstruir el pacto educativo roto por el individualismo, la fragmentación social y la indiferencia. En sus palabras: “hace falta un pacto educativo global que nos eduque en la solidaridad universal y en un nuevo humanismo” (Francisco, 2019). Esta propuesta parte del reconocimiento de que la educación tiene un rol crucial en la transformación del mundo, en un contexto atravesado por crisis ecológicas, tecnológicas y sociales.

El papa Francisco subraya que “educar es siempre un acto de esperanza”, porque a través de ella se puede construir un futuro mejor para la humanidad, permitiendo la paz y el desarrollo humano, la inclusión, la construcción de puentes entre generaciones, culturas y religiones. La educación debe centrarse en la persona en su integridad: cuerpo, mente y espíritu. Debe promover el desarrollo de todas las dimensiones humanas, desde el pensamiento crítico hasta la espiritualidad, pasando por el compromiso ético y la creatividad. Además, Francisco insiste en la importancia de educar para el diálogo intergeneracional, la equidad de género, la fraternidad y el cuidado de la casa común.

El papa destaca también el valor de una educación ambiental que forme personas responsables y conscientes del impacto de sus acciones sobre los demás y sobre el planeta. En *Laudato Si'*, afirma: “La actitud básica de autotranscenderse, rompiendo la conciencia aislada y la autorreferencialidad [...] hace brotar la reacción moral de considerar el impacto que provoca cada acción y cada decisión personal fuera de uno mismo” (Francisco, 2015, n. 208).

Otro aspecto central en su visión es el papel de la familia, la escuela y la comunidad como actores fundamentales en la tarea educativa. Esto lo lleva a proponer la metáfora de la aldea global, entendida como un espacio de trabajo conjunto, de corresponsabilidad de todos los actores sociales, como colaboradores en el proceso educativo común. Se trata de una red de relaciones humanas y abiertas que trasciende los ambientes formales de educación implicando un compromiso personal y comunitario.

Francisco señala que la educación requiere entrar en un lenguaje de reciprocidad en la educación del otro, lo que significa superar modelos verticales y autoritarios en favor

de vínculos horizontales, empáticos y colaborativos. Su propuesta educativa se caracteriza por ser inclusiva, integral, comunitaria y profundamente ética. Apuesta por formar sujetos capaces de mirar el mundo con compasión y actuar con responsabilidad. Es una educación que busca transformar el sistema, no solo adaptarse a él.

Para llevar a cabo el Pacto Educativo Global, se proponen siete compromisos fundamentales para orientar esta transformación educativa: 1. Humanizar la educación poniendo a la persona en el centro del proceso formativo; 2. escuchar a los otros y a la creación, atendiendo los clamores de la humanidad y del planeta; 3. implicar a todos en la labor educativa, promoviendo corresponsabilidad y compromiso; 4. fomentar el diálogo intercultural y religioso como base para la convivencia pacífica; 5. salvaguardar el planeta, integrando la educación ambiental en las prácticas formativas; 6. construir redes de colaboración educativa que potencien el trabajo conjunto y el intercambio de experiencias y 7. promover la paz, la solidaridad y la justicia social como principios orientadores de la educación.

Autores contemporáneos han destacado el aporte de esta visión. Gutiérrez (2021) interpreta el planteo del papa Francisco como un llamado a repensar la educación desde un humanismo solidario que sitúe en el centro a la persona y a las comunidades vulnerables. Por su parte, Gairín (2000) concibe la educación como un proyecto social y colectivo que trasciende el espacio escolar e involucra a la sociedad en su conjunto como construcción compartida. Asimismo, señala que, si bien la colaboración dentro de una misma institución resulta imprescindible, también lo es la cooperación interinstitucional. En esta misma línea, Montoya Lunavictoria (2024) propone una educación en valores que, concebida desde una perspectiva holística, se orienta a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Atendiendo no solo a su rendimiento académico, sino también a su crecimiento personal y social y subraya la relevancia de formar en dimensiones éticas, morales y emocionales, además de transmitir saberes intelectuales.

Por su parte, la UNESCO (2024) sostiene que “la educación es un derecho humano fundamental de todas y todos y es crucial para el desarrollo personal y el bienestar de las personas, así como para que las sociedades alcancen la justicia social y reduzcan la pobreza” (p. 3).

## Acciones de UCASAL para la implementación del Pacto Educativo Global

La constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, promulgada por el papa Juan Pablo II el 15 de agosto de 1990, establece como finalidad esencial de las instituciones universitarias católicas lograr una presencia pública, continua y universal del pensamiento cristiano



en todo esfuerzo orientado a promover la cultura superior. Este documento acentúa la importancia de que la misión académica y la identidad eclesial se articulen en un mismo horizonte de servicio a la verdad y al bien común.

En su artículo 45 se señala: “Las Universidades Católicas se esforzarán en discernir y evaluar bien tanto las aspiraciones como las contradicciones de la cultura moderna, para hacerla más apta para el desarrollo integral de las personas y de los pueblos” (Juan Pablo II, 1990, art. 45). Esta exhortación pone de relieve la responsabilidad de estas instituciones de dialogar críticamente con la sociedad contemporánea, iluminando los desafíos actuales con el aporte del humanismo cristiano.

En este sentido, la UCASAL, fiel a dicha misión, asume el compromiso de contribuir activamente al establecimiento del Pacto Educativo Global impulsado por el papa Francisco, tanto hacia el interior de su comunidad educativa como en todas las áreas de su proyección social, académica y cultural. Este compromiso se traduce en la promoción de valores como la solidaridad, el cuidado de la casa común, la justicia social y la centralidad de la persona, entendida en su dignidad y relacionalidad.

