

## REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

### DIRECTORAS ADJUNTAS

MARISA ÁLVAREZ

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

### ASISTENTE EDITORIAL

PAULA FARINATI

[www.revistas.untref.edu.ar](http://www.revistas.untref.edu.ar) | [raes@untref.edu.ar](mailto:raes@untref.edu.ar)

**DIRECCIÓN**

**Director/** Norberto Fernández LAMARRA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**Directoras adjuntas/** Marisa ÁLVAREZ (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) y María del Carmen PARRINO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**Asistente editorial /** Paula FARINATI (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**COMITÉ EDITORIAL**

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)

Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)

Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

**COMITÉ ACADÉMICO INTERNACIONAL**

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)

María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)

Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)

Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Ana Lucía GAZZOLA (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en Am. Lat. y el Caribe)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation/ Universidad Politécnica de Cataluña, España)

María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Elvira MARTÍN SABINA (Universidad de la Habana, Cuba).

Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)

Marília COSTA MOROSINI (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

## EVALUADORES DE ESTE NÚMERO

Alberto Iardevlevsky, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Alicia Magdalena Witriw, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Ana Cortés, Syracuse University (Estados Unidos)  
Augusto Perez Lindo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
Brian Fuksman, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Camilo Vedia, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Carlos Mazzola, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)  
Carmen Hernández-Escolano, Universitat Ramon Llull (España)  
Cecilia Kligman, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
Constanza Lopez Radrigán, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)  
Cristian Pérez Centeno, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
Daniel Ríos Muñoz, Universidad de Santiago de Chile (Chile)  
Elisa Lucarelli, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Estela Miranda, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
Fabiana Grinsztaj, Universidad Nacional de San Martín (Argentina)  
Gabriel Rebello, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Gabriela Alejandra Toledo, Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)  
Gonzalo Miguel Castillo, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)  
Hugo Gorgone, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)  
Jacqueline Elizabet Moreno, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)  
José Antonio Miguel Román, Universidad del Valle de Santiago (México)  
José Antonio Quintero Goris, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe  
Laura Rovelli, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
Lelia Schewe, Universidad Nacional de Misiones (Argentina)  
Leticia Fernández Berdaguer, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
Liliana Mayer, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)  
Liliana Rey, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
Luis Enrique Orozco Silva, Universidad de Los Andes (Colombia)  
Maria Antonia Azevedo, Universidad Estatal Paulista (Brasil)  
María Elina Estebanez, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
Maria Isabel Da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
Mariana Di Bello, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)  
Mariana Oeyen, Universidad Nacional de Misiones (Argentina)  
Milagros Rafaghelli, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)  
Mónica Insaurralde, Universidad Nacional de Luján (Argentina)  
Nadia Denise Hernández y Hernández, Universidad Veracruzana (México)  
Natalia Cópola, Universidad Nacional del Pilar (Paraguay)  
Natalia Rosli, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Nicolas Reznik, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
Noelia Gómez, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)  
Orlando Maroto-Marín, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
Pablo García, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
Paulo Falcón, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Pilar Figuera Gazo, Universidad de Barcelona (España)  
Rocío Ferrada Hurtado, Universidad Católica de Maule (Chile)  
Silvia Patricia Aquino Zuñiga, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)  
Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)  
Sylvia Didou Aupetit, Centro de investigación y de Estudios Avanzados (México)  
Verónica García Martínez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)  
Wenceslao Rodríguez, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Yulan Sun, Universidad Católica de Chile (Chile)  
Elia Marum Espinosa, Universidad de Guadalajara (México)

## ÍNDICE

## 7 Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez y María del Carmen Parrino

## Dossier

- 13 **La evaluación institucional de la función de investigación de las universidades argentinas: un proceso interactivo.** Por Ana Silvina KUPERVASER y Ángela Virginia CORENGIA

- 34 **La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad.** Por Elisa LUCARELLI

- 48 **La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación.** Por Claudia FINKELSTEIN

- 61 **La investigación sobre la docencia en la postpandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación universitaria.** Por Mirian CAPELARI

- 75 **Percepción de las habilidades personales y directivas de los investigadores científicos. Un estudio de caso en unidades ejecutoras de I+D de doble dependencia, CONICET-UNLP.** Por Silvia Alejandra MARTEAU y Luis Héctor PEREGO

- 91 **Elaboración de artículos científicos con estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en Chiapas, México.** Por José BASTIANI GÓMEZ, Oscar MONTEJO CRUZ, Manuel DELFINO GÓMEZ JIMÉNEZ y José Manuel ROLDÁN LÓPEZ.

108

**Produções científicas do programa de pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil: investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de química.** Por Eduardo GOMES ONOFRE, Hugo Benicio ARAÚJO y Vanessa DA CRUZ ALEXANDRINO.

### Artículos

121

**Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires.** Por María Catalina NOSIGLIA y Brian FUKSMAN

138

**Propuesta de cuestionario para explorar la cultura de la evaluación del aprendizaje de docentes universitarios.** Por Sofía CONTRERAS ROLDÁN y Juan Carlos RODRÍGUEZ MACÍAS

160

**Significados construidos por los estudiantes de la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México) en torno a su formación profesional en el contexto de la pandemia de la Covid-19.** Por Erick HERNÁNDEZ FERRER

176

**Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos.** Por Ana María EZCURRA

195

**Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes.** Por Guadalupe ÁLVAREZ, Micaela PAZ y Santiago VILLA.

**211** **Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa.** Por Silvia BATLLE , Zulma Gabriela GASTALDO , Alicia GIORDANO , Zulma LENARDUZZI , Sophie MIZRAHI y Emmanuel PACHECO.

**227** **Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional.** Por Sandra Daniela RAVELLI, Claudia Beatriz FALICOFF y José Manuel DOMÍNGUEZ CASTIÑEIRAS

### Reseñas

**247** **Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (edit) (2022). Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras. Miño y Dávila.** Por Patricia DEL REGNO.

## Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez y María del Carmen Parrino

Desde REDAPES tenemos el agrado de publicar un nuevo número de la Revista Argentina de Educación Superior.

Este número se presenta en un contexto en que la pandemia de COVID-19 parece haber quedado atrás, pero sus efectos dan cuenta de la profundización de las desigualdades educativas, sociales, laborales y económicas previamente existentes en nuestros países. El escenario que se plantea para los países de América Latina se ha agravado por la necesidad de conciliar políticas de reactivación económica y las dirigidas a controlar la inflación, en un escenario internacional complejo derivado de la guerra entre la Federación de Rusia y Ucrania. Mas aún, a pesar de la gran cantidad de estudios e investigaciones producidas en este período, no tenemos un escenario claro de las consecuencias de la pandemia en nuestra sociedad.

En la educación superior, la crisis educativa provocada por la crisis de la pandemia por COVID-19 parece haberse superado y la “nueva normalidad” se presenta bastante parecida a la prepandemia con dinámicas presenciales que, en apariencia, recobraron su lugar. No obstante, varios estudios señalan la existencia de una serie de transformaciones ocurridas en las prácticas de enseñanza que modificaron indefectiblemente lo que ocurre en el nivel. A casi dos años del brote inicial en América Latina, reconocemos un escenario educativo que difiere de lo que ocurrió en la pandemia, pero que tampoco volvió a ser el de antes.

En este escenario se retoman viejas discusiones en nuevos contextos, aparece con mucha fuerza el tema de la inclusión de los estudiantes en la educación superior, ahora con nuevas aristas relacionadas con la accesibilidad a equipamientos y conectividad significativa, la perspectiva de los docentes ante la pandemia y la virtualización de emergencia de la educación superior, la calidad y evaluación de la educación superior.

También seguir fortaleciendo los espacios de investigación desde las instituciones permite formar profesionales con capacidad crítica y espíritu colaborativo para afrontar los nuevos y cambiantes escenarios mundiales. La evaluación y posterior modificación de los procesos contribuyen a su crecimiento, así como la integración de nuestros centros educativos con la comunidad, sus aportes y enriquecimiento mutuo nos permite crecer desde las universidades y como sociedad.

### Dossier

En este número presentamos un *dossier* integrado por siete artículos que abordan *la investigación en la universidad*, bajo la coordinación de Marisa Álvarez.

La Reforma del 18 consolidó la concepción de la presencia de tres funciones sustantivas inherentes a la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. Durante mucho tiempo, los tres campos se desarrollaron a partir de sus propias lógicas, con pocas interacciones entre los mismos. No obstante, los cambios en las formas de producción de conocimiento hacen cada vez más permeables las fronteras de entre estos campos y con la sociedad, identificándose experiencias de integración de la investigación a las otras funciones universitarias.

En esa línea, muchos los temas que podrían analizarse e investigar, tales como el análisis sobre la producción de conocimientos en el marco de las universidades, las experiencias de integración de la investigación con las distintas funciones universitarias (enseñanza, extensión, transferencia, gestión), el análisis del impacto del covid-19 en los planes de investigación en las universidades, el análisis y prospectiva de la investigación en la universidad, entre otros muchos temas. No obstante, en esta ocasión, los autores de estos trabajos se han visto interpelados en el análisis y reflexión sobre la universidad como objeto de estudio, en distintas y significativas dimensiones.

Los artículos que aquí se presentan dan cuenta de la complejidad de la función. No solo porque los temas propuestos la analizan desde diversas aristas como la evaluación institucional, la didáctica, el nuevo escenario de la pospandemia, los liderazgos y las producciones científicas; sino porque, además, se propone un recorrido que atraviesa el continente, desde Argentina hasta México, pasando por Brasil. Es innegable la importancia intrínseca de un desarrollo continuo de la investigación en el ámbito universitario.

Abrimos esta sección con "La evaluación institucional de la función de investigación de las universidades argentinas: un proceso interactivo", de Ana Silvina Kupervaser y Ángela Virginia Corengia. El artículo analiza los roles de los distintos actores internos y externos que participan de la instancia de evaluación que ofrece el Programa de Evaluación Institucional (PEI) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCyT) de Argentina. Se centra en el estudio de dos casos, una universidad pública y otra privada, en los que se pone el foco sobre la valoración de los informantes acerca de los aportes de los actores externos en las diferentes etapas del proceso, el tipo de participación en el acompañamiento técnico-metodológico y en la confección de los planes de mejora.

El artículo propuesto por Elisa Lucarelli, "La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la universidad" analiza algunos aspectos de la construcción histórica de la Didáctica Universitaria en su sentido más amplio. La autora aborda el rol de las investigaciones en esta construcción y la relación con otras disciplinas. El estudio de los procesos de la educación superior ha sido, desde hace casi un siglo, eje de interés de las Ciencias Sociales. En esta línea de abordaje, el artículo presenta enfoques, dimensiones y problemas que definen a la Didáctica Universitaria como un campo en construcción.

El siguiente artículo propone un recorrido histórico de los aportes realizados por el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la construcción de la Didáctica Universitaria. En su texto "La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación", Claudia Finkelstein reconoce la labor de su fundadora Elisa Lucarelli quien ha contribuido al desarrollo de este campo disciplinar; también distingue el rol de los Asesores Pedagógicos Universitarios. En este contexto que se presentan los resultados de la última investigación realizada por el Programa y las contribuciones que realiza en la construcción de ese campo disciplinar.

Las transformaciones de los procesos educativos en la pospandemia son dinámicas. La irrupción masiva de la virtualidad durante la pandemia dejó marcas en las prácticas de enseñanza que van mutando y estableciéndose. Mirian Capelari analiza este fenómeno en su texto "La investigación sobre la docencia en la pospandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación". El artículo indaga las nuevas

modalidades de enseñanza y aprendizaje en sus relaciones con la inclusión e intenta desentrañar los significados que construyen los distintos actores. La identificación y cruce entre las dimensiones: innovación, relaciones entre las tecnologías educativas y la pedagogía, inclusión y políticas, y matriz institucional permite comprender las nuevas formas que asume la docencia en las universidades.

Por su parte, Silvia Marteau y Luis Perego, analizan las habilidades de los investigadores en sus roles de directivos y gestores de proyectos, en su artículo "Percepción de las habilidades personales y directivas de los investigadores científicos. Un estudio de caso en unidades ejecutoras de I+D de doble dependencia, Conicet-UNLP". La investigación se centra en organizaciones de I+D públicas que articulan con universidades y el organismo estatal de ciencia y tecnología, para indagar sobre la autopercepción que tienen los científicos acerca de sus habilidades personales y directivas. El resultado arrojó que existe una resistencia en la comunidad científica a incorporar conocimientos diferentes a los de su labor de investigación, lo que provoca falencias en las habilidades directivas.

A continuación, se presenta el artículo "La elaboración de artículos científicos: una experiencia entre estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 071, en Chiapas, México", de José Bastiani Gómez, Oscar Montejó Cruz, Manuel Delfino Gómez Jiménez y José Manuel Roldán López. El texto analiza la experiencia de los participantes en sesiones virtuales y presenciales en el Seminario-Taller de elaboración de artículos de investigación científica y/o capítulos de libro de la UPN. Los trabajos realizados por los estudiantes presentaron una serie de deficiencias que fueron superadas en el trabajo individual y colectivo. Concluyendo, de este modo, en la importancia de la mediación didáctica del docente en la consolidación de una cultura científica.

Por último, cierra el dossier "Producciones científicas del Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Educación Matemática de la Universidad Estatal de Paraíba, Brasil: investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las clases de química", de Eduardo Gomes Onofre, Hugo Benicio Araújo y Vanessa da Cruz Alexandrino. Este artículo se centra en cinco investigaciones producidas a partir del Programa de posgrado en las que se resalta la importancia del uso de materiales adaptados para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. Los autores consideran que mediante una formación inicial y continuada se puede lograr una enseñanza más práctica y accesible.

## Artículos

Los ocho artículos que conforman la sección *Artículos* de este número de la Revista Argentina de Educación Superior están atravesados, indefectiblemente, por los cambios que dejó la pandemia en las prácticas de enseñanza. Si bien, en algunos casos, se abordan temáticas de análisis permanente como la inclusión y la evaluación, no podemos ignorar que estas discusiones se resignificaron y reavivaron tras la conmoción mundial que implicó transitar en comunidad y educar en la pandemia de COVID-19.

Es en esta línea que María Catalina Nosiglia y Brian Uriel Fuksman presentan en su artículo "Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires" los resultados de un proyecto de investigación que analiza los cambios en las prácticas docentes a partir de la pandemia. El estudio parte de las limitaciones, tanto de los docentes como de las instituciones en general, para afrontar intempestivamente un proceso educativo totalmente virtual, lo que implicó que se desarrollaran políticas universitarias que devinieron en prácticas de enseñanza innovadoras. En este proceso también quedaron expuestos una serie de problemas preexistentes y que la pandemia profundizó.

El siguiente artículo, "Propuesta de cuestionario para explorar la cultura de la evaluación de docentes universitarios", de Sofía Contreras Roldán y Juan Carlos Rodríguez Macías revela los resultados de una investigación de la que participaron 545 docentes de una universidad pública mexicana. El objetivo era indagar

en la cultura de la evaluación en docentes universitarios en dos ejes fundamentales: en la cultura tradicional y en la cultura centrada en el aprendizaje y la mejora educativa. Tras un análisis factorial exploratorio se analizaron las variables relacionadas con la evaluación sumativa y tradicional, y la formativa y constructivista. Los resultados revelaron que la cultura evaluativa de los docentes se orienta, fundamentalmente, a esta última.

A continuación se presenta el trabajo de Erick Hernández Ferrer "Significados construidos por los estudiantes de la licenciatura en Educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México) en torno a su formación profesional en el contexto de la pandemia de la covid-19". El estudio se centra en los procesos formativos de los estudiantes en el campo de la investigación, durante el periodo de pandemia, a partir de la propia experiencia de los estudiantes, enfocando los conceptos de cultura disciplinar y el de identidad profesional. Tras un estudio interpretativo de corte etnográfico, fundamentado en la experiencia de los estudiantes, se concluye que han construido una idea de formación incompleta, basada en la imposibilidad de realizar sus actividades prácticas de investigación relacionadas con su titulación. El autor interpreta que la idea de formación no completa puede leerse como identidad profesional en crisis.

Más abarcador resulta el artículo "Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos", de Ana Ezcurra, quien aborda el abandono estudiantil en educación superior y toma como punto de partida las tasas de deserción en Estados Unidos y América Latina. Aun cuando se constituye como un fenómeno mundial preponderante en la educación terciaria, se desestima que la desventaja social sea una causa directa. Además de analizar críticamente algunos conceptos de la literatura como experiencias estudiantiles, autoeficacia académica e implicación del alumnado, se revisa el rol de las instituciones –cuyas expectativas académicas resultan ser altamente clasistas– y sus prácticas de enseñanza. Por lo tanto, si bien se reconoce el impacto psicosocial en alumnos de clases desfavorecidas, se concluye que el abandono escolar es también una falla institucional.

Por su parte, "Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes" de Guadalupe Álvarez, Micaela Paz y Santiago Villa visibiliza, desde una experiencia concreta, el desafío que implica llevar adelante prácticas de enseñanza inclusivas. Para ello, los equipos docentes de la Licenciatura en Artes Electrónicas realizaron intervenciones en pos de favorecer la inclusión educativa en el nivel superior. Tras constatar la necesidad de acciones estratégicas desde la universidad que estimulen prácticas formativas inclusivas y acompañen a los docentes, se presentan algunas propuestas que permiten identificar rutinas institucionales factibles de cambio en la UNTREF.

El artículo "Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa", de Silvia Battle et al. analiza la motivación de estudiantes ingresantes a maestrías presenciales y virtuales del área de las Ciencias Sociales de diversas universidades públicas de Argentina. La metodología de enfoque cualitativo permitió trabajar con las variables edad, área disciplinar de la maestría y trayectoria académica y laboral previas, lo que arrojó que los motivos de elección fueron variados, con predominio de motivaciones intrínsecas. Este estudio refleja que una práctica orientadora que acompañe en la identificación de las motivaciones de elección de la carrera puede contribuir a experiencias formativas más significativas y posteriores procesos de inserción ocupacional y social más efectivos.

A modo de cierre, Sandra Daniela Ravelli, Claudia Beatriz Falicoff y José Manuel Domínguez Castiñeiras centraron su investigación en las prácticas profesionales, considerándolas la situación de cierre de una trayectoria formativa universitaria. En su artículo "Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional " describen y analizan las expectativas iniciales y las percepciones finales de alumnos, tutores y docentes de la cohorte 2017 de la Universidad Nacional del Litoral, sobre la evaluación y las competencias profesionales en estos dos momentos, es decir, las diferencias entre lo esperado y lo recibido. Si bien el alumnado calificó con valores elevados todos los ítems, se considera al espacio de las prácticas profesionales como circunstancia de integración de saberes y desarrollo de competencias en la formación de futuros profesionales.

## Reseñas

Por último en nuestra sección de reseñas, Patricia del Regno repasa el libro editado este año por Claudia Finkelstein y Elisa Lucarelli, “Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras”. En él se registran los resultados de un proyecto de investigación sobre la formación de los docentes universitarios, en el cual han participado equipos de investigación de universidades de diversos países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Costa Rica y Uruguay.

# Dossier

# La evaluación institucional de la función de investigación de las universidades argentinas: un proceso interactivo

## *The institutional evaluation of the research function at Argentine universities: an interactive process*

Por Ana Silvina KUPERVASER<sup>1</sup> y Ángela Virginia CORENGIA<sup>2</sup>

Kupervaser, A. S y Corengia, A. V. (2022). La evaluación institucional de la función de investigación de las universidades argentinas: un proceso interactivo. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 13-33.

### Resumen

El Programa de Evaluación Institucional (PEI) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCyT) de Argentina, creado en el año 2005, promueve la evaluación permanente y la mejora continua de los Organismos de Ciencia y Tecnología (OCT). Asimismo, desde el 2009, el programa incluye la evaluación de la función de Investigación y Desarrollo (I+D) de las Universidades que lo soliciten. El proceso de evaluación involucra tres etapas: autoevaluación, evaluación externa y plan de mejoramiento (PM). Una particularidad del PEI es que ofrece apoyo y asesoramiento a los actores institucionales, no solo en la instancia de autoevaluación sino también durante el proceso de elaboración de los planes de mejora. Teniendo en cuenta este acompañamiento técnico – metodológico durante todo el proceso, el presente artículo busca analizar el rol de los distintos actores involucrados, es decir el grado y tipo de participación de los actores internos (pertenecientes a las instituciones evaluadas) y externos (asesores técnicos, consultores externos y pares evaluadores), buscando dar cuenta de las interacciones entre estos. Para ello, se profundiza en la experiencia de dos universidades, una de gestión pública y otra de gestión privada, mediante el estudio de casos, poniendo el foco en la valoración por parte de informantes clave respecto del aporte de los actores externos en cada una de las etapas del proceso de evaluación.

**Palabras Clave** investigación / universidades / evaluación / actores / asesoramiento

### Abstract

The Institutional Evaluation Program (PEI) of the Ministry of Science, Technology and Innovation (MinCyT) of Argentina, created in 2005, promotes permanent evaluation and continuous improvement of Science and

<sup>1</sup> Escuela de educación (Universidad Austral), Argentina / anaskupervaser@gmail.com

<sup>2</sup> Escuela de educación (Universidad Austral), Argentina / acorengia@austral.edu.ar

Technology Organizations (OCT). Likewise, since 2009, the program includes the evaluation of the Research and Development (R&D) function of the universities that request it. The evaluation process involves three stages: self-evaluation, external evaluation and improvement plan. A particularity of the PEI is that it offers support and advice to institutional actors, not only in the self-assessment instance but also during the process of drawing up improvement plans. Taking into account this technical-methodological accompaniment throughout the process, this article seeks to analyze the role of the different actors involved, that is, the degree and type of participation of internal actors (belonging to the evaluated institutions) and external actors (technical advisors, external consultants and peer reviewers), seeking to account for the interactions between them. To do this, the experience of two universities, one of public and one private management, is deepened through case study, focusing on the perception of key informants from the study cases regarding the contribution of external actors in each stage of the evaluation process.

**Key words** research / universities / evaluation / actors / accompaniment.

## Introducción

Si bien existe una importante producción académica que ha abordado la evaluación de la calidad de la educación superior y, en particular, estudios locales que han analizado la implementación e impacto de la Evaluación Institucional implementada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en las instituciones universitarias argentinas, hasta el momento no hay estudios sistemáticos que analicen los efectos de la implementación del Programa de Evaluación Institucional (PEI), como política pública de evaluación de la función de investigación de las universidades. Ello así a pesar de que, a lo largo de los 15 años desde que el PEI inició su funcionamiento, han adherido un total de 59 instituciones, de las cuales 36 son universidades.

Esta política de evaluación institucional se materializó en el año 2005 con la creación del PEI bajo la órbita de la Subsecretaría de Evaluación Institucional, perteneciente a la Secretaría de Articulación Científico Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MinCyT). Desde este programa se promueve “la evaluación permanente y la mejora continua” de los organismos que conforman el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Asimismo, a partir de 2009, el PEI se amplió también a las universidades aunque, en este caso, se focaliza exclusivamente en la función de investigación y desarrollo (I+D)<sup>3</sup>.

El PEI tiene ciertas características propias que lo diferencian de otros procesos de evaluación institucional (como el impulsado por la CONEAU) y que lo constituyen en un objeto de estudio relevante: (a) el carácter voluntario de la participación de las instituciones en el programa; (b) la existencia de una tercera etapa del proceso de evaluación (luego de la autoevaluación y la evaluación externa) cuyo fin es la elaboración y ejecución de planes de mejoramiento; (c) el apoyo financiero para el desarrollo de la autoevaluación y para la implementación de los planes de mejora (solo en el caso de los OCT y las universidades públicas); (d) el apoyo técnico a lo largo de todo el proceso, mediante el asesoramiento del personal del PEI y la posibilidad de contratación de consultores externos y (e) la focalización en una de las funciones sustantivas de la universidad (I+D).

El presente artículo hace hincapié en el acompañamiento técnico – metodológico ofrecido por el PEI durante todo el proceso y, a partir de ello, se propone analizar el rol de los distintos actores involucrados, es decir el grado y tipo de participación de los actores internos (pertenecientes a las instituciones evaluadas) y externos (asesores técnicos, consultores externos y pares evaluadores), buscando dar cuenta de las interacciones entre ellos.

## Fundamentación teórica

Desde que la evaluación de la calidad universitaria se constituyó a nivel internacional en una política pública, impulsada desde el Estado a través de leyes y normas y la creación de agencias intermedias encargadas de implementarla, cabe conceptualizarla como tal.

En este sentido, siguiendo a Thwaites Rey (2005), definiremos a la *política pública o estatal* como

el conjunto de tomas de posición, tácitas o explícitas, de diferentes agencias e instancias del aparato estatal que expresan una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación con una cuestión que despierta la atención, interés o movilización de actores de la sociedad civil. (p. 31).

