

Aula universitaria ampliada: experiencias de formación docente en sedes regionales

Extended university classroom: teacher education experiences at regional sites

Yañez, Fabiana¹, Pilili, María Dolores², Gómez, Gabriela Alicia³

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

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

² Universidad Católica de Salta - mdpilili@ucasal.edu.ar

³ Universidad Católica de Salta - 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 sentires 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, inscripta 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-

rantizar 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 / <https://doi.org/10.53942/srjcdi.vi1i1.52>
- 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.
- Skliar, 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.