A partir de estas premisas, se han diseñado e implementado diversas acciones concretas, orientadas a fortalecer la formación integral, promover la investigación comprometida con los problemas sociales y generar espacios de diálogo e innovación educativa. Dichas acciones, que se enumeran a continuación, reflejan la voluntad institucional de encarnar en la práctica los principios del *Ex Corde Ecclesiae* y del Pacto Educativo Global.

### Trabajo interno en la universidad

En 2020, el Vicerrectorado de Formación de la UCASAL inició un proceso de formación y reflexión en torno al Pacto Educativo Global (PEG), promovido por el papa Francisco. Esta propuesta estuvo dirigida a docentes y personal académico y se concretó en jornadas de estudio dedicadas a temas como el humanismo integral y el personalismo. Efectuando el análisis de textos clave y debates interdisciplinarios que enriquecieron la mirada sobre la misión educativa de la universidad.

A partir de 2021, estas actividades se institucionalizaron en las Jornadas Pensando Juntos, orientadas a fomentar la reflexión colectiva sobre problemáticas contemporáneas desde la perspectiva del humanismo cristiano. En este marco, se presentaron los fundamentos y compromisos del PEG ante el Consejo Académico Ampliado y distintas unidades académicas, con el propósito de consolidar un compromiso institucional sostenido. En particular, se destaca la reflexión sobre la relación entre el Modelo Educativo de UCASAL y el PEG realizada por la Vicerrectora Académica, Mg. Constanza Diedrich, así como los encuentros impulsados por la Facultad de Educación para favorecer la incorporación de este enfoque en las propuestas formativas.

La idea central que orienta este camino es humanizar la educación, en sintonía con los documentos del Magisterio de la Iglesia. Sobre esta base, se asumieron lineamientos que guían el quehacer institucional, tales como poner a la persona en el centro de la acción educativa, acompañar a los jóvenes en el desarrollo de una libertad responsable, formular proyectos con una concepción trascendente del ser humano y fundamentar la investigación pedagógica en valores universales. También se busca consolidar un humanismo centrado en el amor, incorporar el aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario, promover experiencias educativas integrales que incluyan arte y deporte, formar en cooperación científica al servicio de la sociedad, enseñar las ciencias con apertura ética y trascendente y fundamentar las relaciones educativas en el amor cristiano como principio orientador.

Este proceso ha consolidado un espacio de diálogo y construcción compartida del conocimiento, fortaleciendo la identidad y misión de la UCASAL como institución comprometida con una educación integral, solidaria y transformadora. Dicho compromiso se plasma en el Planeamiento Estratégico de la UCASAL, donde se refleja la decisión de continuar aportando al desarrollo de un humanismo cristiano capaz de responder a los desafíos del tiempo presente.

### Proyectos interinstitucionales: educación en red

Uno de los principales desafíos para la implementación del PEG es la articulación entre diferentes actores educativos. Para ello, UCASAL lanzó en 2021 el proyecto Educación en red, hacia el Pacto Educativo Global, que busca crear una red de colaboración entre escuelas, universidades y organizaciones, facilitando el intercambio de experiencias y recursos. El proyecto se basa en el método ver, juzgar, actuar, inspirado en la metodología pedagógica cristiana para la transformación social:

- Ver: Diagnóstico y análisis de la realidad educativa mediante encuestas y trabajos de campo.
- Juzgar: Reflexión crítica sobre los datos recogidos, tomando como referencia los principios del Evangelio y el humanismo integral.
- Actuar: Diseño y ejecución de acciones formativas, talleres y proyectos para responder a las necesidades detectadas.

Esta iniciativa se implementó inicialmente en el Colegio de Jesús (Salta) y se expandió a otras instituciones, generando un compromiso creciente y un espacio de construcción colectiva. En una segunda etapa se llevó a cabo en el Colegio San José (Salta), que promovió este trabajo en otros colegios.

### Producción de contenidos educativos

En colaboración con la Facultad de Educación, el Dpto. de Filosofía y Ética del Vicerrectorado de Formación de UCASAL desarrolla materiales didácticos orientados a integrar los principios del PEG en los distintos niveles educativos. Estos recursos, organizados por

ciclos y accesibles de forma gratuita en el portal digital, abordan temas como la solidaridad, el cuidado del medioambiente, el respeto por la diversidad y la construcción de paz.

Los contenidos están diseñados para ser flexibles y adaptables a diferentes contextos educativos, facilitando la incorporación de una visión humanista y transformadora en el currículo oficial. La participación de docentes especializados asegura la calidad pedagógica y la pertinencia cultural de los materiales. Esta iniciativa cuenta con una segunda etapa a ser implementada en el año 2025 e incorporada al portal del PEG de la universidad.

### Itinerario de concientización externa

En 2023, el Vicerrectorado de Formación de UCASAL amplió su labor de difusión y concientización acerca de la propuesta del PEG, con jornadas y conferencias en diversas ciudades del norte argentino, involucrando a comunidades educativas de provincias como:

- Salta: ciudades de Salta capital, Orán y Tartagal,
- Jujuy: Jornada dirigida al Consejo de Educación Católica - C.E.C y exposición en el 26° Encuentro de Educadores Católicos, organizado por la Comisión Directiva del Consejo de Educadores Católicos - CEC y
- Catamarca: exposición sobre el PEG en el Primer Encuentro de Instituciones de Educación de Gestión Privada de Catamarca.