Asimismo, se entiende a

las políticas públicas como procesos de interacción y negociación, en las que los actores incorporan sus intereses en las distintas fases o momentos de las mismas (formulación, implementación y terminación) estableciéndose entre actores e instituciones universitarias y Estado, tanto un ‘ajuste mutuo’, como ‘ensamblajes conflictivos’. (Krotsch, Camou y Prati, 2007, p. 22).

---

<sup>3</sup> Para un conocimiento más detallado del programa, se sugiere visitar el sitio web: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/pei>

Desde la perspectiva interaccionista adoptada en este estudio, se entiende que “la implementación de políticas estatales es un proceso interactivo, donde la institución y sus actores resignifican las políticas en curso” (Atairo, 2007, p. 245).

Al mismo tiempo, se concibe a la evaluación como un proceso complejo, en el que participan diversos actores, con diferentes grados de poder (Dias Sobrinho, 2003).

De las consideraciones mencionadas se desprende la importancia de estudiar quiénes participan de la toma de decisiones en relación a este proceso y qué grado de autonomía tiene la institución y sus actores para definir el rumbo y las características del proceso de evaluación llevado a cabo en su interior.

De este modo, el foco de este artículo estará puesto “en el papel de los actores, así como sus posicionamientos y estrategias, focalizando la mirada en los procesos de resistencia, apropiación o readaptación de las políticas, tanto en su concepción como en los modos de implementación” (Krotsch, Atairo, Varela, 2007, p. 98).

Ello implicará identificar “la construcción de arenas y las interacciones, muchas veces conflictivas, entre los actores involucrados” (Varela, 2007: 140). A partir de estos conceptos podremos, como afirma dicho autor, recuperar las interacciones entre los actores involucrados en la implementación de la política bajo estudio.

## Metodología

El objetivo del presente artículo es analizar el tipo y grado de participación de los actores involucrados en el proceso de evaluación de la función de investigación de las universidades argentinas, en el marco del PEI, y las interacciones entre ellos.

De él se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Dar cuenta de los actores involucrados en la etapa de autoevaluación, haciendo foco en el aporte específico de los actores externos.
- Analizar los aportes del Comité de Evaluadores Externos, así como los riesgos y tensiones de dicho rol.
- Identificar los actores intervinientes en las fases de diseño e implementación de los planes de mejoramiento, dando cuenta de las diferencias según el tipo de institución evaluada.

Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo, desde una perspectiva teórico – metodológica de naturaleza descriptiva – evaluativa. Se profundizó en la experiencia de dos universidades (una pública y una privada) mediante el estudio de casos, los cuales fueron analizados en profundidad, a través de entrevistas a actores clave y el análisis de documentos.

Respecto a la estrategia de análisis de las entrevistas y los documentos, se realizó una categorización por *análisis temático* de la información recogida. Cada entrevista ha sido transcrita literalmente para su posterior lectura, y cada documento leído exhaustivamente. Este primer contacto con el material permitió identificar los principales temas de los relatos y materiales escritos. Estos temas se transformaron en etiquetas conceptuales, las cuales fueron reagrupadas bajo categorías de mayor nivel de abstracción (procedimiento inductivo).

## Resultados

A continuación, presentaremos los resultados del análisis del rol de todos los actores involucrados en cada una de las etapas del proceso de evaluación, haciendo énfasis en la distinción del papel desempeñado por los actores institucionales y los agentes externos.

Dado que cada etapa del proceso implica diferencias significativas en términos de la distribución de responsabilidades entre actores internos y externos, y que el rol específico desempeñado por cada uno de ellos varía en esos tres momentos, se dividirá el análisis siguiendo dichas etapas.

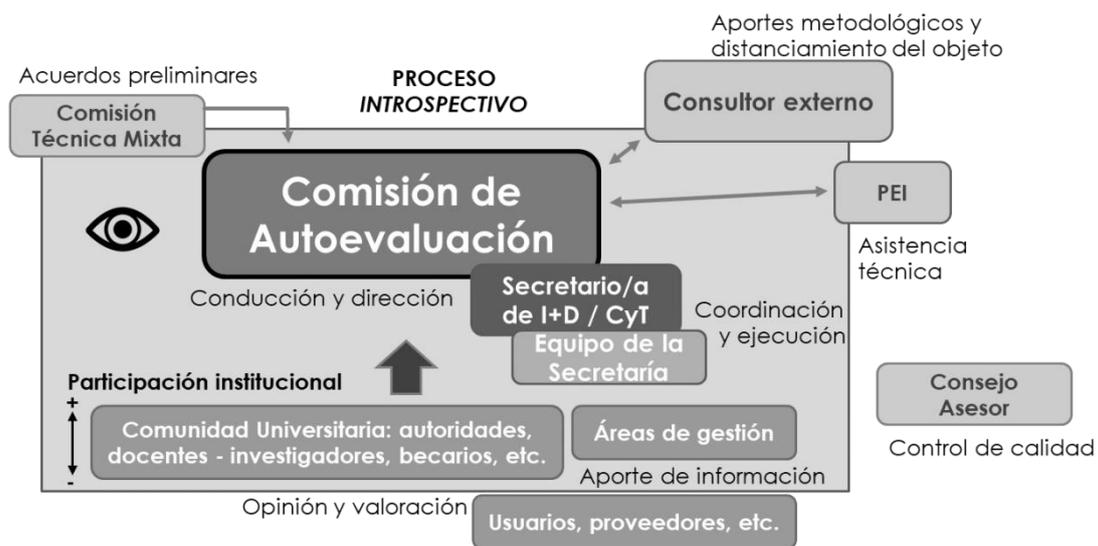
## 1. El desarrollo “interno” de la autoevaluación

Debido a que se espera que la autoevaluación sea un proceso *interno e introspectivo*, tal como lo señaló en su entrevista la Directora de la Dirección Nacional de Objetivos y Procesos Institucionales (DINOPI), se establecen ciertas **premisas** que facilitarán el proceso: instalación e internalización del proceso de autoevaluación en la institución; disposición para participar en situaciones innovadoras de aprendizaje; interés y participación activa de los actores en la reflexión crítica; disponibilidad de información y capacidad institucional para generarla (Secretaría de evaluación institucional, S/F, p. 5).

En ese sentido, el carácter activo previsto para la institución en esta etapa, requiere de la comprensión, el compromiso, la disposición, el involucramiento y la efectiva participación de sus miembros.

En el Esquema N° 1 se muestran todos los actores intervinientes durante la etapa de autoevaluación: Comisión Técnica Mixta (CTM); Comisión de Autoevaluación (CA) y comunidad universitaria; asesores técnicos del PEI; y consultores externos.

**Esquema N° 1. Actores intervinientes durante la etapa de Autoevaluación**



Fuente: elaboración propia

Seguidamente se analizará en detalle el rol y las funciones *esperados* para cada uno de los actores mencionados y el papel efectivamente *desempeñado* por aquellos en los casos de estudio, haciendo hincapié en las interacciones entre ellos y la valoración del rol de los actores externos desde la mirada de los informantes clave de las universidades.

- **Comisión Técnica Mixta: consensos y adecuación del modelo**

Al inicio del proceso se constituye una Comisión Técnica Mixta (CTM) integrada por miembros de la institución y de la DINOPI. Por parte del MinCyT participan dos o tres miembros del PEI siendo atributo de cada institución la

designación de sus representantes (generalmente el Secretario de Investigación y personal de su equipo de gestión).

La finalidad de la CTM es diseñar el plan de autoevaluación; acordar el alcance de la evaluación; definir las dimensiones de análisis, así como las variables, indicadores y criterios a utilizar; acordar la agenda de trabajo y el perfil de los evaluadores externos; y establecer el presupuesto y el cronograma. De ello se desprende que la Comisión trabaja en la adaptación del modelo propuesto por el PEI.

De todas maneras, es preciso mencionar que la propuesta se encuentra bastante desarrollada y estructurada y que las modificaciones realizadas en esta instancia no son sustantivas, sino que buscan enriquecer el modelo propuesto en la guía teniendo en cuenta las particularidades de la institución.

- **Actores que lideran el proceso y participación de la comunidad universitaria**

Una vez establecidos los acuerdos básicos entre la universidad y el PEI, “... nosotros nos retiramos y dejamos que la institución sea la que conduzca la actividad” (entrevista Coordinador de la CEMICT). En ese sentido, el diseño operativo concreto y sobre todo la implementación de la autoevaluación se centraliza generalmente en la Secretaría de I+D / CyT y la Comisión de Autoevaluación conformada especialmente a tal fin. Esta última se encarga principalmente de la toma de decisiones respecto de la marcha del proceso (estrategias y acciones a implementar) y la validación de los análisis realizados y plasmados en los informes.

Según lo descripto por el Coordinador de la CEMICT, es una comisión que representa las diferentes áreas de investigación dentro de la institución. Una comisión de unas 10 personas, dependiendo del tamaño de la institución, y que “es la que conduce el proceso dentro de la institución, la que lleva las inquietudes a las unidades académicas, etc... y moviliza a la gente también para que esté enterada y cuando le llegan estas cosas contesten, etc.”

Por su parte, la Secretaría de I+D / CyT es la que tiene a su cargo la coordinación y ejecución de las acciones acordadas en la Comisión; el análisis de la información y las opiniones recogidas; la redacción de los informes y la comunicación con el PEI.

Si bien la implementación en sí de las acciones y el intercambio con el PEI puede estar a cargo de una o pocas personas, la conformación de una CA asegura la participación de diversos actores institucionales en el diseño y ejecución de la autoevaluación. En ese sentido, el Informe de Situación de la DINOPI establece que

a fin de poder llevar adelante procesos participativos durante las distintas etapas del programa se conforman comisiones de trabajo integradas por diversos actores de las instituciones (autoridades, responsables de gestión, investigadores de todas las unidades académicas o de investigación). Además, en los diseños metodológicos se incluyen instancias participativas de relevamiento de información y opiniones: talleres, entrevistas, encuestas. (2019, p. 19)

Tal como se expresa en el fragmento del informe citado, la apertura a una mayor **participación institucional**, se da principalmente a partir de la consulta a los diferentes actores institucionales por medio de encuestas o la participación de estos en encuentros de discusión o reflexión, para la instancia valorativa del proceso de autoevaluación.

En relación a ello, desde el programa se busca que las instituciones generen la mayor convocatoria posible a la participación de los actores, entendiendo que ello redundará en la calidad del proceso llevado a cabo. En el Manual de Procedimientos (Subsecretaría de Evaluación Institucional, 2010) se explicita que

la autoevaluación requiere de la participación comprometida de los actores relevantes que componen cada institución y su activa reflexión sobre el desarrollo de las funciones y el logro de los objetivos de la institución, construyendo entre ellos un conocimiento intersubjetivo que supere a la suma de las partes. (p. 12).

Esto se ha logrado en la mayoría de los casos, de acuerdo al análisis realizado por el CIECTI:

En general en todos los procesos institucionales propiciados por el PEI las instituciones señalan un **importante nivel de participación de los actores**, destacando la relevancia que adquiere el compromiso de las gerencias, en muchos casos vinculado con la contraparte económica que asume la institución. Se describen los procesos como participativos, donde prima la generación de encuentros, la multidisciplinariedad de los intercambios y la generación de consensos. (Porta y Pereira, 2017, p. 575).

En ese mismo sentido, el informe de referencia destaca que los procesos de autoevaluación “favorecieron la generación de **valiosas interacciones** puertas adentro, bajo la forma de participación y articulación de diversas unidades y sectores” (Porta y Pereira, 2017, p. 569).

En la misma línea, una de las ex miembro del Consejo Asesor entrevistada, afirmó que

el producto más interesante de este proceso (...) no son los 500 mil [pesos], ni los ladrillos que se pudieron haber construido... lo más interesante es la movida que hay en la institución, el mirarse a sí mismos y poder atraer a todos los miembros del estamento de cuales sean.

Cuanto más general y variada sea la participación, más posibilidades habrá de que ponga de relieve las diversas opiniones sobre el objeto evaluado; las realidades heterogéneas que se dan en términos del desarrollo de la I+D entre las unidades académicas y/o institutos / centros de investigación; los intereses contrapuestos que existen dentro de las instituciones; e incluso las fracciones políticas que pueden coexistir en su interior, con sus respectivas pujas de poder.

En los casos de estudio analizados en el marco de la presente investigación, se constató que las comisiones de autoevaluación conformadas tuvieron a su cargo el diseño y ejecución del proceso de autoevaluación, en términos de: la definición de las dimensiones e indicadores a relevar; el establecimiento de pautas y lineamientos de trabajo; la construcción de instrumentos de recolección; la comunicación del proceso y los resultados; el análisis y la valoración de la información y las opiniones recabadas; y la revisión y aprobación de los documentos elaborados por la Secretaría de Investigación (o de Ciencia y Técnica), con el apoyo de los consultores externos<sup>4</sup>.

Asimismo, en ambos casos, diversas **áreas de gestión** debieron aportar información específica, relativa a algunas dimensiones e indicadores incluidos en el modelo de evaluación.

Finalmente, las dos universidades aplicaron instrumentos para asegurar la participación de variados **actores de la comunidad universitaria y del territorio**, principalmente con el objeto de relevar opiniones y valoraciones respecto del desempeño de la función de I+D, sus condiciones de funcionamiento, y su articulación con las demás funciones sustantivas y con el ámbito de influencia.

Sin embargo, en un caso se señaló que, a pesar del intento de involucrar a la mayor cantidad de gente posible, no es fácil lograr el nivel de participación esperado<sup>5</sup>. Se da una participación desigual por parte de diversos actores, diferencialmente vinculados o comprometidos con la función de investigación.

En relación a ello, el Informe de Evaluación Externa concluyó lo siguiente:

Todos los involucrados, autoridades y docentes investigadores, fueron invitados formalmente y con la debida anticipación a participar de los citados talleres; si bien se registraron obstáculos para una participación generalizada. (...) la administración de la encuesta estaría evidenciando algunos obstáculos para la participación; esto fue corroborado por el Comité de Evaluadores Externos (CEE) en las reuniones con autoridades y docentes investigadores y becarios, quienes —al ser consultados sobre los resultados

<sup>4</sup> Sumado a ello, el Consejo Superior ha sido el órgano encargado de aprobar la versión final de los informes de autoevaluación.

<sup>5</sup> Según los datos provistos en el Informe de Autoevaluación, la encuesta fue respondida por el 28% del personal dedicado a la función I+D+i de la universidad y en los talleres participó el 33% del plantel de investigadores.

de la encuesta— abundaron en cuestiones descriptivas más que en las reflexiones analíticas a las que se trató de inducir en las entrevistas. (IEE universidad privada, 2017).

Por el contrario, en el caso de la universidad pública la ex Secretaria de CyT opinó que se logró una amplia contribución de la comunidad universitaria. Ello fue favorecido por las múltiples estrategias de comunicación implementadas. Sin embargo, expresó que “siempre igual hay gente colgada... un docente que es simple y que va a la universidad dos veces por semana o menos, no sabe de [esto]... pero la gente permanente, la que investiga, sí sabía”.

El actual Secretario de CyT destacó la riqueza de la participación de actores con perfiles muy diversos:

se combinaban todos los paisajes de personas, gente de muchos años, los “fundadores” de la institución (...) gente que se está incorporando, gente que está terminando ya procesos de posgrado... el paisaje en instituciones jóvenes como la nuestra es muy heterogéneo, realidades muy diferentes y bueno, todo eso junto fue interesante.

Más allá del nivel de participación logrado en términos cuantitativos, cabe destacar el tipo de trabajo realizado desde una mirada cualitativa, plasmado en el Informe de Autoevaluación:

la realización de ejercicios de análisis y formulación de hipótesis de manera colectiva para reflexionar sobre las causas que podrían generar los problemas detectados. En este sentido, para las distintas etapas del proceso, se propiciaron los espacios de discusión e intercambio de ideas en pos de la construcción de una interpretación compartida acerca de la propia situación en el campo y las perspectivas a futuro. (...) La autoevaluación también ha dejado un saldo por demás positivo, al constatar el alto compromiso de todos los actores que fueron convocados, logrando que este informe sea el fruto de un proceso de participación colectiva. (IA universidad pública, 2015, p. 108).

Esto fue corroborado y destacado también en el Informe de Evaluación Externa, elaborado por el CEE:

El proceso de autoevaluación involucró una amplia participación de los miembros de la Universidad, la que se concretó a través de ágiles mecanismos de comunicación, encuestas y talleres abiertos. Este proceso que, como fue señalado, se tradujo en un informe escrito que atendió plenamente a los requerimientos planteados oportunamente. (IEE universidad pública, 2016, p. 6).

- **Consultor externo: aportes metodológicos y distanciamiento del objeto**

Por más que, como se explicó anteriormente, en el desarrollo de la autoevaluación cobra protagonismo la institución, el PEI ofrece la posibilidad de financiar la contratación de uno o más **consultores externos** que los acompañen, en el diseño de instrumentos de recolección de información y valoraciones, y en la elaboración de informes.

En este sentido, el consultor tiene un rol importante particularmente en lo que respecta a las **cuestiones metodológicas y analíticas**. En relación a ello, el Coordinador de la CEMICT expresó que

[las herramientas de recolección de datos] lo define la institución en conjunto con el consultor. Nosotros financiamos un consultor que ayude en esta tarea y viste que cada consultor se siente más cómodo con determinadas herramientas muchas veces. Entonces es un acuerdo al que llegan lo que nosotros llamamos la Comisión de Autoevaluación (...) y el consultor o los consultores, a veces es uno, a veces son dos, dependiendo del tamaño y la complejidad de la institución.

Justamente, la figura del consultor externo fue incorporada al programa para asegurar la calidad metodológica de los instrumentos a partir de los cuales se realizaba la recolección de evidencia empírica, del análisis de los datos y opiniones recogidas y de los informes resultantes.

Asimismo, a la contribución de conocimiento metodológico se suma el aporte de una mirada externa, con mayor distancia del objeto evaluado, que puede brindar una visión menos atravesada por las internas institucionales y menos “involucrada” en términos personales y profesionales.

La receptividad por parte de las instituciones a esta **mirada externa** es generalmente buena ya que, por un lado, es la propia institución la que elige a los consultores contratados y, por otro lado, no es obligatoria. En palabras de la ex Subsecretaria de Evaluación Institucional: “No es obligatorio, nosotros se los damos como una ayuda. En general la gente acepta la ayuda... pero es una ayuda, no es el responsable de la autoevaluación. El responsable de la autoevaluación es la persona que la institución define”.

Dicha ayuda puede resultar muy útil ya que descomprime el trabajo de los actores institucionales, particularmente para las instituciones cuya función de I+D está poco desarrollada y cuentan con un área pequeña o en formación. En ese sentido, el Coordinador de la CEMICT explicó que “precisamente porque no tiene mucha dimensión la actividad de investigación, generalmente los equipos de gestión son muy pequeños en las universidades privadas”.

En concordancia con ello, la ex Subsecretaria de Evaluación Institucional afirmó que se brinda la posibilidad de contar con el apoyo de un consultor “porque entendíamos que (...) dado que la gente está ocupada con muchas cosas, si uno le pone alguien que le está atrás... esto ayuda y acelera el proceso”.

Si bien la posibilidad de contratar un consultor externo para apoyar el desarrollo interno de la autoevaluación pareciera a priori muy positivo ya que, como se dijo recién, tiene el potencial de contribuir con conocimientos metodológicos específicos, descomprimir el trabajo de los actores institucionales y aportar una mirada externa, menos “subjetiva”, resulta importante indagar si esto se pudo constatar en los casos de estudio.

En cuanto al rol desempeñado por el consultor en la universidad privada, la Secretaria de Investigación destacó sus contribuciones y explicó que de algún modo el consultor encontró un camino “bastante allanado” dado el proceso de autoevaluación que se había realizado poco tiempo antes para la CONEAU y por su propia experiencia previa como consultora externa en un proceso de autoevaluación de una universidad pública:

[el consultor externo] encontró una persona a quién no tenía que estar explicándole todo, ya entendía las dinámicas, entonces fue más sencillo supongo para él y el trabajo fluyó mucho mejor. Y después estuvo lo de la coordinación, preparó los informes de los talleres y después trabajamos en el documento de los lineamientos a partir de lo que había surgido.

Al ser consultada específicamente por su **valoración** del rol del consultor, la entrevistada destacó el aporte de una mirada externa, que brinda “objetividad” al proceso: “para mí, está bueno, creo que si es un buen consultor también y se compromete con el trabajo, la verdad que le puede dar esa mirada externa”.

En esa misma línea, el Vicerrector de Investigación valoró positivamente el aporte del consultor: “la verdad que fue un muy buen trabajo, donde todos trabajamos pero buena parte de la redacción de esa autoevaluación y de las consultas... puso el cuerpo [el consultor]”. Sin embargo, destacó que el aporte depende de las características del aquel:

Lo mismo que con los pares evaluadores, depende de quién elijas y quién te toque... No hay una homogeneidad en la calidad de lo que te puede tocar y lo que se puede generar... para nosotros fue muy ordenador, tenía las cosas muy claras.

De ello se desprende que la “calidad” de la ayuda que puede proporcionar la figura del consultor, depende mucho de sus características personales, su experiencia previa, su formación y de la forma de trabajo que logra llevar a cabo con los actores de la institución.

En el caso de la universidad pública, se contrataron dos consultoras, una senior y una junior, quienes tuvieron diferentes funciones. A su vez, la valoración de los actores entrevistados acerca del aporte de cada una de ellas fue

desigual. Por un lado, se destacó la contribución de la consultora junior en términos de su colaboración principalmente en el procesamiento de la información. En ese sentido, la Directora de Investigación destacó que “el rol específico es fundamental, para tener el tiempo específico y más si tiene una formación vinculada a estos procesos, que pueda reunir de manera objetiva los datos”.

En la misma línea el actual Secretario de CyT ofreció la siguiente reflexión:

la misma institución podría cumplir ese rol, pero lo cierto es que cualquier tipo de evaluación te pone en escena una dinámica de acciones que no necesariamente podés cubrir con la gente que vos tenés. Si vos tenés una persona específicamente abocada a identificar, a trabajar, a analizar datos, eso va a impactar sin dudas... bueno, impactó, la muestra está.

Sin embargo, quien fue la autoridad responsable del proceso de autoevaluación en dicha universidad consideró que el rol efectivamente desempeñado por la consultora *senior*, no le fue de utilidad, sino que por el contrario, en algún punto obstaculizó el trabajo:

la consultora senior no me sirvió, no fue una persona que realmente me resultara de gran ayuda. De hecho, lo último que hice, porque ella estaba contratada e iba a cobrar, fue ponerla a corregir en la redacción del Informe nada más... pero no entendió el proceso, dijo que sabía, pero no sabía para mí, de este proceso, sabrá de otros. Tardaba mucho en contestar y el período de autoevaluación es corto, tardaba en contestar y cuando traía propuestas no eran propuestas aplicables a la universidad ... de hecho, hasta yo le suspendí los viajes, porque no tenía ningún sentido, de hecho me trababa más.

Frente a esta situación reflexionó de la siguiente manera: “a veces te sugieren asesores que están, que son personas que están muy en otra universidad o en otro contexto y no tienen esa ductilidad digamos”.

La Directora de Investigación resaltó el mismo inconveniente, respecto del rol de los consultores, ante el posible desconocimiento de las lógicas institucionales:

La mayor dificultad, a veces, y cuando no se conoce la lógica del funcionamiento de la Secretaría de Investigación o de lo que es la función de investigación, eso se complejiza... incluso, puede ser alguien que sepa mucho, o tenga una larga trayectoria en investigación pero yo creo que también tiene que tener la mirada política y la mirada de todos los procesos que involucran las acciones de investigación, desde reglamentación, desde los sistemas que se manejan, cómo se presentan las cosas, yo creo que a veces eso es una debilidad.

- **Asesoramiento técnico del PEI: acompañamiento y seguimiento**

Además del apoyo recibido por el consultor, el propio programa realiza un acompañamiento a las instituciones durante el proceso de autoevaluación. A lo largo de la experiencia acumulada por el programa, fue incrementándose el seguimiento realizado por el PEI:

Empezamos a hacer un seguimiento más cercano, porque yo aprendí que los dejábamos solos y después venían con algo muy estructurado, muy difícil de cambiar (...) decíamos ‘no esperen a tener una cosa cerrada, vayan mandando los avances que nosotros podemos ayudar’. A medida que el programa iba creciendo, iba teniendo más experiencia también, podía ayudarlos a que no tropezaran con la misma piedra que habían tropezado otros (entrevista ex Subsecretaria de Evaluación Institucional).

En esa misma línea, el Coordinador de la CEMICT ejemplificó el acompañamiento brindado de la siguiente manera:

Ellos definen los instrumentos, pero nosotros también pedimos muchas veces que nos lo envíen para poder, a partir de nuestra experiencia, ver y hacer sugerencias, comentarios sobre las preguntas que están haciendo, si es completo, a quién deberían [aplicarse]... porque no todas las preguntas son para todos (...). Hacemos diferente tipo de comentarios sobre los instrumentos.