El propósito de estas actividades fue sensibilizar sobre la importancia del PEG y fomentar el compromiso de docentes, estudiantes y autoridades educativas en la promoción de una educación humanizadora. Este itinerario contribuye a fortalecer redes territoriales y a crear espacios de diálogo y cooperación entre distintas instituciones y comunidades.

### Portal del Pacto Educativo Global

El 22 de marzo de 2024, el Vicerrectorado de Formación de la UCASAL lanzó el portal del PEG. Concebido como un espacio interactivo y dinámico que reúne videos, documentos, materiales pedagógicos, canciones y otros recursos destinados tanto a la comunidad educativa como al público en general. Esta plataforma digital no solo facilita el acceso a información actualizada, sino que también busca promover la participación activa de docentes, estudiantes, familias y comunidades en la construcción de una cultura educativa inspirada en los valores del PEG.

El portal se configura como un laboratorio virtual de innovación pedagógica y funciona como un medio estratégico para la difusión de experiencias significativas, el intercambio de buenas prácticas y la articulación de redes de colaboración interinstitucional, favoreciendo el trabajo conjunto entre universidades, colegios, organizaciones sociales y agentes comunitarios.

## Desafíos y perspectivas del PEG

La puesta en práctica del PEG enfrenta múltiples retos en un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Entre ellos destacan: la necesidad de superar la fragmentación educativa y promover enfoques integrales que contemplen todas las dimensiones del ser humano; la convivencia de múltiples visiones del bien y la vida, que requiere diálogo intercultural y religioso respetuoso y enriquecedor; la crisis ecológica global, que exige integrar la educación ambiental y la conciencia planetaria en las prácticas pedagógicas; la ruptura intergeneracional y la brecha digital, que dificultan la transmisión de valores y el acceso equitativo a la educación.

Frente a estos desafíos, la UCASAL tiene un rol fundamental como agente de humanización y desarrollo integral, promoviendo una educación que forme ciudadanos éticos, responsables y comprometidos con la justicia social y la sostenibilidad.

## Conclusión

La crisis cultural, ética y antropológica que atraviesan las sociedades contemporáneas pone en evidencia la insuficiencia del humanismo tradicional. Sin embargo, más que su anulación, esta crisis invita a reformular sus fundamentos en torno a la vulnerabilidad, la relacionalidad y la responsabilidad hacia los demás y el planeta, configurando así un humanismo renovado, complejo y solidario. Dicha crisis se refleja directamente en los sistemas educativos, donde prevalece la fragmentación del conocimiento y la priorización de lo técnico sobre lo ético. Ante este panorama, la educación se convierte en un medio esencial para reconstruir el sentido de comunidad, dignidad y justicia, favoreciendo la construcción de una civilización del amor.

La propuesta del papa Francisco, que se concreta en el PEG, plantea compromisos orientados a humanizar la educación, escuchar los clamores de la humanidad y del planeta, promover el diálogo intercultural, salvaguardar la creación y construir redes de colaboración. Este pacto se erige como un proyecto transformador para afrontar las crisis actuales desde la corresponsabilidad y la esperanza.

La UCASAL asume este llamado impulsando procesos de formación, proyectos interinstitucionales, producción de materiales didácticos y actividades de concientización. Estas acciones reflejan su compromiso con una educación integral y transformadora que fortalece la identidad institucional y su misión evangelizadora. La implementación del PEG implica un reto institucional que exige superar la fragmentación educativa, afrontar la crisis ecológica, reducir la brecha digital, fortalecer el diálogo intercultural y responder



a la ruptura intergeneracional. Se trata de desafíos que demandan creatividad, compromiso y cooperación entre instituciones educativas y actores sociales.

Continuar trabajando en esta línea, como exhortaba el papa Francisco, significa construir una nueva antropología educativa que promueva el desarrollo auténtico y sostenible de la humanidad, fundado en valores cristianos y en la dignidad de cada persona. Así se podrá avanzar hacia la llamada aldea de la educación y contribuir a la reconstrucción del PEG para un futuro más justo, fraterno y solidario.

## Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Congregación para la Educación Católica. (2017). *Educar al humanismo solidario. Para construir una “civilización del amor”. 50 años después de la Populorum progressio*. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html)
- Congregación para la Educación Católica. (2021). *Pacto Educativo Global: Vademécum*. <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium: Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Libreria Editrice Vaticana. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html)
- Francisco. (2015). *Laudato Si’. Sobre el cuidado de la casa común*. Libreria Editrice Vaticana. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Francisco. (2019). *Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global*. Vaticano. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html)
- Francisco. (2020a). *Fratelli Tutti: Carta encíclica sobre la fraternidad y la amistad social*. Libreria Editrice Vaticana. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)
- Francisco. (2020 b, 16 de diciembre). *Videomensaje del Santo Padre con motivo del encuentro “Educación: el Pacto Global”*. Vaticano.va. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/education/documents/papa-francesco\\_20201015\\_videomessaggio-patto-educativo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/education/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-patto-educativo.html)
- Gairín, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. En J. Gairín & P. Darder (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 82–202). Praxis.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex corde Ecclesiae: Constitución apostólica sobre las universidades católicas*. Libreria Editrice Vaticana. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)



- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito* (A. Pfeifer, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961)
- Leyra Curiá, S. (2024). Solidaridad ambiental y dignidad humana. *Quién: Revista de Filosofía Personalista*, 19, 77–98
- Montoya Lunavictoria, J. K. (2024). Educación en valores: un enfoque holístico para el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1), 147–164. <https://doi.org/10.69633/6096kp86>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2021). *La tradición cosmopolita: Un ideal noble y problemático*. Paidós.
- Pinilla Pineda, M. (2008). Nuestro desafío: El cuidado de lo humano. En *El cuidado de lo humano en el contexto universitario* (pp. 17–37). Pontificia Universidad Javeriana.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing.
- UNESCO; OECD; Secretaría del Commonwealth. (2024). *El precio de la inacción: El costo global privado, fiscal y social de que los niños, niñas y jóvenes no aprendan*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390193\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390193_spa)
- Urbina Valor, L. N. (2020). Educar en el humanismo solidario. Los retos para la educación universitaria católica. *Cuadernos Universitarios*, 13, 37–48.