Por otra parte, el mismo entrevistado explicó que el seguimiento realizado desde el PEI busca reducir los tiempos del proceso, anticipando y ayudando a resolver los conflictos emergentes “porque las instituciones también tienen sus problemáticas presupuestarias, políticas, cambios de autoridades, incluso alguna tuvo algún conflicto gremial o lo que sea, tratamos de identificarlo rápidamente y ver cómo podemos ayudarlos para que no se paralice el proceso”.

Para poder realizar dicho acompañamiento de una manera eficiente y efectiva, se decidió incorporar la figura de **oficial de proyecto**. Dicho rol fue asignado a miembros del equipo del PEI para que cada uno de ellos tenga bajo su responsabilidad la asistencia técnica; el seguimiento de las actividades; la gestión de la evaluación externa; el análisis de la calidad de los documentos de autoevaluación, evaluación externa y planes de mejoramiento; y el monitoreo de instituciones determinadas.

El oficial de proyecto es que el recibe y da la no objeción al proceso de selección del consultor y el que ayuda a la firma del contrato. Asimismo, en cuanto a lo metodológico / conceptual, es el que revisa cómo fue avanzando el proceso (el diagnóstico y la valoración) y el que analiza el informe de autoevaluación, constatando que recorra todas las dimensiones que tiene que recorrer, que sea completo, que las observaciones estén fundadas en datos, que se mantenga una cierta “objetividad”.

Sumado a ello, al interior del equipo del PEI, se realiza un seguimiento y acompañamiento a los oficiales de proyecto, mediante la supervisión de los mismos y la organización de reuniones de seguimiento para ver cómo van avanzando las instituciones. Asimismo, los *informes técnicos* elaborados por los oficiales son conversados y consensuados con las autoridades del programa.

Finalmente, cabe mencionar que, si bien hay un seguimiento pre-establecido para todas las instituciones, el grado de participación del PEI en el proceso de autoevaluación, a través de los oficiales de proyecto, depende en parte de la decisión de la institución de recurrir a dicho apoyo y, en parte, a las posibles dificultades surgidas a lo largo del proceso. Por ello, resulta interesante analizar lo ocurrido en los casos de estudio, desde la visión de los informantes clave consultados.

En ese sentido, en ambas instituciones se pudo constatar que, durante la autoevaluación, el oficial de proyecto del PEI tuvo un rol de asesoramiento meramente en aspectos formales (dudas en cuanto a la implementación, a los referentes que participan, a los procesos)

En consonancia con ello, una de las entrevistadas explicó que la institución “es independiente, pero si vos haces consultas ellos te asesoran... ‘¿está bien esta encuesta o no?’... ‘no, eso no’... más de forma, por ejemplo, cuántas hojas tenía que tener el documento y cosas por el estilo”.

- **Consejo Asesor: control de calidad y aprobación de documentos**

Finalmente, otro “actor” que entra en juego en la etapa de autoevaluación es el Consejo Asesor de la Subsecretaría de Evaluación Institucional, el cual tiene a su cargo el control de calidad del proceso de evaluación institucional en su conjunto.

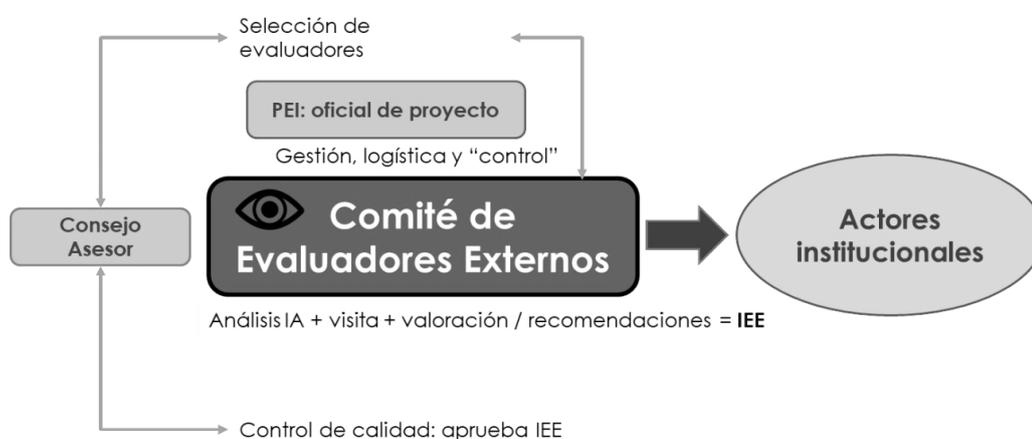
Al finalizar la autoevaluación, la institución presenta el proceso y el informe realizado ante dicho Consejo. Este último puede observar si considera que hace falta actualizar o completar algo. A partir del análisis realizado, el Consejo “recomienda” al Subsecretario la aprobación del informe y con él la finalización de la etapa de autoevaluación e inicio de la etapa de evaluación externa. Su rol es, como su nombre lo indica, de asesoramiento, por lo que sus decisiones o recomendaciones no son vinculantes.

Este órgano tiene mucha importancia y se le otorga un peso considerable desde el PEI, ya que el mismo está conformado por académicos con larga trayectoria en el ámbito universitario y en el sistema científico- tecnológico, con vasta experiencia en investigación, en formación de recursos humanos y en gestión de instituciones.

## 2. Evaluación externa: una mirada desde “afuera”

En la segunda etapa del proceso de evaluación institucional, la responsabilidad recae en el **equipo del PEI** y, principalmente, en los **evaluadores externos**. En esta instancia, la institución tiene un rol secundario, aunque importante: las autoridades y el equipo de gestión deben recibir y acompañar a los pares evaluadores para que puedan llevar a cabo la agenda definida y presentarles el proceso de autoevaluación realizado internamente. Asimismo, diversos actores institucionales participan de las reuniones y entrevistas incluidas en la visita, a modo de informantes (Cfr. Esquema N°2).

Esquema N° 2. Actores intervinientes durante la etapa de Evaluación Externa



Fuente: elaboración propia

La etapa de evaluación externa es gestionada por el PEI, a través del oficial de proyecto, quien coordina la selección y contratación de los evaluadores, acompaña a los evaluadores en la visita y se encarga de la logística.

Los evaluadores no son parte del equipo “estable” del PEI, dada la necesidad de abarcar una gran variedad de temáticas / disciplinas y la importancia de que sean personas con mucha trayectoria, para que sean reconocidos por las instituciones evaluadas. Por ello, para llevar a cabo el proceso de evaluación externa en cada institución, se eligen y contratan un grupo de evaluadores que conforman un Comité. El Consejo Asesor de la Subsecretaría es el encargado de sugerir los integrantes de dichos Comités, en función de la disciplina de especialidad de cada miembro del Consejo. Para cada Comité deben elegirse al menos dos evaluadores extranjeros, lo que constituye un requisito del BID.

En cuanto a los **criterios de selección** de los evaluadores, sus perfiles se definen

tomando en cuenta los hallazgos de la etapa de autoevaluación, se eligen candidatos de las áreas disciplinarias en las cuales las instituciones desarrollan o proyectan desarrollar su actividad de I+D y con probada experiencia en planificación estratégica y en gestión de instituciones de ciencia y tecnología. (Informe de Situación de la DINOPI, 2019, p. 20).

De acuerdo a lo señalado por los entrevistados, se busca que sean investigadores formados, con trayectoria, acorde al perfil de investigación de la institución; personas imparciales, independientes, de criterio, que no estén

comprometidas con la institución; personas abiertas y dispuestas al trabajo colaborativo. También se incluye algún evaluador que tenga la mirada holística desde la administración o el gerenciamiento.

En cuanto la calidad del trabajo de los evaluadores, el Informe realizado por el CIECTI afirma que “las instituciones en general han destacado la excelencia y profesionalismo de los evaluadores, aunque, en menor medida, algunas han puesto en cuestión sus conocimientos en temas de gestión institucional” (Porta y Pereira, 2017, p. 568).

Los actores de la universidad privada entrevistados valoraron positivamente, en términos generales, el trabajo de los evaluadores externos. Sin embargo, se presentaron algunas diferencias de criterio respecto de algunos de los señalamientos realizados por la evaluación externa. Una vez recibido el informe de evaluación externa:

hubo bastante discusión. Hubo como dos reuniones yendo al MinCyT... es una discusión que no está saldada en la Argentina... CONICET está volcado a esto [en relación a las publicaciones con referato], pero las universidades también quieren que de alguna manera la investigación genere un impacto fuera de los que es un *paper*. Entonces bueno, eso fue una discusión y se llegó como a un acuerdo, bueno acá podemos y hasta acá no podemos.

En relación a la discrepancia señalada, otro entrevistado relató lo siguiente:

Entre los pares evaluadores externos había una persona que marcó mucho eso en el documento, de nuestra resistencia a... en realidad nosotros no teníamos ninguna resistencia a nada... simplemente decíamos que hay otras alternativas que hay que tener en cuenta a futuro y hay otros aspectos que la universidad tiene en cuenta y obviamente eso lo llevó a pensar que nosotros no teníamos publicaciones en *scopus*... después hubo que aclararles y hacerles nosotros un informe de las publicaciones que había en *scopus*... llevó a algunos ruidos innecesarios.

En el siguiente fragmento del Informe de Evaluación Externa se pone de relieve la mirada de los evaluadores respecto a la “resistencia” de los actores institucionales, mencionada por el entrevistado:

en las reuniones que tuvieron los involucrados con los evaluadores externos, las cuales por momentos fueron de difícil interlocución, como se ha señalado oportunamente en el presente informe, debido a la actitud reticente de muchos de los docentes investigadores, por un lado, y de los excesivos detalles en las reuniones con las autoridades (IEE universidad privada, 2017, p. 27).

Sumado a ello, uno de los actores entrevistado expresó que esa sugerencia puntual de los evaluadores, además de no reflejar la realidad institucional ni el perfil pretendido para la investigación en la universidad, tampoco se correspondía con los lineamientos políticos del Ministerio, en términos del tipo de investigación promovida:

A nuestro juicio también iba en contra de lo que [decía] el Ministerio que permanentemente pregonaba el tema de la importancia de los trabajos de investigación que dieran respuesta a problemáticas económicas, sociales y demás... y resulta que en el documento de evaluación externa del propio Ministerio ponían mucho más énfasis en el impacto de las publicaciones que en los otros aspectos.

En ese sentido, el entrevistado sugirió “mejorar la selección de quiénes integran los Comités de Evaluación Externa, que a veces los antecedentes solos no van y que tienen que tener una visión más acorde con lo que el propio Ministerio propone”.

En relación a ello, la Secretaria de Investigación opinó que

los pares que vos lleves pueden perjudicarte o pueden beneficiarte, cuando traes extranjeros tienen que estar muy empapados con el sistema sino el aporte no es tan significativo o el aporte que hacen está bastante desfasado de lo que son las posibilidades de la universidad o del sistema en general (...) a mí siempre me gustó la idea de los pares externos del exterior, creo que es un aporte, pero también es un problema.

Finalmente, sobre el perfil de los evaluadores, la misma entrevistada expresó: “la gente que viene de las universidades públicas y van a la universidad privada ¿no? y la lógica les cuesta entenderla, a veces, no digo todas las veces, digo que a veces es complicado entender la lógica”.

Lo expuesto hasta aquí demuestra que la visión de los evaluadores externos no constituye una mirada puramente “objetiva”, es decir, que en muchos casos las observaciones o recomendaciones se vinculan con criterios que no son unívocos y, por lo tanto, no existe un modo único de interpretarlos.

Esto sin embargo, no es algo particular del caso analizado, sino que es una cuestión a tener en cuenta en relación a toda evaluación externa. Tal como lo destaca Olga Nirenberg (2018),

es dudoso que toda evaluación externa implique mayor garantía de “objetividad”, independencia e impersonalidad, pues hay que reconocer que los evaluadores externos traen, además de sus diferentes y valiosos saberes, orientaciones y preferencias ideológicas y teóricas propias, también ciertos compromisos con quienes los contratan, lo cual puede empañar la supuesta “objetividad” de su labor (p. 19).

Sumado a ello, “los principales problemas de parcialidad en los juicios [de los pares externos] se deben a que toman como base su propia experiencia, su institución de pertenencia, o utilizando como referencia el modelo de universidad tradicional” (Marquina, 2012, p. 12).

La experiencia de la universidad pública fue distinta, en el sentido en que no emergieron cuestiones conflictivas ni diferencias de criterios entre evaluadores y evaluados. Los informantes clave entrevistados por parte de la universidad, coincidieron en valorar los aportes de los evaluadores, sobre todo en términos de la validación de la mirada construida internamente y, consecuentemente, la legitimación del rumbo planificado. Por su parte, el CEE resaltó de manera muy positiva el trabajo realizado por la institución en la autoevaluación y la interlocución lograda durante la visita.

En síntesis, los evaluadores externos cumplen una función clave en estos procesos, ya que son los encargados de validar la información disponible en el informe de autoevaluación, mediante reuniones con diferentes actores clave (tanto de la institución como de su contexto de influencia) y la observación directa de las condiciones de producción (espacio físico, infraestructura, equipamiento, condiciones de seguridad e higiene, etc.). Asimismo, gracias a su distancia del objeto evaluado, debieran poder identificar problemáticas no reconocidas internamente o ayudar a explorar las causas de las debilidades encontradas. También, pueden colaborar con la priorización de acciones, al no tener intereses en juego. Finalmente, permiten validar la mirada construida internamente y, por lo tanto, legitimar el rumbo de la gestión.

Sin embargo, la diferencia de criterio entre evaluadores y evaluados que emergió en el caso de la universidad privada, pone en evidencia que la evaluación externa no es puramente “objetiva”, ya que existen cuestiones sobre las que no hay un acuerdo universal sobre cómo deben ser (sino que dependen de elecciones y tomas de posición) y, por otro lado, los evaluadores tienen sus propias orientaciones, preferencias ideológicas y teóricas, y compromisos (Nirenberg, 2018) que ponen en juego al momento de evaluar<sup>6</sup>.

### **3. Diseño acompañado y ejecución “conjunta” de los planes**

El diseño y la ejecución de los planes de mejoramiento constituyen dos fases muy diferentes en cuanto al rol desempeñado por los actores internos y externos. Asimismo, particularmente en la fase de ejecución, hay diferencias significativas en lo que ocurre en las universidades públicas y las privadas.

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que el PEI prevé una última instancia de “control de calidad”, dentro de la etapa de evaluación externa, a cargo del Consejo Asesor, el cual debe aprobar el Informe de evaluación externa elaborado por el CEE.

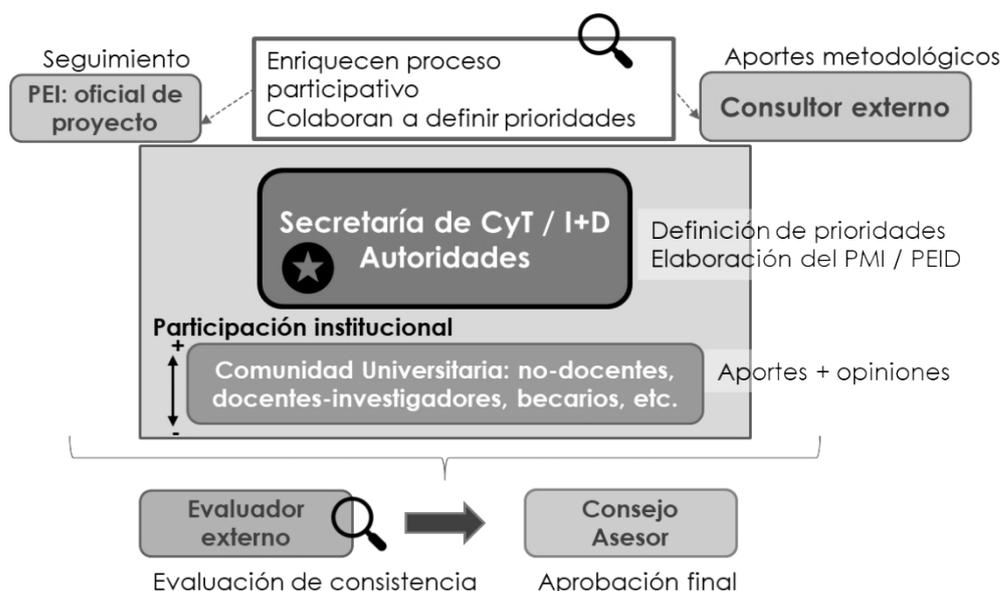
Por una parte, para ambos tipos de instituciones, el **diseño** del plan es una tarea realizada principalmente por los actores institucionales y en particular por el equipo de gestión del área de investigación. De todos modos, la institución puede contratar uno o más consultores expertos que colaboran en la elaboración de dicho plan.

Asimismo, los “oficiales de proyecto” del PEI, participan a través de la revisión del diseño, aportando su mirada técnica sobre el documento elaborado por la institución, con el apoyo del consultor.

Finalmente, en esta sub-etapa (diseño del plan), entran en juego otros dos actores, con el fin de evaluar el documento. Por un lado, se convoca a uno de los evaluadores que participaron de la evaluación externa, para que realice una “evaluación de consistencia” del plan, a fin de asegurar que el mismo atienda aquello que fue detectado en la evaluación. Luego de ello, el Consejo Asesor de la Subsecretaría evalúa la pertinencia del proyecto y el potencial impacto en el fortalecimiento institucional, a partir del análisis del plan, el informe del evaluador y la presentación realizada por la institución en una reunión del Consejo Asesor, en la que también participa el evaluador de consistencia.

En el Esquema N° 3 se presentan los actores involucrados en esta fase.

**Esquema N° 3. Actores intervinientes durante el diseño del Plan de Mejoramiento**



Fuente: elaboración propia

Para la elaboración del plan, en la universidad privada, trabajaron la Vicerrectoría de Investigación con los Directores de los Centros y el consultor.

En este caso el consultor elegido fue uno diferente al contratado para la autoevaluación y fue una persona que conocía a la Secretaria de Investigación (ya que había sido su Director de tesis doctoral) y al mismo tiempo, había tenido un rol muy importante en el PEI, en sus inicios.

En cuanto al rol desempeñado por el consultor, la entrevistada explicó que aquel

te va guiando, por lo menos yo te digo la experiencia con XX. Él no armó el plan, el plan lo armamos nosotros y él en base al plan te señalaba cuestiones puntuales para repensarlo digamos. Se discutió

bastante con él algunas cuestiones y es un aporte más desde la expertiz, no tanto desde el decirte qué hacer... desde lo que vos propones, la factibilidad(...)me parece que está bien, que es la institución la que debe pensar su plan estratégico.

El Vicerrector de Investigación coincidió con dichas apreciaciones, al afirmar:

el Plan lo elaboramos prácticamente nosotros, desde la Vicerrectoría de Investigación, casi absolutamente, con algunas indicaciones del consultor externo, pero mínimas, en cuanto a la estructura más bien, pero todo lo que es contenido fue a partir de tener en cuenta los dos informes de autoevaluación [CONEAU Y PEI], las evaluaciones externas y lo que nosotros veníamos pensando y queríamos proyectar... el plan es casi de exclusividad ‘fatto in casa’.

El Decano entrevistado explicó que, si bien el plan fue elaborado por la Vicerrectoría,

igual se circuló el plan, se circularon versiones previas, cómo se iba avanzando, pero eran claramente ellos los que llevaban la redacción. Se tomaron sugerencias, podías hacer sugerencias y lo tomaban, se incorporaban, pero eran ellos los que tenían el rol principal en la redacción.

En ese sentido, la Secretaria de investigación, volvió a resaltar las dificultades para lograr involucrar a los actores:

a nivel del área específica también pasa que la gente tiene distintos niveles de involucramiento, de participación y que nunca vas a lograr el 100% de lo que a uno le gustaría... evidentemente no, no moviliza tanto, porque después es verdad que las políticas se terminan definiendo... Si bien todos tuvieron el Plan, nadie se acercó a decirme algo.

Finalmente, en relación al papel desempeñado por el PEI en la evaluación del proyecto, la Secretaria de Investigación explicó que: “hubo un planteo de una modificación muy inocua digamos y no hubo discusión ni nada”

El diseño del PM, en el caso de la universidad pública, también se realizó principalmente de manera interna. Incluso, la ex Secretaria de CyT (quien lideró el proceso) no recordaba haber contratado un consultor externo en esta instancia.

Para la construcción de dicho documento, se realizó un proceso participativo en el que intervinieron gran parte de las autoridades institucionales, los integrantes y directivos de los institutos (a través de talleres), e incluso la comunidad universitaria en general (por medio de una encuesta masiva).

La cuestión más compleja a definir se vinculó con la priorizaron de las acciones y las actividades a financiar y la distribución de los fondos. Esto estuvo principalmente a cargo de las autoridades (Rector, Vicerrectora, Decanos y SECyTs), contemplando los insumos provenientes del proceso de evaluación y de los talleres y documentos elaborados en el marco de los institutos y las UUAA. Finalmente, el documento definitivo fue aprobado, internamente, por el Consejo Superior de la universidad y, externamente, por el Consejo Asesor del PEI.

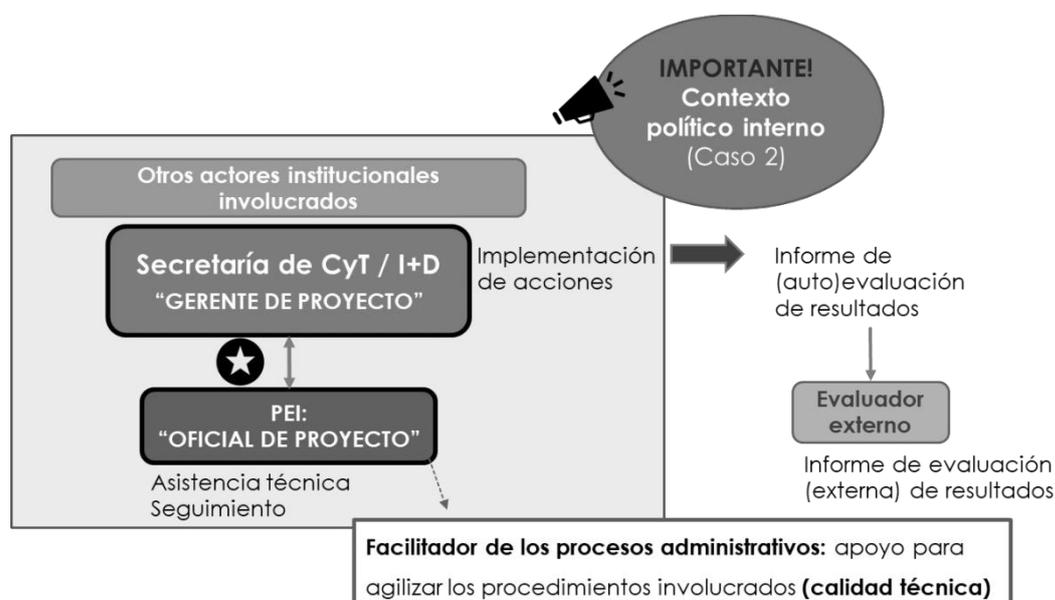
En lo que respecta a la **implementación** de los planes, las universidades privadas lo realizan de manera completamente autónoma, sin ninguna injerencia del PEI, ni de otros actores externos. Incluso, el PEI no cuenta con información sobre el derrotero de los planes diseñados en este tipo de instituciones, ya que no realiza un seguimiento ni una evaluación de su ejecución.

Muy por el contrario, en el caso de las universidades públicas, dado que los planes son co-financiados (60% por parte del PEI y 40% a cargo de la institución), la implementación de los mismos cuenta con una participación muy importante por parte del equipo de la DINOPI. Asimismo, se realiza un seguimiento durante su ejecución y una evaluación a su finalización (Cfr. Esquema N°4).

En esta instancia, dos actores cobran especial relevancia: por un lado el “gerente de proyecto” y por otro el “oficial de proyecto”. Los primeros, pertenecen a las instituciones evaluadas y son los responsables de coordinar la

ejecución del PMI. Los mismos son designados por la propia institución y tienen a su cargo la programación de las actividades de los planes de mejoramiento, su coordinación operativa y el monitoreo de las acciones. Ambos roles tienen una continua interacción.

#### Esquema N° 4. Actores involucrados en la implementación de los Planes de Mejoramiento



Fuente: elaboración propia

En la universidad pública analizada, la tarea principal recayó en la institución y, principalmente, en la figura de la "gerente de proyecto" quien actuó como responsable de la ejecución, seguimiento, control y registro de las acciones que demandó el plan.

Según lo relatado por la persona que tuvo el rol de gerente de proyecto, en el plan se había contemplado la contratación de un consultor para gestionar su implementación, sin embargo, el monto previsto era escaso y, al ser externo, no conocería los procesos administrativos de la ejecución de compras, lo que complicaría la tarea. Por ello, "se contrató una de las chicas que era administrativa nuestra, personal no docente nuestro, entonces eso facilitó mucho, pero bueno, todos teníamos que hacer las tareas que tenían que ver con la ejecución, por ejemplo el tema de las compras".