## ► La crisis en la Universidad como expresión del espíritu

The crisis in the University as expression of the spirit

*Brenda Sztankeler<sup>1</sup>*

### Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

### Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la crisis actual de la Universidad en tanto expresión del espíritu humano. A partir del análisis de autores como Josef Pieper (2017), Carlos Lasa (2007; 2016), Martha Nussbaum (2010), González & Trilla Bernet (2005) y Leonetti (2022), se plantea que la Universidad ha perdido su esencia filosófica y teórica reduciéndose a una función técnica y utilitaria. Se aborda la génesis académica de la Universidad como espacio de contemplación del saber centrado en la búsqueda de la verdad y la formación integral del ser humano. Sin embargo, hoy en día, la lógica dominante está orientada al mercado. Hecho que margina la formación filosófica y humanística en favor de la funcionalidad. Frente a esta situación, el texto propone recuperar el lugar de la filosofía, las humanidades y el pensamiento crítico; en tanto condiciones esenciales para una vida democrática, ética y solidaria. La Universidad, como expresión del espíritu, debe ser el lugar donde se cultive el deseo de verdad, la reflexión sobre el ser y la formación de ciudadanos comprometidos.

**Palabras clave:** Crisis universitaria, espíritu humano, filosofía, utilitarismo, formación integral.

### Abstract

This paper reflects on the current crisis of the University as an expression of the human spirit. Drawing from authors such as Josef Pieper (2017), Carlos Lasa (2007; 2016), Martha Nussbaum (2010), González & Trilla Bernet and Leonetti (2022), it argues that the University has lost its philosophical and theoretical essence, becoming a merely technical and utilitarian institution. The academic origin of the University is examined

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta - [bsztankeler@ucasal.edu.ar](mailto:bsztankeler@ucasal.edu.ar)

as a space for contemplative knowledge and the pursuit of truth aimed at the integral formation of the human being. Today, however, the dominant logic is market-oriented, marginalizing philosophical and humanistic education in favor of functionality. In response, the text calls for the recovery of philosophy, the humanities, and critical thinking as essential conditions for a democratic, ethical, and compassionate life. The University, as an expression of the spirit, should be a space that fosters the desire for truth, reflection on being, and the formation of engaged citizens.

**Keywords:** University crisis, human spirit, philosophy, utilitarianism, integral education

---

## Introducción

Este trabajo tiene como propósito exponer el estado actual de la Universidad en cuanto a su identidad y su razón de ser. Para esto se realizará un recorrido por una selección de artículos y pasajes que permitan explicitar y reflexionar sobre estos aspectos.

Partiremos por abordar la génesis de la Universidad, es decir, su constitución histórica y ámbitos que la definieron junto con los fines que se propuso. A continuación, se vuelve necesario indagar cuál es, en la actualidad el espacio de conocimiento con el que se identifica y a qué escenario responde. ¿Acaso la universidad conserva aún la esencialidad con la que se constituyó? Según algunos autores tales como Pieper (2017), Lasa (2007; 2016), Nussbaum (2010) y Gonzales & Bernet (2005), no. En cambio, si aceptamos que la academia filosófica estuvo en el origen íntimo de la Universidad, cabe preguntarse ¿en qué momento perdió su estatuto teórico para transformarse en una práctica meramente instrumental? Finalmente, reflexionaremos sobre cómo es posible repensar y recuperar el lugar de las humanidades como respuesta a las necesidades sociales de una vida compartida con los otros.

## Desarrollo del trabajo

Como punto de partida tomaremos el texto de Josef Pieper (2017), donde se propone que para comprender el concepto de Universidad es necesario remitirnos a su origen como proceso histórico y cultural. En este sentido, Pieper recurre al concepto de “Academia”, acuñado por Platón en el siglo IV a.C., donde el filósofo impartía su enseñanza en el jardín de Academo. Este espacio originario se vincula con la tradición occidental que, hasta el día de hoy, da fundamento a los primeros estudios de vida intelectual para entender la educación en cuanto a sus inicios. Tal continuidad se mantuvo a lo largo del



tiempo, especialmente en la Edad Media, a través de los discípulos y herederos del pensamiento clásico. Pieper (2017) señala que “en todas las lenguas de la comunidad occidental la palabra académico significa una norma y exigencia cuyo sentido, parece, jamás se ha borrado del todo sin que haya sido destruida la sustancia espiritual de occidente” (p. 177).

Esta Academia designa, en su sentido originario, el lugar de formación donde se reúnen los académicos. Es considerada la primera escuela filosófica que, en su primera determinación, lo académico equivale a lo filosófico:

De este modo, se establece una relación intrínseca entre la actividad académica y la reflexión filosófica. Surge entonces la pregunta: ¿de qué se ocupa el filósofo? ¿Qué lo distingue como académico? A lo cual nos responde el autor que se refiere a ser teórico, es decir, “ser movido por la verdad”. Para esto, es necesario “contemplar una cosa o ver una realidad filosóficamente debe significar apartarse expresamente de todo lo que se llama vida práctica o vida real. (Pieper, 2017, p. 180)

En consecuencia, lo filosófico se aparta de lo práctico situándose en un plano abstracto vinculado a lo universal donde se deja atrás el ámbito sensible para elevarse a lo propio del espíritu.

Sin embargo, esta concepción de lo académico como ámbito esencialmente teórico se ve desplazada en la modernidad.

En este contexto, la formación académica deja de estar orientada por la contemplación filosófica para volverse predominantemente práctica. Esta transformación implica una ruptura con la esencia misma de lo académico, entendido como espacio donde lo filosófico tenía un lugar central. En la actualidad, las universidades tienden a concebirse principalmente como instituciones formadoras de profesionales, pero estos profesionales reciben una preparación centrada en aspectos técnicos o específicos de la realidad, sin alcanzar una comprensión integral o totalizante de la misma. Pieper advierte sobre esta pérdida de profundidad formativa al afirmar que “la formación debería ser académica; lo académico debe determinar el carácter de la formación profesional en cuanto tal” (Pieper, 2017, p. 184).

Continuando con el pensamiento del filósofo en cuestión, Lionetti Ignacio (2022), cita:

En este sentido, resulta muy interesante detenernos en la distinción que realiza nuestro autor entre lo académico y lo profesional. Mientras que éste último elemento define la *expertise* del graduado en la ciencia aplicada, el primero responde a las bases metafísicas del ser cuyo objeto su ciencia estudia. Por ello se impone la exigencia de que “(...) las Universidades sean algo más que institutos de enseñanza profesional (...)”<sup>2</sup> y esto será posible

<sup>2</sup> El texto aludido corresponde a Pieper, *El ocio y la vida intelectual* (1997, p. 183).

si se entiende a la formación profesional atravesada y constituida esencialmente como formación académica, es decir, como formación filosófica y teórica. (Leonetti, 2022, p. 29)

Se evidencia que lo académico no está en oposición con lo práctico. Mientras lo académico permite contemplar la realidad en su totalidad desde su dimensión metafísica, lo profesional-práctico la recorta, de modo que el ejercicio profesional requiere necesariamente estar sustentado en bases filosóficas. De hecho, Pieper (2017) sostiene que “cualquier política puede hablar o disponer eso sin contradecir la esencia de tales ciencias particulares. Pero jamás podrá decir que necesitamos filósofos que desarrollen, fundamenten y defiendan está determinada ideología... sin que simultáneamente sea aniquilada la filosofía misma” (p. 186).

Para esto, es necesario entender que la filosofía es libre en cuanto a la búsqueda de una verdad objetiva, la forma de considerar al mundo y relacionarse en él. Si la filosofía es propiamente la justificación acabada de acciones o se predispone al servicio del poder, estamos bajo una ideología. Sin embargo, la filosofía en tanto búsqueda de verdad está y debe encontrarse en cada espacio de formación para la vida, para el alma. Por esto, Pieper (2017) defiende la presencia irrenunciable de la filosofía en todos los espacios de formación como una búsqueda de verdad que contribuye a la vida del espíritu. Explicita que:

La forma fundamental del saber es la teoría, que se orienta hacia el ser mismo y se dirige a la verdad y solo a ella, a hacer patente el ser de las cosas; por lo tanto, el espíritu del hombre recibe su medida de la realidad. (p. 201)

No obstante, resulta fundamental considerar la distinción que establece este autor entre el sofista y el académico. Mientras el primero se caracteriza por acumular conocimientos técnicos o científicos dentro de una disciplina particular, el segundo se orienta hacia la comprensión profunda del objeto en sí mismo. Pieper lo expresa con claridad: “a realidad descubre un aspecto más profundo e interesante a quien la contempla desde una actitud teórica y filosófica que a quien está agobiado por la tarea de cada día” (Pieper, 2017, p. 211). Es decir que el académico busca la verdad a partir de la contemplación de la realidad en sí, no se acota a una perspectiva particular de la misma.

Para él, lo esencial radica en que la Universidad, en su condición histórica y cultural de origen, se remite a la tradición occidental. La Academia constituye la primera escuela filosófica, donde lo académico equivale a lo filosófico, es decir, tiene bases filosóficas. Ser filósofo implica asumir la dimensión teórica, es decir, contemplar la realidad en su totalidad, vinculándose a lo universal para elevarse a lo propio del espíritu. Sin embargo, en la modernidad, lo teórico cede espacio a lo práctico. La Universidad se



orienta principalmente a la formación de profesionales. Quienes reciben una preparación centrada en aspectos técnicos o específicos, sin alcanzar una comprensión integral o totalizadora de la realidad.

Otro autor que consideramos importante en la perspectiva de la crisis de la Universidad es Lasa Carlos (2007), En dicho texto se plantea que la Universidad actual tiende a privilegiar disciplinas y áreas temáticas orientadas por una lógica instrumental y utilitaria, con miras al beneficio individual y en respuesta a las exigencias de economías globalizadas. Esta orientación conlleva, como consecuencia, una progresiva pérdida del pensamiento crítico que constituye precisamente el núcleo del quehacer académico y filosófico.