En ese mismo sentido, la ex Secretaria de CyT comentó que la persona contratada (técnica) ayudó a hacer todas las tramitaciones, pedir presupuestos, hacer los trámites correspondientes a los pagos y al uso de los fondos del subsidio.

En el Informe Técnico Final del PM se explicó que, dado que la contratación de un único consultor junior por 9 meses, resultó insuficiente para complementar la tarea de la gerencia en cuanto a la gestión y monitoreo de las acciones, se contrató, con fondos propios un becario por 6 meses.

También, contaron con el apoyo del personal del PEI para facilitar las tareas: "te ayudan bastante y te agilizan muchas cosas la gente [del PEI] que está en la parte esa, pero igual nosotros teníamos que hacer las licitaciones".

Una cuestión importante, durante la ejecución del plan en la universidad pública, ha sido el cambio del contexto político, que generó fuertes dificultades para concretar y completar esta etapa. A continuación citaremos el testimonio de la ex Secretaria de CyT en relación a dicha situación:

En la parte de ejecución del plan no se dio el mismo contexto político y para mí fue más complejo, muy complejo... [la falta de acompañamiento político] te puede realmente obstruir mucho la evaluación o la autoevaluación, lo que estás haciendo, puede hacer que no logres el objetivo finalmente (...) Hubo un cambio de gestión... y comenzaron a florecer otras personas que querían, que ejercieron el poder, sin estar en el máximo cargo y entorpecieron mucho todo el proceso.

En relación a la conflictividad interna que supuso el desarrollo del plan (dificultando la ejecución de los fondos y la implementación de las acciones previstas), la Directora de Investigación reflexionó de la siguiente manera:

Tiene que ver con los momentos políticos (...) son los procesos que hacen a las instituciones en términos políticos... cuando te atraviesan cuestiones políticas en los procesos institucionales, es complejo (...) cuando te solicitan determinadas acciones que vos ves que es para obstruir los procesos, eso jode... pero a mí no me queda otra que hacerlo.

Tal como se desprende de los testimonios de ambas entrevistadas, las dificultades derivadas de conflictos de intereses políticos internos, pueden obstaculizar y hacer menos eficiente el proceso. Según lo señalado por Peón y Pugliese (2018) resulta una debilidad inherente al enfoque de planeamiento estratégico el hecho de que los planes de mejoramiento institucionales hagan “caso omiso de las *condiciones políticas de implementación* de las medidas mejoradoras que son pensadas como técnicamente adecuadas y factibles” (p. 104).

Sin embargo, es posible conjeturar que el hecho de existir un plan, acordado y comprometido con un órgano externo, ante el cual hay que rendir cuentas del logro de los objetivos previstos y la manera en que fueron alcanzados, colaboró en asegurar que el proceso se complete.

Cabe señalar que las cuestiones antes descriptas no se vieron reflejadas en el Informe Técnico Final del PM, en la cual se valoró de manera positiva el proceso:

Se logró una participación activa de los Institutos y diversos gestores de las UUAAs en la ejecución de las acciones. Se potenció y/o mejoró la articulación con otras funciones como Posgrado, PSTI, etc. al desarrollar en forma conjunta actividades. Es decir, se vivenció una concientización colectiva de los esfuerzos que requiere la puesta en marcha de un plan de esta envergadura y se constató un alto nivel de compromiso y responsabilidad de los principales actores, que fueron los verdaderos protagonistas del plan (ITFPM, 2019, p. 5 y 6).

## Conclusiones

Tal como se ha mencionado previamente, la autoevaluación es un proceso fundamentalmente interno, por lo que existe un fuerte protagonismo de los actores institucionales, en particular los miembros de la Comisión de Autoevaluación, que representan a las distintas unidades de gestión de la universidad, y, con mayor carga de responsabilidad incluso, el Secretario de Investigación / CyT. De ellos depende en gran medida el éxito de esta etapa. Asimismo, la ejecución operativa y concreta de las acciones emprendidas, también recae en el personal de la Secretaría de investigación / CyT.

La complejidad de la autoevaluación y el grado de autonomía que tienen las instituciones en esta etapa, sumado al carácter técnico y político de la evaluación, hacen necesarias diversas *condiciones* para que pueda desarrollarse adecuadamente: voluntad política, capacidad de gestión, conocimientos metodológicos, disponibilidad de tiempo y recursos.

Además de ello, el rol activo previsto para la institución en esta etapa, requiere de la comprensión, el compromiso, la disposición, el involucramiento y la efectiva *participación* de la comunidad universitaria en términos generales.

Si bien la institución carga con la mayor responsabilidad en esta instancia, una particularidad positiva del PEI es que ofrece tanto asistencia técnica, por parte del personal de la DINOPI, como la posibilidad de contratar consultores externos. Por un lado, los integrantes de la DINOPI actúan como facilitadores a lo largo de todo el proceso, constituyéndose el oficial de proyecto en una fuente de consultas referida específicamente a cuestiones formales.

Por otro lado, la figura del consultor externo es potencialmente muy interesante en varios sentidos: aporte de conocimientos metodológicos, por ejemplo, para la construcción de los instrumentos de recolección de datos; aporte de una mirada externa, lo que podría contribuir a la fiabilidad de las respuestas así como, al momento de valorar e interpretar los datos y opiniones recabadas, brindar una visión menos endogámica y menos atravesada por intereses personales; reducción de la sobrecarga de trabajo al personal de la institución y, por ende, acelerar el proceso.

De todos modos, la experiencia de trabajo con los consultores externos ha sido heterogénea, siendo en algunos casos muy exitosa para llevar adelante el proceso y obtener resultados satisfactorios, mientras que en otros casos enlenteció e hizo más complejo aún el proceso. Las razones del posible fracaso del consultor externo, según lo hallado a través de las fuentes utilizadas, obedecen principalmente a la falta de conocimiento de la institución, sus marcos normativos y sus internas políticas; la falta de experiencia y/o conocimiento y de compromiso con la tarea; la falta de ductilidad para adaptarse a una lógica institucional distinta a la propia y, por lo tanto, el aporte de propuestas no aplicables al contexto institucional; la incapacidad para establecer una modalidad de trabajo ágil, consensuada y armónica con los actores institucionales; la poca disponibilidad de tiempo para la tarea, y el consecuente retaso en sus respuestas / aportes.

En lo que respecta a la etapa de **evaluación externa**, el rol principal lo tienen los integrantes del CEE, con el apoyo y colaboración del personal del PEI. Al igual que ocurre con los consultores externos, el aporte de los evaluadores depende en gran medida de su experiencia, trayectoria y conocimientos. Sumado a ello, resulta esencial que dichos evaluadores logren conocer en profundidad a la institución, con el fin de contextualizar los hallazgos referidos al desempeño de la I+D. El desconocimiento de las lógicas institucionales, del punto de partida y la historia institucional, del contexto científico-institucional local, pueden afectar su contribución.

Asimismo, después del análisis realizado, surge la importancia de que los evaluadores utilicen como marco de referencia para la identificación de debilidades o la formulación de recomendaciones, la identidad y los objetivos de desarrollo de la institución, a fin de generar un aporte valioso y pertinente<sup>7</sup>. Esto implica que deben evitar transpolar las lógicas que tienen internalizadas (por ejemplo, si provienen de universidades públicas y evalúan instituciones privadas o si pertenecen a instituciones ubicadas en zonas metropolitanas y analizan el desempeño de universidades emplazadas en regiones “periféricas”). Del mismo modo, en opinión de los entrevistados, es importante que, sobre todo los evaluadores extranjeros, conozcan las características del contexto nacional, hayan sido formados en los propósitos del programa y estén alineados con las políticas que pregona el Ministerio.

La utilización de diferentes marcos de referencia, como ocurrió en el caso de la universidad privada, puede conducir a que las instituciones deban planificar acciones para responder a las recomendaciones del CEE pero al mismo tiempo complementarlas con otras que respondan a sus propias necesidades y objetivos institucionales. En dicha decisión se visibiliza de algún modo la «resignificación» de la política por parte de las instituciones (Atairo, 2007) y el «ensamble conflictivo» que se da en la articulación entre los procesos de instrumentación de políticas públicas y los cambios que ocurren en las universidades respecto de esas políticas (Acosta Silva, 2000).

Finalmente, en la etapa del **plan de mejoramiento**, vuelven a adquirir protagonismo los actores de la institución y, al igual que ocurre con la autoevaluación, la metodología propuesta promueve la mayor participación posible por parte de la comunidad universitaria.

---

<sup>7</sup> Ello así teniendo en cuenta que la evaluación externa no es puramente “objetiva”, ya que existen cuestiones sobre las que no hay un acuerdo universal (sino que dependen de elecciones y tomas de posición).

Durante la fase de diseño del plan, las universidades (de ambos tipos) cuentan con la posibilidad de contratar un consultor externo, para aportarles su mirada experta desde la perspectiva metodológica, y el asesoramiento del personal del PEI, principalmente vinculado a las cuestiones formales, pero también, para orientarlos en la priorización de acciones a incluir en el plan, en base a los tiempos y los recursos disponibles. Esto resulta especialmente relevante, ya que la distribución de recursos resulta un aspecto conflictivo y complejo en las instituciones universitarias, dado que en ellas existe una pluralidad de valores en conflicto (Araujo, 2007) y, por lo tanto, constituyen un campo de conflictos, tensiones, disputas y espacios de poder (Dias Sobrinho, 2003). Como se expuso antes, las instancias de control previstas (análisis de congruencia por parte de un evaluador externo y evaluación final del Consejo Asesor) contribuyen también a asegurar la calidad del plan, por lo que el rol de ambos actores resulta importante aquí.

En lo que respecta a la implementación del plan, existe una diferencia sustantiva para las universidades públicas y privadas. Las primeras, cuentan con asesoramiento del PEI (a través del oficial de proyecto) para asistirlos en los procedimientos burocráticos y complejos que implica la ejecución del plan. Asimismo, mediante el subsidio recibido, pueden contratar un asistente administrativo para aliviar la carga de trabajo de la institución. Finalmente, como requisito del PEI, las instituciones deben designar un responsable de la ejecución del plan (gerente de proyecto), quien coordina todo el proceso y asegura su cumplimiento. Los actores externos recién mencionados tienen una importancia clave, ya que alivianan las tareas que recaen especialmente en el personal de la institución y, al mismo tiempo, contribuyen a disminuir errores y demoras, lo que redundará en una mejor calidad del proceso. Esto es completamente distinto en el caso de las universidades privadas que no cuentan con acompañamiento externo, no se les exige la designación de alguien que coordine internamente la ejecución del plan y asegure el cumplimiento de las acciones previstas, ni se les ofrece instancias de seguimiento y evaluación de los resultados del PM.

Finalmente, otro aspecto clave que surgió en el caso de la universidad pública en relación a la participación de los actores en esta instancia, se vinculó con el *contexto político* imperante. Durante la implementación del plan existió un cambio de gestión a nivel institucional, lo que generó un clima adverso que, según los entrevistados, complejizó y obstaculizó las tareas inherentes a la ejecución de las acciones. En este sentido, cabe conjeturar que la existencia de un compromiso pre-establecido con un organismo externo para llevar a cabo el plan pudo haber favorecido la concreción del mismo.

## Referencias bibliográficas

Acosta Silva, A. (2000) *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Universidad de Guadalajara: Fondo de Cultura Económica.

Araujo, S. (2007) Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (Pp. 69-94 ) Prometeo.

Atairo, D. (2007) La complejidad y diversidad en el gobierno universitario. El Fondo de Mejoramiento de la Calidad en la Universidad Nacional de La Plata. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (Pp. 245-265 ) Prometeo.

Días Sobrinho, J. (2003) Avaliação da educação superior. Regulação e emancipação. *Revista Avaliação*, 8 (2). 31-47. UNICAMP.

Dirección Nacional de Objetivos y Procesos Institucionales (DINOPI) (2019). Informe de situación

Krotsch, P., Atairo, D. y Varela, S (2007) De la simultaneidad e interacción en los procesos de construcción de la evaluación institucional: el caso de la UNICEN. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (Pp.97-123 ). Prometeo.

Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coord.) (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo.

Marquina, M. (2012). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina*. [Tesis doctoral. Parte I].

Nirenberg, O (2018) *Autoevaluación institucional. Un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas educativas* TESEO PRESS. <https://www.teseopress.com/autoevaluacioninstitucional>

Peón, C. E., y Pugliese, J. C. (2018) Universidad de masas y evaluación institucional. Apuntes para un balance a 20 años de creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina. En Barsky, O. [et al.] *La Ley de Educación Superior: impactos, desafíos e incertidumbres*. 1a ed. (pp. 45-61 )–Teseo.

Porta, F. y Pereira, M. (Coord.) (2017) *Informe Final. Evaluación del Programa de Innovación Tecnológica (PIT) III – Préstamo BID N° 2777/OC-AR*. CIECTI - Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación.

Subsecretaría De Evaluación Institucional (2010) *Manual de Procedimientos para la Evaluación Institucional y la Formulación de los Planes de Mejoramiento de las Instituciones de Ciencia y Tecnología*.

Subsecretaría De Evaluación Institucional (s/f) *Guía para la Autoevaluación de la función I+D+i en instituciones universitarias*.

Thwaites Rey, M. (2005) Estado: ¿Qué Estado? En: Thwaites Rey, M. y López, A. (Eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Prometeo.

Varela, S (2007) Las dinámicas del cambio en las universidades estatales. Una aproximación desde el neoinstitucionalismo a la experiencia reciente de la UNICEN. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (pp. 125-149) Prometeo.

**Fecha de recepción:** 1/8/2022

**Fecha de aceptación:** 3/10/2022

# La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad

## *University Didactics, field of research on teaching and curriculum at the University*

Por Elisa LUCARELLI<sup>1</sup>

Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 34-47.

### Resumen

Los procesos en el ámbito de la educación superior han sido objeto de estudio de interés creciente para las Ciencias Sociales. Desde mediados del siglo pasado los problemas de la enseñanza y el currículum en la universidad y en el aula del nivel han sido motivo de preocupación y estudio por parte de pensadores e investigadores, conformando el campo de la Didáctica Universitaria. En este artículo se abordan algunos aspectos de la conformación histórica de este campo en el territorio didáctico más amplio, considerando cuál ha sido el papel de las investigaciones al respecto, y, en especial, cómo se identifican las relaciones con otras disciplinas conexas, en particular con las que también estudian uno de los estructurantes privilegiados de la Didáctica Universitaria como es la profesión. Se presentan algunos de los enfoques, dimensiones y problemas que se encaran enfatizando diferenciaciones y relaciones que permiten ir definiendo a la Didáctica Universitaria como campo en construcción.

**Palabras Clave** Didáctica Universitaria / Didáctica Profesional / profesión / currículum / enseñanza.

### Abstract

The processes in the field of higher education have been the subject of study of growing interest for the Social Sciences. Since the middle of the last century the problems of teaching and curriculum in the university and in the classroom of the level have been a cause for concern and study by thinkers and researchers, forming the field of University Didactics. This article addresses some aspects of the historical conformation of this field in the broader didactic territory, considering what has been the role of research in this regard, and, in particular, how relationships with other related disciplines are identified, in particular with those also studied by one of the privileged structuring of University Didactics such as the profession. Some of the approaches, dimensions and problems that are presented, emphasizing differentiations and relationships that allow defining University Didactics as a field under construction.

**Key words** University Didactics / Professional Didactics / profesión / curriculum / teaching.

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / elucarel@gmail.com

La investigación en Ciencias Sociales, y la Didáctica es una de ellas, ha desarrollado distintos derroteros metodológicos en los dos últimos siglos en su búsqueda por producir saberes a partir de *una aproximación a un objeto*; se trata de reconocer que esta noción “...está en la base del acto de conocer, la modalidad de tal aproximación, para que sea científica, la determinará la metodología adoptada” (Sirvent y Rigal, 2022: 2).

La educación superior, y con mayor precisión la universitaria, ha sido más recientemente objeto de estudios que posibilitaran conocer, desde distintas dimensiones, los procesos a través de los cuales esa educación se hace posible. Desde mediados del siglo pasado los problemas de la enseñanza y el currículum en esa institución y en el aula del nivel han sido motivo de preocupación y estudio por parte de pensadores e investigadores, conformando el campo de la Didáctica Universitaria.

En este artículo se abordan algunos aspectos de la conformación histórica de este campo en el territorio didáctico más amplio, considerando cuál ha sido el papel de las investigaciones al respecto, y, en especial, cómo se identifican las relaciones con otras disciplinas conexas, en particular con las que también estudian uno de los estructurantes privilegiados de la Didáctica Universitaria como es la profesión.

### **La Didáctica Universitaria, desarrollos en el transcurso del siglo XXI**

La universidad argentina y latinoamericana en general se encuentra en el siglo XXI en un contexto signado por los cambios experimentados en su composición social, en gran parte originados en los procesos de urbanización y de crecimiento de las capas medias de su población. El desarrollo de la educación superior, evidenciado a partir de la segunda mitad del pasado siglo en el aumento significativo de su matrícula y a su vez ocasionado por derivación del crecimiento de egresos de la escuela media, implicó desafíos importantes de los se hicieron eco las políticas educativas en términos de asignación de recursos para la expansión y optimización del nivel en aspectos infraestructurales. En Argentina algunas instituciones comienzan a desarrollar acciones sistemáticas en este sentido, especialmente se puede mencionar la creación de las Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaban apoyo a estudiantes y profesores universitarios en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y Buenos Aires (UBA). En la primera fue su Director Ovide Menin. Pensadores de la importancia de Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg y Pedro Lafourcade posibilitan<sup>2</sup>, a través de sus obras, un camino hacia una mejor comprensión de los procesos que identifican a la institución en esos momentos, Coincide aquella época, la de los 50-60, con el surgimiento de un pensamiento latinoamericano en el campo de la ciencia y la tecnología y de la búsqueda por parte de la universidad en transformarse en actor de la planificación del desarrollo nacional (Langer: 2008).

A la vez, los movimientos estudiantiles de fines de la década del 60 y principios del 70 en algunos países de Europa y América Latina, principalmente en México, Argentina y Brasil, propiciaron la búsqueda de transformaciones en las condiciones de la enseñanza del nivel y, particularmente, en la formación de los responsables de ese proceso. Nuevas visiones didácticas, nuevos formatos curriculares se hicieron presente en el escenario universitario fundamentados en dos perspectivas opuestas: la tecnológico educativa portadora de la programación por objetivos conductuales<sup>3</sup>, y la crítica, (también denominada *auténtica* nueva didáctica<sup>4</sup>, modular por objetos de

<sup>2</sup> Otro aporte es posteriormente, en los 90, *Pedagogía y Universidad* la obra de Ovide Menin.

<sup>3</sup> La corriente norteamericana originada en la Universidad Estatal de Florida, con sede en la ciudad de Tallahassee, que se difundió en Latinoamérica en los años 60 y 70 a través de la Taxonomía de objetivos conductuales. Ángel Díaz Barriga (1984) la identifica, ya considerándola aplicable al nivel superior, como “propuesta curricular estadounidense, derivada de una pedagogía industrial”

<sup>4</sup> En la década del 70, los didactas argentinos avanzan en la configuración de esa perspectiva. Susana Barco (1973) la expresa de esta manera: “Una nueva propuesta didáctica...[implica] analizar la institución escuela en su totalidad: los fines que se propone, el servicio de quién se dispone, cómo se organiza, qué política educativa la respalda y cómo se determina la misma, de qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación”(pp. 37-8). Y más adelante la caracteriza como “... una didáctica *auténticamente* nueva” (p. 47). En la misma línea Edelstein y Rodríguez (1974, p. 21) expresan: “La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico e instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa”. Unos años después, en el contexto mexicano, siempre en el ámbito de la educación superior, Díaz Barriga (1984, p. 17), caracteriza a esta orientación como *teoría curricular modular por objetos de transformación*.

transformación), centrada en la vinculación de la universidad con las estructuras sociales, políticas y económicas, y en la articulación de la teoría con la práctica. Estas dos tendencias, con influencia disímil, se han alternado hasta nuestros días en cuanto a su presencia tanto en las macropolíticas como en el interior de las instituciones universitarias.

Cabe hacer algunas otras consideraciones en cuanto al contexto argentino: el impulso de la democratización de las instituciones desde las primeras décadas del siglo XX como consecuencia de la reforma del 1918, fue sucesivamente alterado por períodos de estancamiento y retroceso de esas políticas durante los gobiernos militares que asolaron la vida democrática del país a partir de 1930; en ellos se destaca la intervención de las universidades prioritariamente durante las dictaduras entre 1966 y 1973 y entre 1976 y 1983. Otro factor limitativo lo constituyó la implementación de políticas neoliberales en economía durante los 90, las cuales significaron el achicamiento del aparato estatal, afectando los presupuestos del sector social, específicamente los correspondientes a educación, ciencia y tecnología, y, de manera particular, a los fondos destinados a las universidades. A la vez se hizo sentir de manera especial la incidencia de los organismos internacionales de financiamiento en la definición de las políticas públicas del sector.

A decir de Aguiló (2021) en un comentario de la obra de una politóloga estadounidense, la “antipolítica neoliberal”, buscaba “...el ataque al Estado y las instituciones públicas; la desconfianza en la política; la hostilidad hacia la democracia”. El resurgimiento del neoliberalismo en los últimos años a nivel mundial y en nuestro país, con las consiguientes consecuencias de desfinanciación de las universidades, tuvo efectos limitativos en esos procesos expansivos de fortalecimiento de la educación en el nivel. La primera década del siglo XXI, con gobiernos favorables a la recuperación del rol del Estado en educación, la política se orientó nuevamente hacia la democratización del nivel a través de la apertura de nuevas universidades en un proceso de interiorización de la educación superior, de manera de facilitar el ingreso a las aulas a las poblaciones tradicionalmente marginadas. Sin embargo es necesario tener presente que en una gran proporción las nuevas poblaciones ingresaron en aulas con estructuras antiguas y consolidadas, bajo la responsabilidad de docentes poco preparados para enseñar a estudiantes también nuevos en cuanto a lo que a cultura universitaria se refiere: muchos, la mayoría, primera generación de universitarios, cuyo habitus no siempre le permite dar respuestas satisfactorias a las exigencias académicas<sup>5</sup>.

Esta situación supone para la institución universitaria responder a lo que Adriana Chiroleu ha denominado *exigencia democrática de segunda generación*; se trata no solamente de favorecer el ingreso mayoritario de esos estudiantes sino también de crear condiciones para atender adecuadamente a la formación de esa población diversa en cuanto a su cultura y carente de tradiciones académicas familiares, de manera favorecer su graduación.

La Didáctica Universitaria tiene como contexto este escenario y va conformando su campo en interjuego entre teoría y práctica. En Argentina avanza al hacer suya la experiencia de las iniciativas institucionales de los 50 y al profundizar los aportes de los pensadores sobre la educación universitaria mencionados precedentemente. Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza que se dan en el aula universitaria, sobre la formación de sus docentes y sobre las dinámicas institucionales contribuyen a la generación de un particular corpus de conocimiento dentro del ámbito de la Didáctica. A la vez, a partir de la recuperación de la democracia a mediados de los 80, en el currículum de la formación de estudiantes en las carreras de Ciencias de la Educación se incorpora un espacio específico destinado a sobre Didáctica de Nivel Superior o Universitaria. En el mismo período se impulsa en la mayoría de las instituciones nacionales la creación de las Unidades de Asesorías Pedagógicas que son verdaderos laboratorios orientados a la transformación de las prácticas de enseñanza. Ubicadas a nivel central universitario,

---

<sup>5</sup> El crecimiento exponencial de la matrícula, (después de periodos de restricción en el ingreso y el cierre de carreras sospechadas como atentatorias contra el orden establecido) dio lugar a cambios demográficos, cuantitativos y cualitativos, que se constituyeron en desafíos para instituciones universitarias tradicionalmente receptoras de estudiantes provenientes de sectores medios. Algunos datos cuantitativos nos permiten precisar la situación.... Las universidades argentinas siguen mostrando estadísticas que revelan que sólo un 20 a 25 por ciento de quienes ingresan se gradúan. Y esta cifra es más alarmante si se considera la situación de estudiantes de los sectores menos favorecidos, los cuales constituyen solo el 5 % del total de graduados de la educación superior argentina. (Da Cunha y Lucarelli, 2019)

de las facultades y, en algunos casos de los departamentos o de las cátedras, su rol se va conformando a través de distintos tipos de acciones (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015) : de asesoramiento directo a las cátedras como respuesta a demanda de las situaciones críticas detectadas por sus integrantes o como acción sistemática ante problemáticas recurrentes en las aulas; de asesoramiento a la gestión en asuntos curriculares, de evaluación y acreditación institucional, de la etapa de ingreso de los estudiantes; la formación pedagógica de los docentes a través de las llamadas carreras docentes y programas de distinta duración, así como posgrados específicos; de apoyo a proyectos institucionales, como los de ingreso y orientación al estudiante, tutorías<sup>6</sup>. En menor medida, la investigación sistemática forma parte también de sus actividades.