¿Cómo pensar hoy en día la Universidad? ¿Es todavía un espacio puramente académico, en sentido filosófico y teórico, o ha devenido en una mera expresión de la practicidad sofista? ¿Acaso el principio de utilidad ha terminado por teñir su identidad? ¿Cómo es posible pensar y situarnos desde la Universidad? Tal como vimos, entendida como el espacio genuinamente académico y dedicado a la contemplación del ser ¿dónde radica su origen?, según Lasa (2007):

El origen de la Universidad se encuentra, más allá de las situaciones contingentes, históricas, en el mismo hombre. La universidad no es sino expresión de las exigencias que brotan del mismísimo espíritu del hombre. Y la exigencia de saber es una con el hombre. (p. 67)

De este modo, comprendemos que la Universidad trasciende lo meramente físico, constituyéndose en una manifestación esencial del espíritu humano. Porque el hombre desea conocer y el conocimiento permite el pensamiento, que es el acto de asunción de cualquier entidad y permite la lectura de todo ente. Se piensa un objeto que puede ser comunicado por el logos, este logos permite la unidad frente a la multiplicidad. Como señala Lasa (2007):

Ese logos es el elemento de universalidad que es inherente al discurso y la forma del mismo: gracias a su presencia resulta posible hablar acerca de algo. El logos o palabra es, pues, el principio que estructura el discurso sobre la realidad. (p. 69)

Hay dos características que presenta el pensamiento, una de ellas es el carácter crítico y otro el teleológico, donde ambas características constituyen propiamente la esencia de la filosofía y sitúan a la ciencia del espíritu en tanto que va más allá de lo práctico.

El hombre, al plantearse el problema, confía en sus poderes cognoscitivos para resolverlos. Aunque la verdad alcanzada sea parcial, humilde en la conciencia de sus límites, sin embargo, es verdad, a fin de cuentas. En esta búsqueda, el pensar es crítico puesto que sus actos han sido la atención, la reflexión, el examen cuidadoso, el acto de juzgar, la medida de la certeza de lo afirmado (...) el hombre, en tanto ente finito que piensa, sabe que es

tal gracias a la diferencia entre la pregunta que se formula en cuanto pensante y la no posesión de la respuesta, entonces esta dinámica pone al hombre en la relación con la condición, lejísimos, aunque concebible, de un ente inteligente que no tiene la necesidad de ponerse interrogantes porque posee en sí todas las respuestas debido a su naturaleza perfecta. (Lasa, 2007, p. 71)

La Universidad es, en esencia, una expresión del espíritu y el pensar humano es, por naturaleza, universitario. En la dialéctica de la inteligencia se da el movimiento entre la abstracción de la unidad y la vuelta a la multiplicidad; permitiendo que el hombre vaya enriqueciéndose en este movimiento que es propio de su condición finita y pensante. Y, en ese pensamiento, cabe la posibilidad de caer en el error, dada la multiplicidad. Por eso es necesario el desarrollo de la criticidad. Como señala Lasa (2007): “La universidad, (...) busca integrar todos los conocimientos desde una unidad que otorga sentido a los mismos; unidad, esta, que es dinámica, ya que el pensamiento permanentemente se va reconfigurando a medida que va adquiriendo nuevos conocimientos” (p. 73).

La realidad, frente a la diversidad, permite que se vaya estudiando a partir de diferentes disciplinas y perspectivas. Sin embargo, hay que saber pensar la realidad desde la particularidad hasta su universalidad, es decir, en su totalidad. Ir desde lo uno a lo múltiple y de forma inversa, no quedarse en la particularidad de un saber. Ya que ahí, es donde se genera el movimiento en el pensamiento. Como afirma Lasa (2007):

El saber humano, así, conforma un organismo que se expresa en la organización universitaria. De allí que sean dos las notas distintivas de la Universidad: el carácter enciclopédico y el carácter de unidad. En una auténtica Universidad se cultiva la diversidad de los saberes reunidos a partir de una unidad que los configura y les otorga sentido. Y cómo de dicha unidad se ocupa la filosófica, es impensable una universidad sin el cultivo de la filosofía (p. 74)

Sin embargo, el problema actual radica en que el dinamismo del pensamiento se ha visto limitado, incluso quebrantado, por el pragmatismo y el escepticismo que ha generado el pluralismo contemporáneo, donde el acceso a una verdad única resulta considerado imposible. En consecuencia, se enfatiza únicamente la utilidad práctica de las cosas. Esta orientación conlleva que los saberes se reduzcan a responder exclusivamente a las demandas técnicas y prácticas vinculadas a las necesidades económicas de producción y consumo. De esta manera, el interés queda subordinado al poder y la Universidad pierde su fin esencial, dejando de ser autónoma para alinearse con los intereses de quienes detentan el mando.

Esta situación conlleva a que no se promueva una formación integral de la persona, entendida como cultivo interior, ya que la Universidad se somete únicamente a una lógica de mercado. Como comenta Lasa (2007):

Lamentablemente hoy, se pretende configurar a la Universidad a partir de un saber tecnocientífico, exclusivo y excluyente; con ello la Universidad deja de ser dadora de cultura, de paideia, de formación integral del hombre, para convertirse, solamente, en suministradora de títulos, métodos y técnicas que habilitan a los jóvenes para manipular y dominar un determinado campo de lo real (...) ya no le interesa saber sino dominar (p. 89)

Pero ¿desde cuándo el servicio de la Universidad se orientó predominantemente hacia lo técnico, relegando el ámbito especulativo? Para responder a esta cuestión, es necesario analizar el momento en que la filosofía perdió su estatus epistemológico. Para esto, consideraremos los aportes de Carlos Lasa (2016).

Este texto tiene como finalidad explicitar cómo el pensamiento occidental se predispuso a exiliar a la filosofía de la cultura. Generando así un escenario donde el mundo no se interesa por la búsqueda de la verdad, sino del poder. Como argumenta Lasa (2016):

Parménides califica a la filosofía como una búsqueda vinculada, intrínsecamente, a lo erótico. (...) Sin eros, sin deseo, no hay una búsqueda. La búsqueda está provocada por el deseo ferviente del espíritu humano de entrar en la verdad. De allí que la primera condición para filosofar sea el de desear, de modo ferviente, alcanzar la verdad. (p. 2)

Como se expuso anteriormente, la búsqueda la realiza propiamente la inteligencia a partir del pensamiento. Es decir, pensar un objeto e interrogarse sobre el mismo y realizar el movimiento dialéctico entre el objeto y lo que estoy aprehendiendo de él. La pregunta por la realidad nos remite a que hay un constitutivo propio denominado ser identificado con la unidad y no con la diversidad.

La metafísica, referida como la pregunta por el ser, postula que existe una relación con los entes del mundo de forma análoga debido a sus diversas formas de presentarse en la multiplicidad, pero sin dejar de ser. Esta relación implica una metafísica creacionista, la cual afirma la absoluta trascendencia de Dios. Sin embargo, si negamos la trascendencia, nos ponemos frente a una postura propiamente inmanente, negando la existencia de un Ser que siempre es, en consecuencia:

La filosofía pierde su objeto propio (el ser) y se convierte, en un primer momento, en epistemología, es decir, en la justificación teórica del único conocimiento válido, el científico; en un segundo momento, y luego del suicidio de la revolución marxista, la filosofía deriva en sociologismo. (Lasa, 2016, p. 3)

Entonces, se refiere a que el “suicidio” de la filosofía, en sentido clásico, entendida como metafísica trascendente, se dio debido a una reducción en cuanto que pensadores,

tales como Kant, consideraron que el único conocimiento verdadero es el físico-matemático y la imposibilidad de la metafísica como ciencia. Dado que sus objetos de estudio, como mundo, alma y Dios son incognoscibles por el hombre. Como indica Lasa (2016):

La filosofía mostrará, de ahora en más, como la mente humana construye los objetos del conocimiento científico (...) la epistemología reemplazará a la filosofía en tanto doctrina sobre el ser. La epistemología, de ahora en adelante, será la encargada no solo de explicar cómo se produce un conocimiento de alcance universal y necesario, sino justificar su validez. (p. 4)

Por lo tanto, al reducirse a mera epistemología, la filosofía pasa a centrarse en la construcción y manipulación de objetos de conocimiento.

Ahora bien, continuando con la idea expuesta de Lasa donde retoma el marxismo, el cambio revolucionario se produce a través de la revolución misma, entendida como la transformación histórica que modifica la condición humana. Desde esta perspectiva, “solo en el resultado histórico de la acción política puede llegar a medirse la verdad de las ideas” (Lasa, 2016, p. 7). En este filósofo se evidencia claramente un posicionamiento inmanente, donde la praxis política revolucionaria es el medio para alcanzar una mejor situación terrenal para el hombre. Tal como podemos apreciar en el siguiente fragmento:

El sociologismo deslegitima y destruye todo fenómeno histórico o toda propuesta ideal o cultural, relativizando su significado y su importancia, para dar paso al más radical relativismo. La filosofía, a instancias del sociologismo, se convierte en ideología. Esta última no es ya búsqueda de la verdad sino mera expresión de la voluntad de poder, tanto de individuos como de grupos. (Lasa, 2016, p. 8)

En este contexto, la filosofía pierde su énfasis sobre el ser y el hombre, al hundirse en su inmanencia, se ve despojado de aquello por conocer, esperar u obrar. Se abre paso a una libertad absoluta en su praxis, que se disuelve en la vida misma debido a un fin distorsionado por la multiplicidad de la realidad presente. Asimismo, siguiendo a Lassa (2016) podemos mencionar que Dilthey, Heidegger y Gadamer reducen la comprensión del ser humano a su devenir histórico y a los hechos de la conciencia, haciendo imposible alcanzar la verdad mediante la razón humana.

Frente a la inmanencia resultado del suicidio de la filosofía y el lugar a la diversidad de disciplinas a predisposición de la demanda de las lógicas del mercado que se dan en la Universidad, se genera, al mismo tiempo, distintos paradigmas, teorías, corrientes o tendencias educativas que intentan explicar el fenómeno educativo desde esta perspectiva. Es decir, la de la praxis y la multiplicidad. Así, existen numerosas pedagogías que reflejan esta necesidad de adaptación y pragmatismo en el ámbito educativo.

Lasa (2007; 2016) y Pieper (2017) coinciden en que el origen de la Universidad es académico, pero Lasa lo concibe, además, como una exigencia del espíritu humano. El hombre, al conocer, abstrae, piensa y comunica mediante el logos y, en ello, se expresa la ciencia del espíritu; la capacidad de ir más allá de lo práctico. La Universidad, en cuanto manifestación del espíritu humano, busca la unidad e integridad de los saberes, caracterizándose por su carácter enciclopedista y su relación de unidad-totalidad. Por eso, resulta inconcebible sin filosofía, ya que es esta la que otorga sentido a la diversidad de los conocimientos.

Sin embargo, hoy, el dinamismo del pensamiento se ve debilitado por el pragmatismo y el escepticismo derivados del pluralismo, donde la verdad única se juzga imposible. Así, el saber universitario se reduce a lo técnico-científico, respondiendo a las demandas económicas de producción y consumo. En este proceso se produce el “suicidio” de la filosofía clásica: la metafísica es desechada como ciencia y la filosofía se limita a la epistemología, centrada en la manipulación de objetos de conocimiento. De este modo, pierde su orientación hacia el ser, mientras el hombre, hundido en su inmanencia, queda despojado de horizontes de verdad, de esperanza y de acción.