En este escenario se va configurando lentamente, dentro del campo didáctico, el nuevo espacio de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias. Los actores que desarrollan sus prácticas en el aula universitaria son sujetos productores de esa configuración. Dentro del conjunto de actores se pueden reconocer por lo menos tres: los *docentes* del nivel, a través de una enseñanza fundamentada y reflexiva sobre los procesos del aula y por tanto desafiada por favorecer el aprendizaje de los estudiantes en su diversidad; los mencionados *asesores pedagógicos*; y los *didactas investigadores* cuyo metier específico, al desarrollar esta práctica social, es construir conocimiento a través de sus investigaciones de manera de crear condiciones favorables que hagan posible intervenir sobre la enseñanza universitaria. Las Universidades argentinas y de la región fueron conformando líneas metodológicas de interés que permitieron afianzar el campo, buscando a la vez formas propias dentro de la investigación social, con especial énfasis en estudios de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2022), usualmente denominados de orden cualitativo.

La Pedagogía y la Didáctica universitarias, son generalmente identificadas como sinónimos o diferenciadas como dos disciplinas según los contextos. Muchos interrogantes suscita la caracterización del campo: ¿Cuál es el objeto de investigación y de intervención de la Didáctica Universitaria? ¿De qué manera afectan a la enseñanza las peculiaridades de una institución tan potente y de larga tradición y prestigio como es la universidad? ¿Qué sigue teniendo en común con la Didáctica general y con las otras Didácticas específicas? ¿En qué medida las perspectivas teóricas configuran diversas imágenes de los actores que desarrollan sus prácticas conformando este espacio?

### **La Didáctica Universitaria como un campo en construcción**

Referirnos a la Didáctica Universitaria obliga a reconocer, una vez más, que la caracterización de este espacio disciplinar y profesional implica la consideración de la perspectiva desde donde se lo está encarando.

Ante las situaciones presentes en el aula del nivel, desde una *postura fundamentada* (Candau, 1988) y *fundamentada crítica* (Lucarelli, 1998, 2009), se considera que la Didáctica Universitaria aborda sus problemas desde una mirada multidimensionada donde interviene lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo subjetivo; una mirada donde el contexto se define en función del contenido disciplinar y profesional altamente especializado, pero especialmente por las condiciones del entorno social institucional (Fernandez, 1994; 2014), del ámbito comunitario (y por tanto afectado por sus relaciones con lo regional, nacional e internacional), y, particularmente, de los sujetos que enseñan y aprenden, así como de sus relaciones con el conocimiento. Consecuente con esto, las decisiones que toma el docente (en materia de enseñanza, evaluación, propuestas curriculares) son expresión de aquellos fundamentos y reconocen la importancia de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, tanto en la construcción genuina de todo aprendizaje como en lo relativo a las habilidades específicas de la profesión (Lucarelli, 2009). Esta perspectiva sostiene que la construcción de conocimientos didácticos se da sobre la base de la elaboración sistemática del análisis de experiencias de enseñanza y de aprendizaje y en búsqueda de una intervención eficiente (Candau, 1988), es decir apropiada a la situación que allí se vive, enmarcada en lo espacio temporal, y orientada hacia la educación de las mayorías poblacionales.

---

<sup>6</sup> Para el abordaje más amplio del asesoramiento pedagógico universitario en Argentina y en el ámbito del Mercosur pueden consultarse estas obras donde plasmamos nuestras investigaciones sobre el tema: Lucarelli, E. (comp.) 2000; Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012); Lucarelli, E. (ed.) (2015).

El *currículum* como artefacto social complejo (Goodson, 1991) con dimensiones políticas, didácticas, administrativas es un proyecto de prácticas educativas abierto a las definiciones de esas prácticas, con elementos culturales donde se reflejan los intereses contradictorios de grupos sociales (Lucarelli, 2004,2009).

Al ser entendido como “forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy,1991, p.21) pueden identificarse por lo menos tres tipos de currículum según las tendencias de la práctica pedagógica como práctica social: tradicionalista, modernizante y rupturante (Da Cunha, 2020).

La comprensión de que el currículum siempre es una *tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo tal que permanezca abierto a discusión crítica* de manera que pueda ser llevado efectivamente a la práctica (Stenhouse), obliga a pensarlo en procesos que van más allá de su elaboración. En este entendido, la puesta en acción de las macropropuestas curriculares implica, a nivel de aula, considerar a la *enseñanza* como proceso estratégico que articula las condiciones de realidad con las intencionales educativas en pos de orientar, en condiciones situadas, los aprendizajes de los estudiantes.

La enseñanza y el currículum universitarios cobran significado por la peculiaridad y complejidad de la institución donde se enmarcan la enseñanza como una de sus funciones que caracterizan a la universidad, se define en coexistencia con las otras, la investigación y la extensión. La investigación como productora de conocimientos, provee de las fuentes prioritarias de donde se derivan los contenidos disciplinares, que se articularán en los planes y programas de estudio; a la vez los procesos investigativos implican procedimientos que, en términos de habilidades a desarrollar, pueden formar parte de los aprendizajes deseables para la formación del estudiante, tensando a la vez formatos y estrategias de enseñanza. En función del mandato social los estudios superiores se orientan hacia la formación en una profesión, constituyéndose ese estructurante en uno de los orígenes de demandas al considerar necesaria la inclusión, como parte del contenido a enseñar, de habilidades propias de cada campo profesional.

Referida a estos estructurantes, una de las líneas teóricas que han contribuido a la conformación del campo es la que se origina en las investigaciones de Donald Schön (1992) acerca de la formación de profesionales, considerada como una *nueva epistemología de la práctica*.

Los estudios de Schön derivan en estrategias metodológicas propiciadoras de la *reflexión en la acción*, entendida como

la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo realizan los profesionales en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce (Lucarelli, 2009, p. 77-78).

Schön transfiere al ámbito del aula universitaria dos rasgos identificados en sus investigaciones sobre la formación propia del área del arte y diseño: el aprendizaje en acción y la enseñanza tutorial; estos se concretan en el *prácticum reflexivo*, espacio didáctico curricular que

es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción.... [implicando] un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta una forma de reflexión en la acción recíproca (Schön, 1992, p. 10).

Las relaciones entre la universidad y su contexto social a través de la extensión y el servicio también implican desafíos a la enseñanza en la medida que promueven aprendizajes derivados de la puesta en acción de esas funciones. Por otro lado, las universidades, como instituciones enraizadas en su contexto socioeconómico, político y social, manifiestan a la vez características organizativas y de gobierno que le son propias. Las de carácter público nacional necesariamente implican, en sus distintas instancias colegiadas, formas de participación de los sujetos del

aula, docentes y estudiantes en los órganos que conducen la institución; esta situación indudablemente tiene repercusión, directa o mediada, en la dinámica y sistema de relaciones institucionales, y por tanto afectan los procesos áulicos y las prácticas de sus actores. La historia y la cultura institucional, sus valores e ideología, los proyectos que orientados a la tradición o a la innovación, la circulación y el uso del poder (Fernández, 2014), forman parte de la trama que marcan los sucesos del aula universitaria.

En síntesis, la Didáctica Universitaria, se reconoce como disciplina específica en el campo didáctico, cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1998; 2004, 2009).

La complejidad de la enseñanza universitaria también se pone de manifiesto al considerarla como un proceso que se concreta en distintos momentos: el preactivo y el interactivo (Jackson, 1991), a los que sucede el posactivo. El *preactivo*, se identifica como un momento previo al desarrollo de la práctica en el aula, dado que involucra las distintas acciones relacionada con la producción de la propuesta curricular en sus diferentes planos o niveles de manifestación; esto es desde la elaboración de las macropropuestas nacionales, hasta las proyectos institucionales y las programaciones de asignaturas como una de las prácticas del docente. El momento *interactivo* donde se pone en acción la estructura y dinámica de la institución en la concreción de los procesos que se desarrollan en el aula, inmersos en las relaciones múltiples que se establecen entre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden<sup>7</sup>. Un tercer momento el *posactivo*, implica acciones analíticas, reflexivas y evaluativas sobre las experiencias vividas y sobre los posibles cambios de comportamientos consecuentes en ambos sujetos del aula.

Si bien estas cuestiones relativas a los procesos que articulan a la enseñanza y al currículum como objeto bifronte de la Didáctica, son preocupaciones de las diversas disciplinas que integran el campo, en el caso de la Didáctica Universitaria adquieren peculiaridades significativas en función de la incidencia de los estructurantes que lo enmarcan y le otorgan identidad a ese objeto: la institución, el contenido disciplinar y la profesión.

Una última cuestión sobre este asunto se refiere a la denominación que adopta la Didáctica Universitaria según los contextos. Por ejemplo, en el caso de Brasil las investigaciones sobre la formación de docentes de los distintos niveles del sistema educativo en la Universidad, enmarcándolos siempre en relación con el contexto social, definen el campo de la por ellos denominada Pedagogía Universitaria, y engloban los problemas curriculares y de enseñanza respectivos<sup>8</sup>. En nuestro caso<sup>9</sup> las investigaciones realizadas sobre innovaciones en el aula, la articulación teoría-práctica en diferentes áreas profesionales disciplinares, las asesorías pedagógicas y la formación pedagógica de los docentes, han complejizado nuestro campo disciplinar que en un sentido amplio comprendemos como de la Pedagogía y Didáctica Universitarias. En este escrito en que interesa considerar en sentido estricto las relaciones identificadas dentro del campo didáctico, se hará referencia especialmente a la Didáctica Universitaria.

### **La Didáctica Universitaria y sus especificidades en el campo didáctico.**

---

<sup>7</sup> Jackson, en *La vida en las aulas*, distingue esos dos momentos en función de la mayor o menor irracionalidad que representan en cuanto tarea del docente : la enseñanza preactiva (“la que realiza en el aula vacía”) es la cargada de mayor racionalidad, dedicada a la elaboración de los planes, mientras la enseñanza interactiva “lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos” se da en momentos de alta incertidumbre, improvisación e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula” (1991: 75-76)

<sup>8</sup> Así se la define “como campo polisémico de producción y aplicación de los conocimientos pedagógicos en la Educación Superior...se reconoce en el plural, como pedagogías múltiples, porque hace interlocución con los distintos campos científicos de los cuales toma referentes epistemológicos y culturales para definir sus bases y características” (Cunha, M., Isaia, S., 2006, p.351).

<sup>9</sup> Me refiero al Programa *Estudios sobre el aula universitaria*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación que trabaja esta problemática desde hace casi cuatro décadas. Esta línea de investigación se amplía a partir del año 2011 en los proyectos desarrollados, por parte de ese equipo, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde el ámbito del NIFEDE Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación) con las investigaciones que indagan la articulación teoría práctica en la formación en el área de las Humanidades en una primera etapa, y en el de la Salud en una segunda hasta la actualidad.

Dentro del campo didáctico un asunto de interés se refiere a las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Esta caracterización de las disciplinas (o subdisciplinas, al decir de Camilloni, 1996) puede concebirse en función del eje que define la especificidad.<sup>10</sup> El mayor desarrollo lo han tenido, desde mucho tiempo atrás, las Didácticas disciplinares; tal es el caso de las Didácticas de la Matemática, de la Lengua (nacional y extranjera), de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Exactas y Naturales, y, en los últimos tiempos, las de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas disciplinas han tenido un desarrollo relativo a la expansión de la enseñanza y profundización en las investigaciones de sus respectivas áreas disciplinares. En cuanto a las Didácticas que desarrollan sus investigaciones en torno a las características de los niveles del sistema, como es el caso de la Didáctica Universitaria, ellas parecieran seguir un proceso, en cierta medida de orden ascendente, según niveles, en función de las demandas políticas y sociales. Así, con el mismo surgimiento del campo disciplinar en el siglo XVII con Comenio y su Didáctica Magna, el enfoque estuvo dedicado a favorecer una educación en un nivel primario, básico general *para todos*. El interés por la sistematización de la enseñanza para la primera infancia, amplía ese campo desde la primera mitad del siglo XIX, con Froebel y luego en los inicios del siglo XX con pedagogos como Montessori, entre otros, que generan reflexiones y experiencias que conforman la Didáctica preescolar. Poco antes, desde mediados del siglo pasado, y en función del crecimiento acelerado de la matrícula del nivel medio, se generan producciones didácticas específicas de ese nivel, particularmente entrecruzadas con las Didácticas disciplinares. Con el propósito de dar respuestas apropiadas a igual fenómeno de aumento de la población estudiantil, unos años después, comienza a manifestarse en las universidades la preocupación por la enseñanza y por la formación de docentes universitarios, dando lugar, a la creación de unidades responsables de esas acciones y a la sistematización de experiencias y reflexiones así generados. *La Pedagogía y la Didáctica universitarias, identificadas como sinónimos o diferenciándolas según los contextos, son fruto de estas acciones y de estos pensamientos.*

### **Nuevas vertientes en el campo: relaciones y fronteras entre la *Didáctica Universitaria* y la *Didáctica Profesional*:**

Otra disciplina que comparte intereses y problemas con la Didáctica y la Pedagogía Universitarias es la Didáctica Profesional que se manifiesta, por lo menos, en dos vertientes con fundamentos epistemológicos, campos de estudio e historias peculiares: la línea francesa y la línea anglosajona, ésta presente principalmente en el campo de la Salud en el Norte de América<sup>11</sup>.

- ***La línea francesa de la Didáctica profesional***

La Didáctica Profesional inicia sus investigaciones en Francia en las últimas décadas del siglo XX, entre los '70 y los '90, interesada, según uno de los pioneros en la construcción de este campo, Pierre Pastré (2011), en el análisis del trabajo como fuente de donde se derivarían los contenidos para la formación en las competencias de las profesiones. La preocupación por interpretar cómo se aprende en el ejercicio de una actividad profesional orienta el desarrollo de este campo disciplinar. Al respecto afirma que toda actividad se acompaña de aprendizaje: partiendo de diferenciar *actividad productiva* y *actividad constructiva*, sostiene que no puede haber una sin la otra.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Camilloni (1996) señala como clasificatorios los criterios de, entre otros, grado de sistematicidad de la enseñanza (formal y no formal), la disciplina; el nivel de escolaridad; el tipo de institución según ubicación y población atendida; las profesiones.

<sup>11</sup> Algunas de estas reflexiones fueron elaboradas por la autora de este artículo para la producción escrita en conjunto con María Isabel Da Cunha *O ensinar e o aprender na educação superior e seus cenários* (Da Cunha y Lucarelli, 2022)

<sup>12</sup> Señala Pastré (2011: 207) "Rabardel (2004) ha teorizado sobre esto retomando una distinción que se encuentra en Marx y distinguiendo *actividad productiva* (trabajando, el hombre transforma lo real) y *actividad constructiva* (transformando lo real el hombre se transforma a sí mismo). Es necesario entender que estas dos formas de la actividad constituyen una pareja inseparable: no puede haber actividad constructiva sin una actividad productiva que le sirva de soporte. E inversamente, una actividad productiva entraña necesariamente, aunque sea de manera mínima, una actividad constructiva".

El mencionado autor define a la Didáctica Profesional como *una corriente teórica que, vinculada con las teorías de la actividad, tiene por objetivo analizar la actividad profesional tal como ella se manifiesta en los diferentes oficios* (Pastré, 2007:1).

En un sentido más amplio, se considera (Pastré, Mayen, y Vergnaud, 2006), que en la conformación de la Didáctica Profesional, se articulan las experiencias de un campo de prácticas de la formación del adulto en contexto laboral, junto a los aportes teóricos de la psicología ergonómica, la psicología del desarrollo y la didáctica de las disciplinas<sup>13</sup>. En este sentido la primera de ellas, uno de cuyos representantes más reconocidos es Leplat (1997), se fundamenta en los principios de una concepción taylorista del trabajo, según los cuales el análisis de los elementos de la tarea prescrita y su secuencia sumatoria tendrán como resultado el conocimiento de la actividad en su conjunto; este proceso con procedimientos fuertemente mecanicistas, deja afuera al sujeto que realiza el trabajo y a las formas que elabora para lograrlo. Por otro lado, los desarrollos de la Psicología rusa del trabajo en la década del 70 (Weill-Fassina, 2013), con Dimitri Ochanine como representante principal, traen al campo la noción de *imagen operativa* como *representación para la acción*, en cuya construcción la experiencia de los sujetos en relación a la tarea juega un papel fundamental.<sup>14</sup>

La segunda vertiente teórica de la que abreva la Didáctica Profesional francesa es la Psicología del desarrollo de Jean Piaget; se interesa por la indagación sobre las estructuras mentales y su dinamismo, expresado en el proceso de *adaptación* en el que interactúan la asimilación y la acomodación. La Didáctica Profesional se fundamenta principalmente en lo relativo a la conceptualización en la acción<sup>15</sup>, complementada con aportes vigotskianos acerca de la importancia de la mediación de otros en el desarrollo. Estas líneas son retomadas y ampliadas por Gerard Vergnaud, quien enfatiza la importancia de la conceptualización al reconocer en los conceptos organizadores la función de orientar y guiar la acción permitiéndole ajustarse a las diversas situaciones (Pastré, 2011).

Uno de los principales referenciales de esta vertiente tiene que ver con lo que se consideran el elemento clave de la teoría piagetiana de adaptación: el esquema como *medio de asimilar objetos nuevos y de acomodarse a las nuevas propiedades que estos presentan en relación con los objetos asimilados anteriormente* (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) En este sentido la Didáctica Profesional se interesa por *comprender cómo puede desarrollarse una inteligencia de la acción*.

El tercer grupo de aportes lo constituyen las investigaciones producidas por las Didácticas específicas de las disciplinas, en particular las de los campos técnico y matemático con representantes como Brousseau y Vergnaud. Se introducen desde estas líneas nociones como *saberes y situación* que se articulan con las diversas conformaciones de la Didáctica Profesional francesa. Al respecto, Pastré (2011) sostiene que investigadores del campo de la Didáctica de la Matemática (como Janine Rogalski y de Renan Samurçay), interesados en especial en aspectos de la resolución de problemas, van desplazando su foco de preocupación hacia el análisis de la formación de competencias en

---

<sup>13</sup> Pastré presenta el pasaje de los años 60 a los 70 como momento de aparición de estas disciplinas, reconocidas como tales en los 80 (Dezutter y Pastré, 2021). Cabe recordar que en Francia el campo de la Didáctica se encuentra conformado principalmente por estos espacios disciplinares específicos, a diferencia de lo sucedido en nuestro país (así como en el ámbito latinoamericano y sajón) donde el espacio propio para el abordaje de los problemas generales de la enseñanza, ha representado desarrollos teóricos de importancia. Pastré (2011) menciona a Francis Ginsbourger como el investigador que en los '90 denominó como "didáctica profesional" al área de los estudios que estaban realizando, nombre que el propio Pastré incluyó en el título de su tesis: *Ensayo para introducir el concepto didáctica profesional*.

<sup>14</sup> Ochanine diferencia dos tipos de imágenes: la cognitiva (propia de un objeto independientemente de la acción que pueda ejercerse sobre él, y la imagen operativa (características del objeto conducentes a la acción). Pastré (2006: 5) describe así los hallazgos de Ochanine "Observa médicos especialistas de la tiroides comparándolos con los médicos no especializados y con los novatos. Le pide a unos y a otros de moldear o de dibujar los órganos de los pacientes que acaban de examinar. Comprueba que si los novatos dan una representación objetivamente fiel del órgano, los especialistas crean una representación totalmente deformada: algunas partes están hipertrofiadas, en tanto otras están minimizadas. Al estudiar estas deformaciones Ochanine comprueba que los especialistas muestran un diagnóstico: las partes hipertrofiadas corresponden a los datos significativos que les permiten establecer su diagnóstico."

<sup>15</sup> "La conceptualización en la acción nos viene directamente de Piaget (1974): aún más profundamente que su constructivismo, encontramos en él la idea de que el conocimiento es fundamentalmente adaptación, la manera en que los seres humanos son capaces de adaptarse a su entorno. Es por eso que la primera propiedad del conocimiento es la de ser operatorio: sirve para guiar la acción". (Pastré, 2011: 2).

distintos tipos de sectores laborales, como fueron el de los operarios de la conducción de altos hornos siderúrgicos y el de los oficiales de bomberos. Si bien el autor no especifica un concepto definido de competencias<sup>16</sup>, enfatiza su diferenciación de los saberes, núcleo de estudio de las Didácticas Disciplinarias, reservando aquellas como objeto propio de la Didáctica Profesional.

En cuanto a la formación, según Pastré (2011) mientras las Didácticas Disciplinarias se dedican a la transmisión de los saberes, la Didáctica Profesional se centra en la actividad, articulada esta con el aprendizaje. En el desarrollo de la conformación del campo de la Didáctica Profesional, la contrastación entre ambos tipos de didáctica es acentuada en el nivel epistemológico, sosteniéndose que mientras la Disciplinar se dedica a la producción de conocimientos y se concentra en la adquisición, construcción y transmisión de saberes, la Profesional se orienta a la producción de acciones eficaces. Se reconocen de este modo dos sujetos epistémicos: el que dice “yo sé” y el que se reconoce diciendo “yo puedo. En esta línea de razonamiento Pastré diferencia, fundamentándose en Vergnaud, dos formas de conocimiento, la predicativa y la operatoria, sosteniendo a la vez que ambas *están inextricablemente articuladas la una con la otra* (Pastré, 2021: 213). Esta última afirmación podría conducir a sostener que, pesar de aquellos contrastes (seguramente alimentados desde el campo más reciente por la necesidad de conformar su identidad), se reconoce que las dos Didácticas pueden complementarse.<sup>17</sup>

Según sus creadores (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) pueden reconocerse que están confluyendo en la actual conformación de este campo en su línea francesa, tres orientaciones; ellas se manifiestan a través de la comprensión de: la articulación entre aprendizajes y actividad de los sujetos, la formación de las competencias profesionales observándolas en los lugares donde ellas se desarrollan (esto es en el contexto laboral), y el reconocimiento de la importancia del desarrollo de la inteligencia en acción.

En síntesis, en este recorrido hacia la conformación del campo de la Didáctica Profesional en Francia se identifican etapas o momentos articulados entre sí: uno primero en que la preocupación predominante es el análisis del puesto de trabajo desde una mirada externa al sujeto, otro orientado al aprendizaje de las habilidades profesionales con incorporación del interés en la actividad de los sujetos, y el último en que la atención se dirige a estudiar cómo se aprende en función de las distintas situaciones profesionales.

En esta etapa un desarrollo de interés lo constituyen, desde la línea francesa de esta disciplina, las producciones de la Didáctica Profesional en el área de la Formación de Docentes. Esta dimensión, tiene, en la actualidad, significativas reflexiones teóricas en algunas Universidades argentinas.<sup>18</sup>

## • Didáctica Profesional y su vertiente en el área de las Ciencias de la Salud

Desde los comienzos del siglo XX, continuándose en estas décadas del XXI, la enseñanza de la Medicina y posteriormente la de las otras profesiones ligadas a las Ciencias de la Salud, ha sido motivo de interés por parte de las instituciones universitarias de formación (facultades, escuelas), de los colegios y asociaciones profesionales, de

---

<sup>16</sup> Al respecto Pastré (2011:5), tomando como referencia un informe para la de 1995, transcribe este texto de Rabardel: “Una gran parte de los saberes profesionales son no explícitos o no tienen necesidad de serlo para su puesta en marcha eficaz. De hecho, su explicitación es problemática y en algunos casos puede ser imposible. Su transmisión necesita pensar las relaciones didácticas en sus nuevas perspectivas. Estas características han conducido a pensar los saberes profesionales en términos de competencias que, de una parte, no se confunden con estas últimas, y de otra, permiten poner en las situaciones de trabajo y las actividades que se desarrollan en el corazón de las relaciones didácticas”

<sup>17</sup> En este sentido el mismo Pastré, al reflexionar sobre la organización de la actividad docente, reconoce un acercamiento entre ambas disciplinas y expresa (2007: 2) “Pero no habría que endurecer demasiado esta oposición entre las didácticas de las disciplinas y la didáctica profesional. Observamos actualmente un acercamiento, especialmente entre la didáctica comparada (Sensevy y Mercier, 2007) y la didáctica profesional: la primera aborda la cuestión de la actividad docente; la segunda, la cuestión del saber como objeto de la actividad docente y al mismo tiempo como recurso”

<sup>18</sup> Uno de las instituciones que se ha destacado es la Universidad Pedagógica que ha incorporado en sus actividades de formación de posgrado las producciones de los autores franceses mencionados en este artículo.

los ministerios respectivos, así como de los organismos internacionales dedicados específicamente a esa área (Organización Panamericana de la Salud , Organización Mundial de la Salud).