Una clasificación muy interesante se presenta en el artículo de González Ayuste & Trilla Bernet (2005). En dicho trabajo se propone una distinción y agrupamiento de pedagogías en cuatro categorías:

- Las transformadoras/discursivas con análisis crítico sobre las relaciones de poder y las desigualdades sociales promoviendo el cambio en la educación. Orientada a la transformación de estructuras sociales, políticas y culturales.
- Las transformadoras/prácticas, para quienes la educación es un instrumento de cambio social y construye una interacción directa con la práctica educativa.
- Las conservadoras/discursivas, donde no se cuestionan las estructuras sociales vigentes. La educación es más bien un medio de adaptación o reproducción del orden social existente.
- Las pedagogías conservadoras/prácticas son orientadas a la reproducción del orden social, donde se busca eficacia, control y adaptación del sistema social, cultural y productivo del momento.

Cabe destacar que ninguna de estas categorías propuestas en el siglo XXI va más allá de la mera practicidad, ninguna postula una búsqueda de la verdad o de la trascendencia en el ámbito humano. Además, ninguna muestra una propuesta verdaderamente innovadora, sino que se limitan a reproducir planteamientos ya existentes, sin responder a las exigencias actuales.

Frente a esta situación, se presentan dos objeciones relevantes. La primera señala:

El grado de generalidad e inconcreción con que suelen formular sus propuestas. Lo más corriente es quedarse en lo especulativo, en formulaciones genéricas y, a veces, hay que reconocerlo, brillantes, retóricamente brillantes, pero sin indicaciones claras o ejempli-

ficaciones sobre cómo llevarlas a la acción y, mucho menos aún, con el aporte de metodologías, técnicas y buenas prácticas coherentes con el nivel especulativo. (Gonzalez & Trilla Bernet, 2005, p. 240)

Es decir, la manera actual de pensar el fenómeno educativo carece de correspondencia con el contexto real y no ofrece claridad sobre cómo implementar dichos postulados. La segunda objeción afirma que “aquellos enunciados generales que se presentan con una apariencia de gran actualidad en realidad son muy poco originales: todos ellos han sido pedagógicamente elaborados por las mejores pedagogías de la modernidad” (Gonzalez & Trilla Bernet, 2005, p. 241).

En este escenario de crisis filosófica y académica, respecto a lo que se entiende por educación, es posible plantear una solución. No permanecer en el escepticismo que considera imposible replantear la búsqueda de la verdad en un espacio universitario libre, comprometido con su finalidad al servicio de la sociedad.

Una de las propuestas destacadas es la de Martha Nussbaum (2010) al reconocer claramente la crisis educativa mencionada antes, especialmente en lo que respecta a la eliminación de materias vinculadas con las artes y las humanidades, consideradas inútiles para la lógica del mercado. Según Nussbaum (2010):

Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo. (p. 26)

Estas habilidades resultan fundamentales para la convivencia con el otro, es decir, para vivir en democracia. Es imprescindible educar para la vida misma y no solamente en la escuela. En este sentido, como señalan González & Trilla Bernet (2005):

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (p. 34)

## Conclusión

A partir de este panorama extraído de la selección de artículos, podemos concluir que la Universidad atraviesa una crisis de fondo, su esencia como expresión del espíritu humano, fundada en la búsqueda de unidad e integridad de los saberes, se ha ido diluyendo y subordinado progresivamente a las lógicas del mercado. El dinamismo del pensamiento, que debía articular la tensión entre unidad y multiplicidad, ha quedado reducido a una mera multiplicidad dispersa, dominada por un pragmatismo utilitario y un escepticismo que niega la posibilidad de una verdad universal. De este modo, la Universidad pierde su misión originaria y se convierte en un espacio centrado en lo técnico-científico, ajeno a la filosofía, a la metafísica, a las artes y a las humanidades; que constituyen el núcleo vital de su sentido. Ante ello, resulta urgente recuperar la dimensión espiritual que le dio origen, pues sólo en ella el ser humano puede reencontrarse con la totalidad de su ser, abrirse a la pregunta por la verdad y sostener un horizonte auténtico de convivencia y encuentro con los otros.

## Referencias bibliográficas

- González, A. A., & Trilla Bernet, J. (2005). Pedagogía de la modernidad y discursos post-modernos sobre la educación. *Revista de Educación*. Núm. 336, Artículo Núm. 13.
- Lasa, C. D. (2007). *Pensar la Universidad*. IAPCH.
- Lasa, C. D. (2016). El conocimiento filosófico y una historia de amenazas. *Cuadernos Universitarios (IX)*, pp. 21-35. Publicaciones Académicas de la Universidad Católica de Salta.
- Leonetti, I. S. (2022). Valor del espíritu académico para la Educación en Josef Pieper: *Alio- vio para el agobio del alma funcionaria de nuestro tiempo*. *Conocimiento y Acción*, 2(1), 22-35. <https://revistas.up.edu.mx/cya/article/view/2466>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Pieper, J. (2017). *El ocio y la vida intelectual*. RIALP.

**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**

Dr. Alegre, Marcelo Alejandro - Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

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

Mg. Arguello, Susana - Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mg. Marengo Mara, Paola- Universidad Católica del Uruguay (Montevideo-Uruguay)

Dra. Lencina, María Natalia - Universidad Nacional de Catamarca (Argentina)

Esp. Ramírez, Nilda - Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Dra. Saientz, Déborah - Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)

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

Dra. Diaz Álvarez, Mailin- Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez” (Cuba)

Dr. Yunta Ibarrondo, Miguel Ángel - Universidad CEU Fernando III (España)