Los orígenes de este interés pueden rastrearse en la primera década del siglo pasado en Estados Unidos en el llamado Informe Flexner. Su autor, Abraham Flexner, quien se formó en Estudios Clásicos en la Universidad John Hopkins, fue contratado por una Fundación, preocupada por la deficiente formación de los médicos estadounidenses, para hacer una investigación sobre la formación en las escuelas de Medicina, motivo por el cual visitó instituciones formadoras de Inglaterra y Alemania. Producto de estas acciones fue el Informe “Medical Education in the United States and Canada” de su autoría, que contiene un análisis crítico de la formación de médicos en esos países de América del Norte, y una propuesta con recomendaciones sobre el currículum y la enseñanza. Este Informe tuvo gran influencia sobre las carreras de medicina de todo el continente a lo largo de más de ocho décadas, persistiendo algunos de sus señalamientos hasta la actualidad. En su país de origen significó una reforma radical que incluyó el cierre de las instituciones que no reunían las condiciones mínimas para la educación de los futuros médicos, y el fortalecimiento de las que podían consolidarse o mejorar (Narro-Robles, 2004). En cuanto a la propuesta didáctico curricular, se reconoce que las influencias del Informe Flexner que más se difundieron y llevaron a cabo (Vicedo Tomey, 2002) fueron las que afectaron a los planes de estudio, estableciendo una estructura de cuatro años, dos dedicados a las ciencias básicas (“ciencias de laboratorio”) y dos a la enseñanza clínica a desarrollarse en hospitales y servicios clínicos. Otras recomendaciones como aquellas orientadas a la integración de las ciencias básicas y las clínicas así como al estímulo del aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la habilidad de resolver problemas, fueron poco difundidas, y, por tanto, escasamente implementadas.

El Informe Flexner es considerado de gran importancia en la conformación de la Didáctica Profesional del área de la salud, ya que sus fundamentos representaron un paradigma en la formación de sus profesionales. Al respecto señala Pinzón (2008:33-34) “[se reconocen] dos momentos importantes en la educación médica. El primero, el denominado ‘Informe Flexner’ de 1910 , y el segundo la II Declaración de Edimburgo de 1993, dos postulados con un fin en común, el cual fue y es el poder generar las condiciones y directrices necesarias para educar óptimamente a los estudiantes de medicina y futuros profesionales de la salud en un Estado”. Ambos modelos representan, aún en la actualidad, dos enfoques contrapuestos ya que el primero se centra en la dimensión biológica de la enfermedad, mientras que el segundo responde a un paradigma crítico<sup>19</sup> que privilegia la salud de la comunidad a través de la estrategia principal orientada a la atención primaria.

De esta manera, sin negar la diferencia entre los dos modelos, se puede afirmar que hay en ellos ciertas líneas, que posibilitan reconocer rasgos propios en la educación médica, rasgos que permiten identificar una cierta matriz idiosincrásica dentro del contexto general de la Didáctica Profesional.

Dentro de esos rasgos se puede mencionar el énfasis puesto en que la formación se desarrolle, por lo menos en la mitad de su trayecto, en instituciones de atención de la salud, más restringida al ámbito hospitalario en el modelo flexneriano, y ampliada a otros servicios de salud comunitarios en la segunda perspectiva<sup>20</sup>. En estas inserciones en ámbitos profesionales reales el estudiante se forma junto a un profesional experto, quien básicamente en un primer momento de este tramo de la formación, desarrolla una estrategia didáctica de modelado (Bandura, 1982), correspondiéndole al grupo de estudiantes desarrollar una actividad de observación y análisis de la tarea del maestro; en un segundo momento en que los estudiantes pueden encarar una práctica diagnóstica o de tratamiento, con mayor o menor grado de independencia, el rol del profesional es prioritariamente de supervisión y evaluación de los comportamientos desarrollados por los alumnos. En investigaciones en el área de Salud, desarrolladas tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la Universidad Nacional de Tres de Febrero con una

---

<sup>19</sup> Pinzón (2008: 36) especifica de esta manera las características de este paradigma: “un modelo epistemológico “crítico”, ...reconoce a los factores político, económico y social como determinantes en la constitución de las formas de estratificación social y de los procesos de salud y enfermedad”

<sup>20</sup> “El currículo basado en la comunidad es considerado como un método educativo novedoso de enseñanza, los cuales se ponen en práctica enviando a los estudiantes de primer o segundo año a un centro de salud no hospitalario durante un periodo breve, requiriendo que el estudiante participe en ‘proyectos’ en y con la comunidad” (Pinzón, 2008:37)

estrategia metodológica de generación conceptual, han puesto en evidencia la utilización frecuente de estos formatos didácticos en las Clínicas en la actualidad

Otro rasgo presente en esta Didáctica ya desde el modelo flexneriano es el desarrollo del método clínico, que se relaciona con una actividad propia de la investigación a través de la validación de hipótesis en la práctica (Pinzón, 2008).

Por otro lado, otra característica de la enseñanza en la educación médica es poner el centro en el planeamiento y resolución de problemas. Esta característica, presente en las recomendaciones de Flexner, no fue implementada en las reformas de la educación médica basadas en el Informe. En palabras de Vicedo Tomey (2002:157) en ese Documento se indicaba que “los estudiantes no deben aprender solamente hechos, sino desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad de resolver problemas”. Son las propuestas surgidas del paradigma crítico las responsables de desarrollar estos principios y llevarlos a la práctica. En los años 60 del siglo XX la Universidad de McMaster de Canadá sistematiza un método de resolución de problemas fundamentado en casos, cuyas raíces pueden encontrarse en el pensamiento de John Dewey. “Este método intenta desarrollar el razonamiento y conocimiento para la búsqueda de solución, a partir de aprender a formular preguntas, desarrollar hipótesis, sintetizar información, defender opiniones, posiciones o tesis con ideas claras, buscar respuestas; en definitiva: formar decisiones” (Pinzón, 2008 :37). Este modelo curricular, alternativo al hegemónico organizado en ciclos y disciplinas, fue implementado en muchas facultades de medicina de Latinoamérica.

En síntesis, la enseñanza de las habilidades propias de la práctica profesional en instituciones de servicio de salud, la articulación del método clínico con la investigación y la preocupación por la resolución de casos-problema como eje didáctico curricular (especialmente en la segunda perspectiva mencionada) distinguen a esta línea de la educación médica, perfilando su identidad dentro de la Didáctica Profesional.

#### • **Nexos y diferencias entre la Didáctica Universitaria y la Didáctica Profesional**

En primer lugar es necesario señalar, aunque pareciera una obviedad, que ambas disciplinas comparten su interés por la formación de los sujetos en pos del dominio de las competencias típicas de una profesión, destacándose su preocupación por desarrollar formas de enseñanza que respeten las secuencias de actividades que aquellas implican.

Sin embargo, sus orígenes institucionales, las perspectivas teóricas que sustentan, la relación con el campo didáctico, su objeto de estudio, la importancia que asumen los estructurantes en la definición del currículum y la enseñanza, el lugar y el rol de los sujetos que enseñan y que aprenden, hacen a la diferenciación de ambas disciplinas y al reconocimiento de su identidad respectiva.

La Didáctica Universitaria (y de Nivel Superior en general) encuentra su raigambre, y así lo reconoce, en el campo didáctico en el que las disciplinas tienen como objeto común a la enseñanza; se considera Didáctica específica pues entiende las problemáticas particulares de la enseñanza identificadas por el nivel del sistema educativo en que se desarrolla y, en consecuencia por los rasgos propios de las instituciones terciarias y universitarias. Por tanto esas problemáticas y su mandato social corresponden a los propios del sistema formal de educación.

Por su parte, en consonancia con su construcción histórica, la Didáctica Profesional desarrolla las propuestas enfatizando secuencias relativamente fijas de acción, derivadas de la observación de los comportamientos de quienes ejecutan la actividad. Se conforma con un enfoque inicial de corte mecanicista en la vertiente francesa, y conductista en la estadounidense, el cual es reemplazado posteriormente por una perspectiva de la psicología del desarrollo; por otro lado, tardíamente incorpora el análisis de las condiciones subjetivas, en especial en lo relativo a la incidencia de las experiencias previas de los sujetos y las condiciones del entorno. La universidad como institución, el contexto social en que se inserta, su historia, su cultura, los valores que sostienen su identidad y la

dinámica que manifiestan sus prácticas, son estructurantes que quedan hasta el presente fuera del campo de interés de esta Didáctica.

### Para concluir ...

A partir del reconocimiento de las especificidades y diferencias parece importante plantear el devenir de las relaciones posibles entre ambas disciplinas. En este sentido resulta útil tomar prestadas aquí las categorías de *traducción entre saberes* y *zonas de contacto* aportadas por Boaventura de Sousa Santos (2004) quien señala:

La *traducción* es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo tanto disponibles como posibles...” (p. 802); a la vez identifica a las *zonas de contacto* como “... campos sociales donde diferentes mundos-de vida normativos, las prácticas y los conocimientos se encuentran, chocan e interactúan (p.808)

La búsqueda de las formas posibles de *traducir* los aportes de la Didáctica Universitaria y la Didáctica Profesional requiere de una mirada amplia, ausente de prejuicios acerca de los problemas que preocupan a ambas disciplinas llegando a *las zonas de contacto*. Esta intencionalidad en acción permitía abrir caminos y vislumbrar entrecruces de fronteras, que, nutridos por la investigación y las prácticas ligadas a la docencia, se orienten hacia la construcción de una fecunda *ecología de saberes* en pos de una educación universitaria sin exclusiones.

### Referencias bibliográficas

Aguiló, J.C. (21 de marzo de 2021). *El neoliberalismo del siglo XXI*. Página/12. Suplemento Cash No. 1606

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe

Barco, S.(1973). ¿Antididáctica o nueva didáctica? *Revista de Ciencias de la Educación.*, (10), 35-58

Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas, legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica. En Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S.. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (17-39) Paidós.

Candau, V.M. (org.) (1988). *Rumo a uma nova didática*. Vozes.

Da Cunha, M. I. y Isaia, S. (orgs.). (2006) Professor da Educação Superior. En: Morosini, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* vol. 2. INEP/RIES.

Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2019). Reconfigurando as práticas pedagógicas na universidade: outros contextos, outros sujeitos, outras pedagogias. In Morosini, M., Cerdeira, L.. *Educação Superior em Contextos Emergentes: complexidades e possibilidades na Universidade*. (179-191) Educa.

Da Cunha, M. I. (2020). A prática pedagógica como prática social. In Cunha, M.I. y Ribeiro Machado, G.. *Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes*. Coleção Ries/Pronex n. 8. EDIPUCRS.

Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2022). O ensinar e o aprender na educação superior e seus cenários. En: Morosini M. (org.): *Futuros da Educação Superior: tendências e cenários em contextos emergentes*. PRONEX-RIES.

Dezutter, O. y Pastré, P. (2021). Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas. En Pereyra, A. y Calderón, L.(Comps) . *Didáctica profesional y trabajo docente : aportes teóricos para su análisis en la formación.* (425-444). UNIPE.

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum.* Nuevomar.

Edelstein, G. y Rodríguez, A.(1974). *El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica.* Revista de Ciencias de la Educación. (12) 21-33.

Fernández, L. (2014.) El cambio educativo en las instituciones de nivel superior. En: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Cambios en la universidad: un enfoque curricular.* (9-26)

Fernández, L.M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós.

Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación.* (295) 7-37.

Grundy, S (1991). *Producto o praxis del currículum.* Morata.

Jackson, P.(1991) . *La vida en las aulas* . Morata.

Langer, A. (2008): El sistema científico y las universidades: revisión de teorías y enfoques en América Latina y Argentina. En Riquelme, G.(edit.) *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas.* Tomo I: Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento. Miño y Dávila. (23-73).

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* PUF.

Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de nivel superior.* UBA. OPFyL.

Lucarelli, E. (Org.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Paidós.

Lucarelli, E. (2004): *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular.* Bs. As. UBA. FFyL. Tesis Doctoral.

Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas.* Miño y Dávila.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C.(ed.) (2012) . *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención.* Miño y Dávila.

Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V.(2015). Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos. En Lucarelli, E. (ed.). *Universidad y asesoramiento pedagógico.* Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (ed.)(2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico.* Miño y Dávila.

Narro-Robles, J. (2004). III. La herencia de Flexner: Las ciencias básicas, el hospital, el laboratorio, la comunidad. *Gaceta médica de México*, 140 (1), 52-55.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0016-38132004000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132004000100009)

Pastré, P. (2006) : Apprendre à faire. In Bourgeois, É. (dir.), Chapelle G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre.* Puf. Manuscrito no publicado. UNIPE .

Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didáctica profesional. *Revue française de pédagogie*, (154). 145-198. Manuscrito no publicado. UNIPE .

Pastré, P. (2007). *Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente*. Manuscrito no publicado. UNIPE

Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. En *Competenza e Professionalità - Education Sciences & Societ* . Manuscrito no publicado. UNIPE.

Pastré, P. (2021). Aprendizaje y actividad. En Pereyra, A. y Calderón, L. (comps.) *.Didáctica profesional y trabajo docente : aportes teóricos para su análisis en la formación.* (205-238). UNIPE.

Pinzón, C. E. (2008). Los grandes paradigmas de la educación médica en Latinoamérica. *Acta Med Colomb* (33) 33-41. <http://www.scielo.org.co> › pdf › amc

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sensevy G., Mercier A. (2007). *Agir ensemble*. PUR.

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2022) *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

Sousa Santos, B. de (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciencias revisitado*. Cortez

Vicedo Tomey, A. (2002) Abraham Flexner, pionero de la Educación Médica. *Educ Med Super* (v.16 n.2) [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0864-2141&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=0864-2141&lng=es&nrm=iso)

Weill-Fassina, A. (2013). La imagen operativa de Dimitri Oshanin en contexto : una introducción a los textos de D. Ochanine e C. Teiger. *Laboreal*, 9(2). <http://journals.openedition.org/laboreal/5868>; DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.5868>

**Fecha de recepción:** 3/3/2022

**Fecha de aceptación:** 18/7/2022

# La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación

## *Research contributions to University's Didactics disciplinary approach: their inputs for consolidation*

Por Claudia FINKELSTEIN<sup>1</sup>

Finkelstein, C. (2022). La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 48-60.

### Resumen

Este artículo presenta las contribuciones de las investigaciones realizadas en el marco del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en un breve recorrido histórico haciendo foco en los aportes que han realizado en la construcción de la Didáctica Universitaria. Para tal fin, se ahondará en los resultados de nuestro actual proyecto de investigación, como un ejemplo de tal contribución. La producción de conocimiento en el campo de la Didáctica Universitaria ha sido un objetivo de este Programa. Fue iniciado y liderado por Elisa Lucarelli a partir de la recuperación democrática en la Argentina, y ha desarrollado investigaciones en diferentes ramas del conocimiento, contribuyendo de esta manera a la construcción y consolidación de este campo disciplinar. Inicialmente, realizó acciones de intervención y de investigación centrando su interés en prácticas que provocan una ruptura con los modos más rutinarios que se desarrollan en el aula universitaria. Destaca el papel desempeñado por los Asesores Pedagógicos Universitarios en la promoción de acciones de transformación y de formación pedagógica del docente de este nivel. La otra línea de investigación –desarrollada desde 1985 - aporta a la comprensión de cómo se desarrollan los procesos formativos en el aula universitaria. Desde esta perspectiva contribuye a la consolidación del campo disciplinar de la Didáctica Universitaria. En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación y las contribuciones que realiza en la construcción de ese campo disciplinar.

**Palabras Clave** investigación / didáctica universitaria / formación profesional / innovación / universidad / articulación teoría - práctica.

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), Argentina / claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

## Abstract

This article presents the contributions of the research carried out within the framework of the Studies Program on the University Classroom, belonging to the Institute of Research in Education Sciences, in the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, in a brief historical tour focusing on the contributions they have made in the construction of University Didactics. To this end, we will delve into the results of our current research project, as an example of such a contribution. The production of knowledge in the field of University Didactics has been an objective of this Program. It was initiated and led by Elisa Lucarelli from the democratic recovery in Argentina, and has developed research in different branches of knowledge, thus contributing to the construction and consolidation of this disciplinary field. Initially, he carried out intervention and research actions focusing his interest on practices that cause a break with the more routine modes that are developed in the university classroom. It highlights the role played by the University Pedagogical Advisors in the promotion of transformation actions and pedagogical training of teachers at this level. The other line of research – developed since 1985 – contributes to the understanding of how training processes are developed in the university classroom. From this perspective it contributes to the consolidation of the disciplinary field of University Didactics. On this occasion we present the results of our latest research and the contributions it makes in the construction of this disciplinary field.

**Key words** research / university didactics / professional training / innovation / university / theory-practice articulation.

Este artículo presenta las contribuciones de las investigaciones realizadas en el marco del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en un breve recorrido histórico haciendo foco en los aportes que han realizado en la construcción de la Didáctica Universitaria. Para tal fin, se ahondará en los resultados de nuestro actual proyecto de investigación, como un ejemplo de tal contribución .

Las Universidades Nacionales argentinas han aportado indudablemente al desarrollo científico de este país a partir de las investigaciones realizadas en su seno.

La producción de conocimiento en el campo de la Didáctica Universitaria ha sido un objetivo del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria. El interés por el desarrollo de investigaciones en este campo disciplinar se inscribe dentro de los desafíos que enfrenta la Universidad argentina. Este programa fue iniciado y liderado por Elisa Lucarelli a partir de la recuperación democrática en la Argentina, a mediados de los años 80 y ha desarrollado investigaciones en diferentes ramas del conocimiento, contribuyendo de esta manera a la construcción del campo disciplinar de la didáctica universitaria.

Inicialmente, el Programa realizó acciones de intervención y de investigación centrando su interés en prácticas que provocan una ruptura con los modos más rutinarios que se desarrollan en el aula universitaria. En esta línea, el papel desempeñado por los Asesores Pedagógicos Universitarios ha sido central en la promoción de acciones de transformación y de la formación pedagógica del docente de este nivel. Enmarcadas en los procesos de reforma curricular llevados a cabo por las diferentes Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires en ese momento histórico, el Programa desarrolló Talleres de Reflexión como apoyo a la Reforma curricular, que fueron transformándose en Talleres centrados en experiencias docentes. En estos espacios los participantes reflexionaban acerca de los problemas esencialmente pedagógicos que cotidianamente debe enfrentar y resolver el docente universitario ante los nuevos desafíos, presentando sus experiencias orientadas a los problemas que se les presentaban originados por la numerosidad en las aulas a raíz de la apertura democrática. Estos talleres, centrados después en el análisis de esas experiencias derivaron en diversas Jornadas, Expocátedras, organizadas algunas de ellas conjuntamente con el Programa de Pedagogía Universitaria de la Secretaría Académica del Rectorado de la UBA. Las experiencias presentadas se orientaban al tratamiento de acciones de intervención docente innovadoras en las diferentes disciplinas de formación, que eran compartidos por colegas docentes de este nivel.

El Programa también desarrolló instancias de formación del Asesor Pedagógico Universitario a partir de la realización de tres Seminarios de posgrado acerca del rol de este actor. Asimismo, participó activamente en la concreción de los Encuentros Nacionales e Internacionales de Asesores Pedagógicos Universitarios que a lo largo de los años diversas Universidades Nacionales han llevado a cabo.

Esta línea teórica de intervención e investigación se concretó en dos libros que permiten advertir su desarrollo: El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación (Lucarelli et al, 2000) y Universidad y asesoramiento pedagógico en la Universidad. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina y Uruguay (Lucarelli et al, 2012).

La otra línea de investigación – que cobra relevancia desde 1985 - aporta a la comprensión de cómo se desarrollan los procesos formativos en el aula universitaria. Desde esta perspectiva contribuye también a la consolidación del campo disciplinar de la Didáctica Universitaria.

Consideramos que esta didáctica analiza “el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico- altamente especializado, - orientado hacia la formación en una profesión” (Lucarelli, 2009, p.26). Es reconocida como específica, considerada desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional, e incluye, como estructurantes junto al contenido disciplinar y profesional, al estudiante y sus aprendizajes

enmarcados en el contexto institucional y social del que forma parte. Se fue estructurando a partir de las reflexiones sistemáticas de las prácticas que los actores desarrollan en el aula universitaria y de las investigaciones que nutren este campo.

El Programa ha desarrollado investigaciones alrededor de las prácticas que llevan a cabo los docentes de la Universidad de Buenos Aires, que presentan formas innovadoras de articulación teoría-práctica centrando su preocupación en el análisis de los procesos que se desarrollan en carreras de grado (tales como las relacionadas con las Ciencias de la Salud, la Producción, el Diseño o la Tecnología) para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos, (con contenidos de distinto nivel de dificultad), aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular y/o desarrollos psicomotrices específicos. Se tienen en cuenta para su análisis las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas dentro o fuera de la sede académica (clínicas, laboratorios, residencias, talleres) e indagando los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos. Se hace foco en la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de procesos orientados a la construcción del conocimiento.

En este sentido, dos conceptos claves sustentan los procesos investigativos: la innovación y la articulación teoría-práctica (Lucarelli, 2009).

La innovación, caracterizada por dos notas esenciales: la ruptura y el protagonismo. La primera refiere a la interrupción de una forma rutinaria de intervención del docente, es decir, que se repite a lo largo del tiempo. Lucarelli (2009) afirma:

En este sentido la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; pero también las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general. (p. 53)

El protagonismo en las innovaciones da cuenta de producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto, o un grupo, a lo largo de todo el proceso (Lucarelli, 2009).

La mirada contextualizada acerca de la enseñanza se opone a la mirada unificadora haciendo eje en el reconocimiento de la especificidad de los problemas que se presentan al interior de cada campo disciplinar profesional de formación.

La articulación teoría – práctica es considerada en el marco de las indagaciones que realiza el Programa un elemento dinamizador de los procesos de adquisición de las habilidades complejas de la profesión en los diferentes campos disciplinares. Puede ser considerada a partir de dos grandes concepciones que sostienen diferentes formas de pensar esta relación, ligadas a dos posiciones distintas frente al conocimiento: una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentalizada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento; y otra que hace referencia a una articulación dinámica y dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma identidad (Lucarelli, 2009).

Esta autora, plantea que existen dos vías principales en que se expresa la articulación teoría- práctica: Como proceso general y genuino de aprendizaje y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional

En el primer caso, como proceso general y genuino de aprendizaje, se reconoce la construcción del conocimiento como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, como aprendizaje significativo. Esta comprensión del proceso de aprendizaje supone la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las

actividades previstas en la propuesta de enseñanza. En el segundo caso, la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. Es así, como pueden preverse en el plan de estudios: pasantías, residencias, trabajos de campo, y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional.

Estas dos perspectivas teóricas han orientado nuestras investigaciones que, desde el año 2008 se han radicado en el campo de las Ciencias de la Salud. Enmarcados en los Proyectos de investigación financiados por la Universidad de Buenos Aires (UBACYT). Hemos realizado indagaciones en Veterinaria, Medicina, Odontología, Fonoaudiología y Nutrición en las diferentes Unidades Académicas de esa Universidad.

Metodológicamente nuestras investigaciones desarrollan una lógica de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2022) orientada hacia la comprensión de los significados de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. Se utilizan entrevistas a docentes y observación de clases como las técnicas de recolección de datos empíricos recogidos en el trabajo en terreno. En cuanto al proceso de análisis y sistematización de la información se realizaron diferentes instancias: análisis individual y colectivo (por parte de los investigadores); triangulación de los datos, provenientes de las distintas fuentes (observaciones y entrevistas) e instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y los equipos docentes.

En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación en la Facultad de Medicina de la UBA.

### **Acerca de la formación en la profesión en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires**

En la formación médica ha predominado el paradigma flexneriano (1910), que aborda e interpreta la salud desde una particular mirada y por ende apunta a un modelo de formación profesional consecuente con esa perspectiva. Se caracteriza por centrar el eje en la enfermedad y el tratamiento para recuperar la salud, considera sólo la dimensión biológica de la enfermedad, plantea la atomización del conocimiento separando las ciencias básicas de las clínicas.

En términos de la formación profesional postula la necesidad de acumular un cierto bagaje teórico antes de poder acceder a las prácticas, sin embargo al llegar este tramo de la formación, el alumno se encuentra con situaciones que no reflejan el libro de texto o la palabra del docente, y que no es capaz de resolver.

Esta manera de concebir la enseñanza superior es coherente con un modelo de racionalidad técnica, que plantea que la mera aplicación de conocimientos especializados garantiza la resolución de los problemas inherentes a las prácticas profesionales (Schön, 1992). Los currículos universitarios sostienen en general la concepción de articulación teoría – práctica aplicacionista en donde los espacios dedicados al aprendizaje de las prácticas profesionales se ubican en los tramos finales de la formación, una vez que se han aprendido los campos disciplinares (Lucarelli, 2009).

Esta situación se replica el caso de la formación de los médicos en la Facultad de Medicina de la UBA en donde las prácticas se ubican en los dos últimos ciclos de formación que se cursan en Hospitales asociados a la Facultad, denominados Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) y son los espacios privilegiados para que los estudiantes realicen prácticas clínicas.

Sin embargo, en los últimos años, situaciones contextuales diversas han operado dificultando y aún impidiendo que los estudiantes efectivicen estas prácticas. Esto trae como consecuencia que contenidos considerados fundantes de la formación, como son los relativos a los aprendizajes complejos, no sea desarrollen como es esperable.

No puede desconocerse que los cambios en las concepciones sobre la medicina y el rol del médico en la sociedad, generadas a partir de 1970, produjeron reflexiones sustantivas acerca del proceso salud - enfermedad al sostener que este proceso guarda una vinculación estrecha con la sociedad en la que se presenta. Este nuevo paradigma, denominado crítico y que se sustenta en la Declaración de Edimburgo (1993), se plantea que el mejoramiento de las condiciones de salud debe involucrar cambios sociales y que la sola intervención médica no alcanza para generar estos cambios; se propone un nuevo paradigma (bio-psico-social o crítico) basado en la medicina preventiva y la atención primaria de la salud, centrando su interés en el hombre, entendiéndolo como un ser bio-psico-social.

En términos de la formación profesional plantea la relación dinámica entre la teoría y la práctica (aprender-haciendo), la inclusión de otros espacios de enseñanza (además del aula tradicional o el hospital) por las salidas a terreno, e integrar la investigación, la docencia y el servicio a la educación.

En el contexto de esta nueva perspectiva, la Facultad de Medicina incluye en su diseño curricular Talleres en los que participan todos los estudiantes que se encuentran cursando el tramo final de la formación. Estos talleres- de carácter obligatorio - atienden a 1500 estudiantes y se replican a lo largo del año en grupos reducidos para que todos los alumnos tengan oportunidad de realizarlos. Tienen 4 horas de duración y están a cargo de Profesores especialistas que proponen estrategias diversas para el tratamiento de esta temática.

En esta oportunidad presentamos los resultados producidos por nuestra investigación en relación con la formación en aprendizajes complejos a partir del análisis del Taller de Pediatría y Salud Mental y Habilidades Relacionales en Pediatría, del Taller de Herramientas Básicas para la protección de la Salud Mental en Incidentes Críticos y el Taller de Elementos básicos de protección radiológica y Radiomedicina.

#### *a) El caso del Taller de Pediatría y Salud Mental y Habilidades Relacionales en Pediatría y el Taller de Herramientas Básicas para la protección de la Salud Mental en Incidentes Críticos*

El taller como estrategia didáctica se vincula con la idea de aprender haciendo. El profesor realiza el acompañamiento que guía al estudiante, es un facilitador en la construcción de conocimiento. Es una metodología participativa, en donde docentes y alumnos construyen colectivamente conocimiento y a su vez se constituye en un espacio para desarrollar actitudes y comportamientos participativos (Ander Egg, 1995).

Según Gutiérrez (2009) el taller posibilita conectar el aprendizaje de los contenidos conceptuales con el aprendizaje de los procedimientos de manera paulatina favoreciendo la autonomía del estudiante. Permite desarrollar competencias y habilidades transferibles como estrategia básica para que el estudiante pueda “aprender a aprender” en su proceso de formación.

Estos dos talleres están coordinados en forma conjunta entre el Departamento de Pediatría y el de Psiquiatría y Salud Mental y se proponen como objetivo el trabajo con temáticas que no son abordadas dentro de la currícula en forma estructurada, y que se centran en la adquisición de herramientas necesarias para el ejercicio de la profesión. Se basan en la reflexión sobre la actividad médica centradas en la línea de lo emocional. Trabajan sobre tres aspectos nucleares de la práctica médica desde lo relacional y comunicacional: estilos de comunicación, violencia y comunicación de malas noticias.

Los estudiantes trabajan a partir de consignas concretas - en pequeños grupos o en grupo total - que proponen que vivencien experiencialmente las dificultades inherentes al uso de códigos restringidos promoviendo la reflexión sobre los estilos comunicativos y su impacto en los destinatarios. Es interesante destacar que surgen problemáticas relacionadas con el rol del alumno, la impotencia frente a situaciones de violencia sufridas por los pacientes, los residentes de los hospitales o ellos mismos. Asimismo aparece la frustración frente a la imposibilidad en muchos casos de poder realizar algún tipo de práctica real con los pacientes.

Como estrategias de enseñanza se incluyen técnicas dramáticas en donde los alumnos eligen situaciones que han observado en su trayecto por el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio, y que los hayan impactado, que den cuenta de escenas de violencia entre profesionales de salud y pacientes, de comunicación del profesional con los padres (en el caso de niños) o el paciente y de comunicación de una mala noticia.

La dramatización es la interpretación, simulación o representación de un problema o de una situación en el campo general de las relaciones humanas o una temática particularmente seleccionada. Facilita la experimentación, estableciendo una experiencia común que puede emplearse como base para la discusión (Medrano Chávez, 2016).

Su uso fomenta el análisis crítico para tomar un posicionamiento ante ciertas situaciones, facilita que el estudiante exprese libremente sus pensamientos e ideas de una forma más clara y creativa, la aceptación de lo que uno es y de las propias limitaciones, el aumento de la confianza en sí mismo y promueve el trabajo colaborativo y participativo.

Una vez realizadas las dramatizaciones, los estudiantes deben explicitar sus sensaciones y emociones desde la perspectiva de cada personaje, y, a continuación, se rotan los roles. Los coordinadores realizan comentarios, sugerencias y recomendaciones explícitas sobre el uso del lenguaje, manejo de los tiempos y lugares donde se lleva a cabo la comunicación con el paciente y las características que debe asumir el feedback que realiza el profesional. El resto de los estudiantes también realiza aportes.

El docente aquí oficia como “coordinador” de grupos en un juego de roles en un proceso grupal de aprendizaje (Souto, 1993); mientras que determinados estudiantes ejercen otros roles (como secretario, moderador, vocero, etc.) en post de la tarea y de un aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1992).

Los estudiantes cuentan con bibliografía de referencia que deben leer antes de la concurrencia al taller. Sin embargo, dado que esto generalmente no ocurre, los coordinadores realizan breves exposiciones teóricas para garantizar ciertos marcos teóricos comunes recurriendo a la exposición dialogada y a la interrogación didáctica como estrategias de enseñanza prioritarias en el desarrollo de estos espacios dedicados al trabajo con marcos conceptuales. Hemos reconocido el uso de preguntas que buscan promover la participación de los alumnos, que indagan saberes previos y/o experiencias de los alumnos, que intentan constatar la comprensión de los contenidos y que promueven procesos cognitivos superiores en pos de la construcción de conocimientos.

En estos talleres, las cuestiones emocionales y actitudinales se convierten en el eje de contenidos a enseñar. En tanto se trabajan temas comunicacionales y habilidades relacionales en el manejo de situaciones estresantes del vínculo médico-paciente-acompañantes y también en el vínculo entre las distintas jerarquías de poder de la relación entre jefes-médicos-residentes.

De este modo, las “habilidades comunicacionales” y las “habilidades relacionales” se convierten en contenidos intermedios: pivotan entre contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, en tanto si bien evidencian cierta regularidad en su implementación, propios de los procedimientos – como pasos consecutivos para llegar a un fin determinado - requieren de componentes emocionales y valorativos que caracterizan a los contenidos actitudinales.

Un eje principal de nuestras indagaciones hace foco en las concepciones acerca de la articulación teoría y práctica y las modalidades que adopta en los espacios formativos.

En estos Talleres se ha podido evidenciar la existencia de estas dos vías de expresión general de la articulación teoría-práctica. Hemos observado alternancia, sucesión y/o predominio de momentos teóricos y prácticos en diferentes momentos. Asimismo, también instancias en las que predomina la formación para la práctica profesional en tanto adquiere prioridad el tratamiento de problemas sustantivos relativos al ejercicio profesional.

Hemos advertido el uso de la “ejemplificación” como modalidad particular de articulación teoría - práctica que presenta un grado relativamente bajo y simple de articulación. Sin embargo, la ejemplificación de situaciones clínicas a través de videos y de las propias situaciones aportadas por los estudiantes al proponerlas para trabajar en el grupo, analizarlas y dramatizarlas dan cuenta que en este caso, “los ejemplos” no funcionarían como mera ilustración de un concepto teórico, sino que permitirían identificar formas de mayor articulación entre teoría y práctica. El análisis de un caso real implica mayor grado de complejidad y favorece la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento.

b) *El caso del Taller de Elementos básicos de protección radiológica y Radiomedicina.*

En el caso del Taller de Radiomedicina y Protección Radiológica interesa destacar algunos aspectos relativos a su historia.

Consideramos conceptualmente a los talleres como instituciones, productos instituidos que son precedidas por un proceso de constitución. Se institucionalizan, tienen un momento de origen, que puede resultar difícil de establecer. Este inicio, se reinventa desde el presente, se constituye en imaginario retrospectivo que conforma la “mitología de los orígenes” (Garay, 1994) que tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan.

El proceso de institucionalización, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización, en cada establecimiento. Produce y es producida por luchas de fuerzas, movimientos, mutaciones y transformaciones de sus características (Garay, 1994: 3).

Es así que en este caso particular, la inclusión del Taller dentro de la oferta de talleres obligatorios en el diseño curricular de la Facultad no estaba prevista. La propuesta es llevada por la Coordinadora actual del Taller al quien fuera Secretario Académico de la Facultad y a miembros del Comité Académico que acceden a incorporarla. Originalmente, los docentes eran médicos especialistas en esa rama del saber, pero no docentes de la Facultad.

Baremblytt (1994), (citado por Garay, 1994), sostiene que a lo largo del tiempo se advierten momentos de modificación y de transformaciones. Se producen luchas de fuerzas instituyentes productoras de nuevas ideas y valores, -o ideas y valores del pasado que se reinstituyen- que se traducen en proyectos.

El proyecto original (un Taller de dos días de duración con modalidad exclusivamente teórica) fue modificándose a partir de la intervención de la Asesora Pedagógica de la Facultad, hasta delinarse como se desarrolla en la actualidad.

Lourau (1977), (citado por Fernández, 1994), plantea que los movimientos de cambio originados al interior de la institución provienen en general de pequeños grupos desviantes que clasifica en tres tipos: libidinosos, ideológicos y organizacionales; éstos últimos son aquellos que proponen otra forma de hacer las cosas. Identificamos al tercer tipo de grupo como prevalente en este análisis.

El propósito de este Taller radica en brindar a los estudiantes un espacio para reflexionar sobre la protección radiológica de las personas de la comunidad y promover medidas de prevención para evitar excesos de radiaciones en el personal de salud y en los pacientes.

En él se abordan contenidos que provocan un alto impacto en los futuros graduados y que han sido abordados muy tangencialmente en algunas asignaturas que han cursado los estudiantes.

Se recurre a la exposición dialogada con la particularidad que se parte de casos clínicos para el desarrollo de ciertos conceptos que se complementa con interrogación didáctica (Rajadel y Serrat, 2002) y al trabajo con casos como estrategias de enseñanza.

Al respecto, se han encontrado diferente tipo de preguntas que refieren a propósitos diversos: indagación de conceptos previos, preguntas que fomentan el juicio crítico y que faciliten la comprensión y el aprendizaje, “activando” el pensamiento de los estudiantes. No se trata de la aparición de algunas preguntas aisladas a lo largo de la clase, sino que se estructuran en torno a lo que los alumnos responden a partir de las situaciones problemáticas que formulan los docentes. A medida que se avanza en el desarrollo de los casos planteados se realizan aportes teóricos, pero siempre partiendo de los saberes previos de los alumnos.

Como recurso se utilizan fotos, diapositivas que ilustran los casos propuestos para trabajar.

En la primera parte del Taller, los casos se resuelven en grupo total guiados por los docentes y en la segunda parte, la clase se divide en grupos y cada uno resuelve un caso diferente. Luego se realiza una puesta en común y cada grupo comunica su modo de resolución, con los aportes de los docentes.

Las imágenes que ilustran los casos muestran, en su mayoría, los efectos causados por radiación y podrían asociarse a la búsqueda de un impacto emocional (estímulo) a modo de “recordatorio” de sus riesgos y consecuencias dañinas en el ser humano (respuesta). Dicho esquema asociacionista “estímulo-respuesta” es utilizado como base para moldear externamente el “cambio de conductas”. Es probable que la inclusión de imágenes de por sí dramáticas, relacionadas con situaciones de iatrogenia y mala praxis, tengan la intención de sensibilizar a los estudiantes sobre las posibles consecuencias negativas de un mal uso de estos recursos diagnósticos y terapéuticos, apelando a provocar alta impresión emotiva en ellos. Así, podría suponerse que el uso de esos casos posee cierto carácter ejemplificador potencialmente disciplinador, ya que desempeña una función persuasiva; una práctica discursiva que logra el “buen encauzamiento de la conducta” (Foucault, 2002).

Los contenidos actitudinales que se enseñan ponen énfasis en los valores éticos. Se trata de una educación en valores, con una misión de integración y de mejora social, que debe comenzar con el ejemplo de los educadores, en tanto los docentes son especialistas en radiomedicina, ejercen en el tema y conocen los daños que puede causar la sobre exposición a la radiación; la intención explícita es que los futuros médicos cuiden de sí mismos y de sus pacientes.

En cuanto a las modalidades de articulación teoría-práctica, se reconocen dos que aluden a un nivel más alto de generalidad; es decir situaciones en las que la articulación entre momentos teóricos y prácticos se manifiesta con algunos rasgos que permiten reconocerla tanto como proceso general y genuino de aprendizaje (primera vía o modalidad) así como también de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional (segunda vía o modalidad).

Dentro de este encuadre, en el desarrollo de la primera parte de la clase, predominan, como modalidades particulares de la articulación teoría-práctica, la ejemplificación y la presentación de situaciones-caso (Lucarelli, 2009). La primera refiere actividades de baja orientación hacia el aprendizaje significativo, ya que es el docente quien la presenta a través de información puntual extraída de su labor cotidiana como profesional médico. Por su parte, la segunda, brinda oportunidades para insertar a los estudiantes en contextos de mayor complejidad cuando trabajan de manera independiente en el abordaje de una situación-caso.

## Reflexiones finales

Como toda institución, la Facultad de Medicina es productora de subjetividad. Se interiorizan valores que permiten vivenciar a la institución de un modo determinado. Las instituciones generan a lo largo de su devenir una cultura institucional que incluye desde objetos materiales, conocimientos, representaciones, hasta un particular modelo e ideología institucional (conformados a partir de los que recibe del medio y de las características propias del establecimiento) que se expresa- entre otras - en un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma,

sus tareas, los distintos roles, modalidades técnicas requeridas para llevar adelante la tarea; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo y el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente; una manera de ordenar las relaciones de los individuos entre sí (Fernández, 1994).

Desde esta perspectiva, reconocemos en estos Talleres propuestas innovadoras en tanto implican una ruptura con el status quo vigente y el protagonismo de los actores involucrados (Lucarelli, 2009). Ruptura que surge en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macroinstitucional (Braga, Genro y Leite, 1997) en tanto refiere no sólo a la dimensión de los contenidos que son incluidos como objeto de la formación, sino que da cuenta de nuevas configuraciones de relaciones de poder en el aula, muestra las subjetividades presentes y posibilita que los sujetos hagan uso de su palabra.

Al mismo tiempo intentan anticipar el shock de la práctica (Widlak, 1984) que alude al síndrome reactivo de la socialización profesional, al pasar de la Universidad a la práctica profesional. Desde lo cognitivo, el síndrome se manifiesta en una aversión hacia la teoría dada la presión que causa lo desconocido, el miedo y los sentimientos de desamparo producidos por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica y la teoría, lo que lleva a la consideración de lo irrelevante de la formación adquirida. Desde lo emocional se vivencian sentimientos de desamparo y miedo al fracaso.

Por otro lado, los docentes y coordinadores de los Talleres ofrecen otros modelos de identificación que aportan a la construcción de la identidad profesional. La identidad es un concepto polisémico. Da cuenta de una cierta estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, que no es absoluta ni inmutable, en tanto está socialmente influida y condicionada por las características de los espacios sociales e institucionales en los que el sujeto se desempeña. La construcción de la identidad es un proceso dinámico que implica a la vez individuación e interacciones múltiples con otros.

En este encuadre, la identidad profesional del médico se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional de la salud y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila Quevedo y Cortés Montalvo, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar que se expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001). La disciplina se presenta como una estructura organizativa que rige la producción y transmisión del conocimiento, es la base de la cultura y la identidad (Henkel, 2005).

Estos espacios formativos trabajan el rol del médico considerado como un sistema estructurado por procesos dinámicos de interacción entre actores (Parsons, 1968, Goffman, 1959). El rol define los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos al tiempo que instituye el comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una posición social. Desde esta perspectiva, las definiciones sociales acerca del desempeño del rol del médico signan fuertemente las posibilidades de su actuación.

Desde la perspectiva sociológica Parsons (1968) refiere al sistema social, como un sistema estructurado por procesos dinámicos de interacción entre actores.

Cada actor individual mantiene múltiples relaciones de interacción, con uno o con más actores, y su participación en interacciones de esta naturaleza es la unidad más significativa del sistema social.

Esta participación a través de la interacción posee dos aspectos. El primero es de tipo posicional, el actor se encuentra ubicado en el sistema social en relación con otros actores a partir de la existencia de criterios mediante los que se evalúa a las personas. Es el sistema de status.

El otro aspecto es el procesual y remite a lo que el actor hace en las relaciones con otros que poseen significado para el sistema social. Es el rol.

La interacción se asienta en el estatus y rol de modo que cada actor es un objeto de orientación para otros actores (y obviamente para sí mismo). Cuando la significación del actor deriva de su posición en la estructura, opera el estatus y cuando actúa hacia otros actores, desempeña un rol.

Es interesante destacar que para este autor los conjuntos estatus-rol no son atributos del actor, sino unidades del sistema social, esto implica que las funciones junto con la valoración de tales funciones son relativamente independientes del sujeto.

Es decir que el proceso social es anterior al sujeto y se encuentra regulado por ciertas normas y valores explícitos o implícitos que no son voluntarios, sino impuestos.

Sin embargo, el propio actor es una unidad de orden superior, un sistema organizado de todos sus estatus y roles, lo que implica que sus características individuales son claves en la lectura o interpretación que realizará tanto del estatus como del rol. Dicho de otro modo, no hay dos personas que desempeñen exactamente igual un rol, por muy precisamente que éste haya sido descrito, y tampoco tendrán una representación idéntica de su propio estatus y del de los demás.

El rol social entonces - desde esta perspectiva - define los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos al tiempo que el instituye el comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una posición social institucional, de acuerdo con su status.

Desde otra mirada, la psicología social también aborda este concepto. Para Pichon Rivière (1985), el rol es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del sujeto en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los demás.

El rol es el desempeño de una persona en una situación dada, es la manera en que un sujeto demuestra lo que se espera de su posición, es el papel que debe representarse.

Pichon Rivière (1985) sostiene que el rol se constituye no sólo en relación a los otros sino también en relación al entorno ambiental en su conjunto. Desde esta mirada, un sujeto no asume el rol de médico, porque los otros se lo adjudiquen, o porque lo asuma en forma abstracta sin relación con el medio, sino por el hecho estar en ese medio institucional.

Plantea que los grupos se estructuran en base a un interjuego de asunción y adjudicación de roles. El rol adjudicado es el rol prescripto o rol necesitado en el grupo que debe ser cumplido por aquel que asume el rol. En la medida en que coinciden los dos roles, el prescripto y el asumido, se produce el encaje. La situación contraria al encaje ocurre cuando no coinciden el rol adjudicado y el rol asumido.

Pareciera entonces que en este espacio formativo se intenta construir otro modelo de desempeño de rol asumiendo las contradicciones inherentes a las dificultades de sostener el encaje entre el rol prescripto y este “nuevo” asumido.

Asimismo, trabajan la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984). Foucault (1969) define al saber cómo un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo, señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder, sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda: el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o

menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 1983). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener el médico un saber, puede legitimar su cuota de poder, un poder que, a su vez, se legitima en ese saber.

Al mismo tiempo, como ya lo hemos adelantado, también identificamos zonas oscuras en el desarrollo de estos espacios formativos: el uso de estrategias didácticas basadas en perspectiva asociacionista “estímulo-respuesta” como base para moldear externamente el “cambio de conductas” sostenido en un impacto emocional que no es factible de ser procesado durante la formación, utilizado con carácter ejemplificador y disciplinador.

Los Talleres indudablemente, se constituyen como espacios innovadores que apuntan al logro de la autonomía del estudiante y a la definición propia de un modelo de actuación profesional que se opone al modelo tradicional. Sin embargo, no se puede desconocer que la sola participación del estudiante en un período tan breve de tiempo difícilmente revierta concepciones sobre el accionar del médico tan fuertemente arraigadas y reforzadas institucionalmente, tanto en la Facultad de Medicina como en los Hospitales Asociados a la Facultad de Medicina. La fuerza de las culturas institucionales, de los modelos que operan como ideales de yo y de las representaciones sociales hacen dudar de las potencialidades realmente instituyentes en la construcción de un nuevo modelo de desempeño del médico tanto en términos comunicacionales y relacionales como en la instalación de modalidades de acción profesional ligado a los contenidos específicos que se desarrollan en los mismos. Sin embargo, la gran cantidad de estudiantes que anualmente tienen la oportunidad de participar en este tipo de Taller hace pensar que es esperable que en muchos de ellos aparezca la reflexión acerca del modelo de desempeño médico predominante y en la intención de su modificación.

A través de este breve recorrido histórico y de la presentación de estos dos casos, esperamos haber puesto de relevancia el papel de la investigación en la construcción de la Didáctica Universitaria.

## Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1995). *Planificación Educativa*. Magisterio del Río de la Plata.

Ávila Quevedo, J. A. y Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición* (9). Pp.1-12. [http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3AAla-construccion-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com\\_content](http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3AAla-construccion-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com_content)

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

Braga, A.M., Genro, M.E., Leite, D. (1997). Universidad futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del pasado. En Leite, D. y Morosini, M. (eds). *Universidade futurante*. S.P. Papyrus.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1983). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Garay, L. (1994). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Cuadernillo Curso de Posgrado. La Luna.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 14(66), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy. *Environment Higher Education*, 49, pp.155-176.
- Johnson, D., Johnson R. T. y Holubec, E. (1992). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2012). *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina y Uruguay*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E., Nepomneschi, M. Hevia, I.A. de, Donato, M. E., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.
- Medrano Chávez, M. R. A. (2016). El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. *Revista Torreón Universitario*, (12), pp. 25–36. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/155>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Paidós.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.
- Pichon Rivière (1985). *Teoría del Vínculo*. Ediciones Nueva Visión.
- Rajadell, N y Serrat, N. (2002). La interrogación didáctica. En: de la Torre, S. y Barrios, O. (eds.) *Estrategias didácticas innovadoras*. Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2022). *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Revista Educación*, 30, pp. 95-107.

**Fecha de recepción:** 31/5/2022

**Fecha de aceptación:** 8/8/2022



# La investigación sobre la docencia en la postpandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación universitaria

## *Research about a teaching in the post-pandemic: its institutional value to identify turns and transformations in higher education*

Por Mirian CAPELARI<sup>1</sup>

Capelari, M. ( 2022). La investigación sobre la docencia en la postpandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación universitaria. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 61-74.

### Resumen

En este artículo se desarrollan aportes que se consideran relevantes para la investigación de la docencia en la educación universitaria actual, teniendo en cuenta el valor y la centralidad que adquiere la misma en el contexto post pandemia. Se abordan enfoques teóricos y categorías de análisis de una investigación en curso, en línea a contribuir a reflexionar, indagar y analizar la emergencia de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en sus relaciones con la inclusión. Se busca comprender los significados que construyen los distintos actores y reconocer las prácticas docentes que se configuran, identificando giros, tensiones y transformaciones generadas. El marco teórico articula conceptualizaciones sobre las siguientes dimensiones: a) innovación; b) relaciones entre las tecnologías educativas y la pedagogía; c) inclusión; y d) políticas y matriz institucional. Estas dimensiones se conciben como entramadas, dinámicas, en constante movimiento y mutuamente condicionadas. El diseño metodológico es de multiniveles tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason sobre el cubo de Bray y Tomas. Se desarrollan en este trabajo las dimensiones y subdimensiones de análisis en uno de sus niveles: el institucional. El enfoque interaccional en el abordaje estas dimensiones, sus tensiones y mutuas implicancias, se considera fértil para comprender las nuevas formas que asume la docencia en las universidades a partir de la incorporación masiva de la virtualidad, identificando problemas, innovaciones, y tendencias en contextos institucionales situados.

**Palabras Clave** investigación/ docencia universitaria/ postpandemia/ tecnología educativa/ innovaciones/ inclusión educativa.

<sup>1</sup> Facultad Regional Buenos Aires-Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / [mcapelari@frba.utn.edu.ar](mailto:mcapelari@frba.utn.edu.ar) / ORCID: 0000-0003-0630-0672

## Abstract

This article develops relevant contributions for the teaching investigation in current university education, considering the value and centrality that it acquires in a post-pandemic context. Theoretical approaches and categories of analysis of an ongoing investigation are addressed, with the objective of contribute to reflect, investigate and analyze the emergence of new teaching and learning modalities in relation to inclusion, focusing on the meanings and practices set up by different actors, identifying turns, tensions and transformations generated. The theoretical framework articulates conceptualizations on the following dimensions: a) innovation; b) relationships between educational technologies and pedagogy; c) inclusion; and d) policies and institutional dispositives. These dimensions are conceived as interlaced, dynamic, in constant movement and mutually conditioned. The methodological design is multilevel, taking contributions from the review and reconceptualization carried out by Bray, Adamson and Mason on the Bray and Tomas cube. The dimensions and subdimensions of analysis are explained in the institutional level. The interactional approach between these dimensions, their tensions and mutual implications, is considered to be fertile to understand the new forms assumed by teaching in universities from the massive incorporation of virtuality, identifying problems, innovations, and trends in situated institutional contexts.

**Key words** researche/ university teaching/ post-pandemic/ educational technology/ innovations/ educational inclusión.

## Introducción

En este artículo se desarrollan enfoques teóricos y categorías de análisis que se consideran relevantes para la investigación de la docencia en la educación universitaria actual, teniendo en cuenta el valor y la centralidad que adquiere la misma en el contexto post pandemia. Este abordaje se enmarca en una investigación radicada en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, que aborda el tema de "la emergencia de nuevas modalidades de enseñanza en facultades de ingeniería en Argentina, y las incidencias de la educación virtual en las prácticas docentes y la inclusión de los estudiantes".

Desde el marco teórico y metodológico que se presenta en este trabajo, se busca contribuir al análisis de un tema que se considera perentorio e ineludible como objeto de estudio, por sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de Educación Superior en nuestro país. Es clave desarrollar conocimientos asociados a los efectos de un problema educativo imprevisto e inédito y las soluciones institucionales implementadas en las universidades argentinas a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio que generó la pandemia del COVID 19 en el período 2020-2021. Este problema se asoció a cómo responder a la necesidad de dar continuidad a los procesos de formación universitaria a través de modalidades de enseñanza virtual. Es complejo y adquiere relevancia por lo inédito, repentino, masivo e inesperado y en relación con los quiebres, interpelaciones y transformaciones que ha movilizado y moviliza en las prácticas docentes e institucionales.

Un supuesto desde el que se plantea la investigación que fundamenta este artículo, es que la activación de cambios masivos en las universidades que afectaron a estudiantes y docentes en relación con las formas de enseñar y de aprender que instaló la virtualidad, generó impactos significativos, que son importantes de analizar. Así también que estos impactos inciden significados y prácticas que sujetos e instituciones construyen sobre las innovaciones educativas y la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Se identifican nuevos discursos y análisis educativos desde el inicio de la pandemia, provenientes de organismos internacionales, gubernamentales, redes e instituciones de educación superior acerca de las necesarias transformaciones en la educación y su proyección a futuro desde distintas perspectivas: socioculturales, políticas, pedagógicas, tecnológicas; según la cuestión en la que se ponga mayor énfasis.

Uno de los interrogantes más importantes que es necesario formular siguiendo a varios autores (Chehaibar, 2020; De Alba, 2020) es si estos efectos tienen la potencialidad de generar innovaciones en la formación universitaria, de reconfigurar vínculos pedagógicos y de construir respuestas a las actuales interpelaciones sobre la inclusión en la nueva normalidad. En este trabajo, planteamos enfoques teóricos y categorías de análisis en línea a contribuir a reflexionar, indagar y analizar la emergencia de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en la postpandemia, en sus relaciones con la inclusión, focalizando tanto en los significados que construyen sujetos e instituciones como en las prácticas docentes que se configuran, a fin de identificar giros, tensiones y transformaciones posibilitadas.

## Antecedentes y fundamentación teórica

En el relevamiento histórico realizado sobre el tema, no se registran antecedentes en el pasado reciente de contextos educativos afectados por pandemias u otros sucesos que implicaran suspensión de actividades educativas por períodos prolongados y que a la vez generaran cambios abruptos en la educación universitaria. Un dato mencionado por Álvarez et al. (2009), referido a la pandemia de la gripe H1N1 de 2009, es que los establecimientos educativos en el territorio nacional fueron cerrados en Argentina por un breve período de tiempo, mientras que, en la pandemia de 1918-1919, no fue así. En estos años, cada municipio decidió sobre el aspecto educativo. Las grandes pandemias en la historia han sido objeto de estudios históricos o sociológicos, con escasas referencias a lo educativo (Carbonetti, 2010; Porras Gallo, 2018). Se identifican algunos análisis en nuestro contexto, que abordan los efectos de la pandemia de gripe de hace más de cien años (1918-1919) en sus relaciones con la inclusión social. Carbonetti (2010) realiza una investigación histórica en la Argentina de aquella época, en la que identifica que las zonas más perjudicadas fueron las poblaciones vulnerables situadas en el norte del país, sin

acceso a condiciones sanitarias adecuadas y que se hallaban en condiciones socioeconómicas críticas. Otros autores refieren a los efectos de esta misma epidemia en países como España, señalando su relación con las desigualdades y efectos en la vida cotidiana de las personas durante la epidemia y posteriormente a la misma (Porrás Gallo, 2018).

En el contexto actual y en relación con la pandemia del COVID 19, que impactó en distintos países de todo el mundo en el período 2020-2021, se identifican trabajos recientes de académicos que plantean discusiones, tensiones y reflexiones de diversa índole. En los mismos, se encuentran análisis sobre distintos aspectos relacionados con la educación universitaria e hipótesis sobre posibles efectos, desde dimensiones políticas, pedagógicas y sociales, en las que se destaca el valor de plantear investigaciones de esta índole.

En algunos autores, el análisis se centra en la coyuntura y en los problemas emergentes a atender, en un escenario caracterizado por el distanciamiento social obligatorio que direcciona de modo obligado la educación virtual en todas las instituciones.

Una cuestión clave que se menciona en varios trabajos durante el año 2020 es la mirada inclusiva en el análisis del problema y las soluciones aplicadas en la enseñanza universitaria. Como señala el informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, es fundamental asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en igualdad de oportunidades, a través de impulsos a iniciativas inclusivas para que ningún estudiante quede rezagado. Esto implica atender necesidades pedagógicas, económicas y socioemocionales de estudiantes con más dificultad para continuar con modalidades no tradicionales de enseñanza (IESALC-UNESCO, 2020). Alcántara Santuario (2020) expresa que el cierre inesperado de las instituciones educativas, la abrupta suspensión de actividades y la necesidad de recurrir a medios digitales, pone en evidencia carencias y desigualdades en disponibilidad de recursos y en la preparación de docentes y estudiantes. La pandemia muestra que los grupos más afectados son los más vulnerables, aumentando el riesgo de abandono. Los docentes enfrentan retos inéditos y tensiones que se suman a las desigualdades existentes. En esta línea, de Sousa Santos (2020) refiere a una crisis grave y aguda, que hace más visibles las desigualdades y que puede reforzar la exclusión social.

Otros autores proyectan sus análisis a futuro, centrándose en el período post pandemia e interrogan sobre las posibilidades de cambios y transformaciones a futuro. En relación con la inclusión, advierten la situación crítica y preocupante por la brecha digital que se identifica en algunos grupos sociales y regiones, que puede reproducir o incrementar desigualdades, o bien, que puede ser una oportunidad para transformar la educación en su sentido más profundo. En palabras de Chehaibar (2020) la educación se ha visto violentada, paralizada y también retada en el contexto de la pandemia. Visibiliza tensiones diversas que pueden ayudar a reflexionar sobre cambios que conduzcan hacia condiciones educativas más integrales para mayor cantidad de personas y ser una oportunidad para reflexionar y direccionar innovaciones en las formas de entender el sentido de la formación universitaria, de pensar en futuros diferentes a los que instalan la desigualdad y los viejos paradigmas educativos. Se requiere generar capacidades para diseñar proyectos a futuro a partir de la experiencia vivida y las huellas que la misma ha dejado. Alcántara Santuario (2020) señala la importancia de realizar balances de recuperación en las instituciones, de analizar qué soluciones implementar y desarrollar para mejorar los aprendizajes de estudiantes más afectados. Desde estas proyecciones a futuro, otros autores plantean interrogantes pedagógicos sobre las posibilidades para generar transformaciones en la formación universitaria y discuten aspectos referidos a auténticas transformaciones. Maggio (2020) analiza el devenir de los años 2020 y 2021, e identifica dos etapas que se transitaron: la conmoción al inicio y luego, la mutación. Expresa qué condiciones serían necesarias para abordar el futuro, ante la oportunidad inédita e inesperada para “reinventar la enseñanza y el aprendizaje” en la universidad. La pregunta es si estas mutaciones se seguirán anclando en reproducir y preservar modos de hacer previos, o suponen auténticas transformaciones de las prácticas. Invita a leer la pandemia en clave de “potencial mutación” y ello implica analizar si estos cambios conllevan un marco pedagógico y didáctico con alcance epistemológico, que sustente el diseño de las prácticas de enseñanza.

Los aspectos políticos y tecnológicos también son fundamentales de considerar a nivel institucional. Cabe preguntar sobre la incidencia en los llamados condicionantes duros del dispositivo institucional (Baquero, 2006) e indagar por las fisuras en los mismos, por los obstáculos, dificultades y transformaciones que instala o puede instalar la

educación virtual masiva. En términos de Rivas (2017), es preguntar en qué medida se ha logrado desnaturalizar la matriz educativa tradicional, para desplegar aprendizajes en profundidad. Ello supone considerar transformaciones sistémicas, apoyos y capacidades institucionales desarrolladas que potencien cambios en la formación universitaria.

## **El marco teórico**

El marco teórico desde el cual se concibe la investigación en la que se basa esta contribución, articula conceptualizaciones y aportes acerca de las siguientes dimensiones: a) innovación; b) relaciones entre las tecnologías educativas y la pedagogía (dispositivos didácticos configurados); c) inclusión; y d) políticas y matriz institucional. Estas dimensiones que se desarrollan a continuación se operativizan luego en las categorías de análisis que se abordan en el apartado de metodología. Se conciben como entramadas, dinámicas, en constante movimiento y en interacción entre sí.

## **La innovación**

La innovación es una dimensión central en el análisis, dado que se busca comprender y analizar si la emergencia de las nuevas formas de enseñar y aprender en la virtualidad, impactaron en transformaciones en significados y prácticas, así como la índole de estos cambios. En cuanto al enfoque desde el que se concibe la innovación en educación, coincidimos con varios autores en que supone un proceso de cambio, un acto creativo de la docencia, una transformación frente a problemas específicos, una situación que se desea mejorar o potenciar, la generación de algo nuevo y diferente (Angulo Rasco, 1994; Margalef García y Arenas Martija, 2006; Rivas, 2017). Los aportes de Angulo Rasco de hace algunas décadas (1994, citando a Zaltman, Duncan y Holbeck, 1973) son fértiles para el análisis en relación a los tres usos que se pueden identificar en el concepto de innovación: a) como un proceso creativo, donde se logra una configuración desconocida previamente, b) como un proceso por el que la innovación llega a ser parte del estado cognitivo de los sujetos y de sus conductas (la percepción de lo creado como nuevo), y finalmente c) como idea, práctica o artefacto, que es percibido como innovación, más allá de su adopción. Su cita de Hoyle (1968) en este sentido es fértil, ya que conceptualiza la innovación como una idea o práctica que es percibida como nueva, por un sujeto o conjunto de sujetos, sin importar el nivel de implicación y en qué medida es objetivamente nueva. Lo que determina que la innovación se plantee como tal es la percepción subjetiva de la novedad para un sujeto o sujetos. En este sentido, la innovación es un concepto, práctica, herramienta, o una nueva forma de organizar el trabajo, un modo de hacer diferente, en un sujeto o grupo que no lo habían incorporado antes (Angulo Rasco, 1994, citando a Bhola, 1982). Se adhiere a conceptualizaciones que aluden a transformaciones que se producen, tanto en los sujetos como en los contextos de utilización y forman parte de un proceso intencional y deliberado. Lo más significativo en este enfoque, es que la investigación en innovación no se orienta sólo a discutir la estructura del objeto innovador, sino la forma en que una novedad implica alguna transformación del contexto, grupos, sujetos o aulas; y como afecta a quienes lo adoptan.

Estas miradas sobre la innovación suponen identificar por una parte los significados desde los cuales las innovaciones se interpretan y por otro las prácticas y sus relaciones con los contextos en que estas que se configuran (Fullan, 2002a; 2002b). Se adhiere al aporte de Fullan (2002b) en cuanto a la multidimensionalidad de la innovación y los tres componentes que se ponen en juego al implementar la misma: a) la adopción de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos como materiales curriculares o tecnología), b) la utilización de nuevos enfoques didácticos y c) las modificaciones en concepciones pedagógicas sobre políticas o programas. Con relación a este último aspecto, es clave también considerar el contexto o la dimensión estructural que señala Angulo Rasco, 1994 citando a Huberman).

La dimensión “innovación” por su envergadura, toma centralidad en la construcción de las categorías de análisis y se entrama con la otra dimensión que definimos para la investigación: **Las relaciones entre tecnología educativa y pedagogía**

En esta dimensión, es importante referir a la perspectiva histórica en el análisis. Los cambios e innovaciones relacionados con la inclusión de TIC en la Educación Superior que se demandan desde hace varios años desde distintos ámbitos encuentran lugar y sentido frente a una situación crítica e inesperada. La Educación a Distancia como campo configurado y consolidado, emerge y adquiere centralidad en el período de pandemia, dando respuestas para el abordaje de la situación de emergencia que implicó transformar toda la educación presencial en modalidad virtual. A la vez, es un campo que también resulta interpelado en la postpandemia, donde toman repercusión herramientas tecnológicas que permiten la presencialidad remota, y emergen nuevos modelos que buscan poner en diálogo y ensamblar la educación virtual con la presencial. Se trata en este período de crear algo nuevo, diferente, “algo híbrido”.

Para pensar las relaciones entre tecnología educativa y pedagogía, se toman aportes de Maggio (2020) que señala dos grandes etapas para el período 2020-2021: la de la conmoción y la de la mutación. La primera implicó virtualizar lo que era presencial. Lo que se buscó es que hubiera aulas virtuales para todos los cursos presenciales y poner a disposición materiales en distintos formatos de lo ya construido previamente. Se buscó en esta etapa imitar en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad. En ausencia de esta, la idea de subir materiales diversos a las aulas virtuales se convirtió en uno de los lugares comunes de la experiencia. Diversas preguntas de esta autora sobre el tema son fértiles para la construcción de categorías analíticas. Se plantea si la virtualización implica un rediseño de las prácticas o si solo se trata de una proyección rápida de lo presencial a lo virtual; si ya se sostenían o comienzan a plantearse nuevas formas de concebir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; si los procesos de inclusión de tecnologías en las prácticas docentes implicaron transformaciones de infraestructura, regulatorias, de equipos de apoyo y formación, que acompañen los mismos. También interesa interrogar sobre el lugar y significado de los encuentros sincrónicos, con herramientas como Zoom o Meet, que adquieren en la pandemia y postpandemia un uso masivo y a qué estrategias didácticas se hallan asociadas: clases expositivas, interacciones, recuperación de trabajo autónomo realizado por estudiantes de lo que se puso a disposición, trabajos en colaboración, producción colectiva, intercambio con expertos invitados, entre otros.

En síntesis, es clave indagar en las transformaciones que se continúan luego de la pandemia, si se reproducen y preservan modos de hacer previos (transmisión, aplicación y verificación) o se evidencian cambios en las prácticas con otros enfoques pedagógicos. Leer la postpandemia en lo que Maggio plantea como “potenciales mutaciones”, y las características que adquieren las nuevas experiencias, llamadas híbridas o mixtas. En síntesis, el gran interrogante es si esta oportunidad inédita e inesperada para “reinventar la enseñanza y el aprendizaje” en la universidad se está aprovechando, y si se cuenta con un marco pedagógico y didáctico con alcance epistemológico, que sustente los diseños de prácticas de enseñanza. Se toma en particular el concepto de incluir en la investigación empírica una mirada a “las clases como exploraciones” y la necesidad de documentarlas, reconstruirlas analíticamente e interrogarlas desde el marco teórico.

Como se anticipa ya en 2020, se avanza en una hibridación ya asumida en aquel momento en distintos discursos académicos y en gestores y políticos asociados a la educación superior. Esta escena de mutación potencial de la educación tiene que ser pensada como un ensamble. Los momentos presenciales y virtuales en la hibridación se consideran como experiencia colectiva y transformadora, no secuenciales, suceden al mismo tiempo y ambos configuran la realidad (Maggio, 2020, citando a Baricco, 2019). Otros autores también refieren a esta dimensión. Rivas (2017, p.63) expresa que “la reinención de los sistemas educativos depende de la transformación de la pedagogía y el rediseño de las estrategias de enseñanza”. La pregunta por las transformaciones generadas a partir de las tecnologías implica interrogar sobre su relación con los dispositivos didácticos implementados y los rediseños de metodologías e instrumentos que impliquen cambios en el enfoque pedagógico y no solo tecnológico. En este sentido, Maggio et al. (2014) plantean una categoría que utilizan en su investigación que refiere a los “*emergentes subjetivos referidos a una nueva conciencia didáctica*”, que surge cuando los docentes deciden a partir de criterios de carácter pedagógico, que se comprenden más profundamente luego de la inclusión de la tecnología. Es indagar sobre lo que las autoras plantean sobre las alteraciones evidenciadas, y en qué medida éstas -a partir de la inclusión masiva de tecnología en la enseñanza virtual- tensionan la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación. Es decir, se interpelan los límites de la enseñanza clásica y se reconoce la necesidad de experimentar con diseños de clase alternativos (Lion y Maggio, 2019).

En este análisis de los enfoques y formas de inclusión de TIC en la enseñanza, tomando como referencia a Cabero y Fernández (2015), es fundamental trascender una mirada sesgada a lo instrumental y tecnológico, que considera a las TIC sólo como recursos educativos que puede ser adaptados a cualquier contexto. Se requiere, por un lado, recuperar su utilización para el aprendizaje y el conocimiento, analizando sus usos formativos; y, además, concebirlas como medios para la participación y colaboración entre estudiantes y docentes en contextos situados.

### **La inclusión**

Otra dimensión que se entrama con las dos dimensiones anteriores es *la inclusión*, que adquiere también importancia fundamental. Como ya se planteaba en el libro de la I Jornada de Intercambio de Experiencias Docentes Innovadoras de la Facultad Regional Buenos Aires (Capelari y Ayuso, 2019 a), se advierte en recientes reconceptualizaciones la relación de la innovación con la diversidad y la igualdad. En este sentido, la innovación se asocia a prácticas educativas que generan condiciones y abren nuevas posibilidades para el aprendizaje, que son significativas, con sentido y valiosas para los/as estudiantes. Rivas (2017) la define en este sentido como una fuerza vital que incluye a instituciones, educadores, proyectos y políticas, que busca trascender los límites de la matriz educativa tradicional que limitan el deseo y las posibilidades de aprender de los/as estudiantes. La innovación se asocia así a propuestas que, promueven aprendizajes basados en la comprensión, generan un clima para el aprendizaje dialógico y participativo, favorecen la creatividad, e implican nuevas formas de aprender.

En la misma publicación de Capelari y Ayuso (2019 a), planteábamos que para el análisis de las relaciones entre innovación e inclusión es valiosa la conceptualización y enfoque que instalan Booth y Ainscow (2000) sobre la inclusión ya hace más de dos décadas. Estos autores la definen como un proceso continuo de ampliación de posibilidades para aprender y participar, en el marco de una comunidad educativa que genera condiciones para su desarrollo. Se concibe como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. La riqueza de esta definición radica en que pone su mirada en la interacción entre los estudiantes y el contexto, destacando la importancia institucional de identificar y minimizar las barreras para aprender y participar, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos (Booth y Ainscow, 2000).

Desde este marco, se adhiere a perspectivas socioculturales, que ponen su eje en el rol clave de la interacción social para el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos, y en la necesidad de realizar un análisis crítico sobre lo que pueden hacer las instituciones educativas para mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes. Estos enfoques de inclusión que señalan Booth y Ainscow (2000), Hart et al. (2004), Florian (2015) o UNESCO (2003, 2015), destacan el valor de la heterogeneidad y la riqueza que la misma conlleva. Revisar la concepción de diversidad, en términos de Florian (2015), supone dejar de lado el sesgo según el cual la diferencia se transforma en problema, que en general suele referirse a grupos asociados a algún tipo de vulnerabilidad. Y las preguntas que surge en este marco son: ¿qué relaciones existen entre las nuevas formas de enseñar y aprender en la post pandemia y la inclusión?, ¿las prácticas generadas ofrecen condiciones y amplían las posibilidades de aprender?, ¿van en línea a minimizar barreras para participar y aprender en actividades conjuntas?

En el marco señalado, y siguiendo las conceptualizaciones que desarrollamos en investigaciones previas sobre relaciones entre innovación e inclusión (Capelari y Ayuso, 2019 a) se recuperan aportes de la Pedagogía Inclusiva, que sostienen que las dificultades para avanzar en el aprendizaje no deben interpretarse como problemas inherentes a los estudiantes que están fuera de la experiencia de los docentes, sino que el conocimiento se desarrolla en forma conjunta, a través de la actividad compartida en contextos sociales. Es un cambio de pensamiento de “la mayoría y algunos estudiantes”, a “todos los estudiantes” (Florian y Linklater, 2010).

Meirieu (2016) también invita a pensar en esta cuestión al preguntar por la educación inclusiva hoy. Reflexiona en este sentido, que lejos del mito de la clase homogénea y de una yuxtaposición de individualidades condenadas a ignorarse mutuamente, la clase inclusiva debe permitir el desarrollar proyectos comunes en los que puedan implicarse todos/as los estudiantes, Una pregunta fundamental para realizar es si los cambios en la tecnología y

nuevas propuestas pedagógicas de la docencia generan cambios en esta dirección, y favorecen la inclusión en proyectos comunes que impliquen a todos. En una revisión que realiza Vincent Tinto (2007) sobre la deserción en las universidades, identifica aquellas experiencias institucionales que han sido exitosas en sostener a los estudiantes en las aulas y favorecer avances en los aprendizajes. Encontró que la permanencia y el progreso en los estudiantes se producen cuando se dan las siguientes condiciones y acciones institucionales: expectativas elevadas respecto de lo que pueden lograr los estudiantes; apoyos -económicos, sociales y académicos-; evaluación y feedback; y participación o involucramiento. En este marco, es clave interrogar si las innovaciones en la enseñanza, además de implicar enfoques didácticos potentes contribuyen a incluir a más estudiantes, minimizando barreras para participar y aprender.

Las tensiones entre inclusión y tecnologías son importantes de atender. La doble perspectiva debe ser analizada. Por una parte, en la potencialidad de las TIC para eliminar barreras que impiden la participación de todas las personas, teniendo en cuenta que pueden ser en algunos casos la única vía de acceso a la educación y la cultura; y por la otra, que su falta de acceso crea mayores formas de exclusión social. En este marco, la virtualidad en la educación tiene que ser pensada en línea a permitir la generación de ambientes enriquecidos de aprendizaje con tecnologías, que generen en términos de lo que Booth y Ainscow denominan inclusión (2000), posibilidades de aprender y participar en actividades conjuntas para todos, minimizando barreras a través políticas que lo promuevan. Desde esta perspectiva, la crisis del COVID 19 puede ser oportunidad para cambiar estructuras y procesos sociales y políticos, y desarrollar tecnologías digitales apropiadas y situadas en verdaderas comunidades de práctica.

El análisis de los formatos de las clases virtuales requiere incluir la perspectiva tecnológica en sus relaciones con la didáctica y la política educativa. En este acercamiento a las modalidades de enseñanza, es necesario considerar propósitos, organización de contenidos y materiales, formas de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, estrategias y herramientas metodológicas, recursos y capacidades tecnológicas, modalidad de acompañamiento y apoyos generados. Según López Ramírez y Rodríguez (2020), es preciso preguntar acerca de la incidencia en las trayectorias académicas de los estudiantes, de las posibilidades de los docentes para diseñar actividades y dar clases con plataformas digitales, y por las competencias para estudiar con nuevos dispositivos.

### ***Las políticas y la matriz institucional***

Desde este marco, consideramos importante analizar en las transformaciones generadas, la dimensión de las políticas y el dispositivo institucional, que se articula con las tres anteriores. Esto supone considerar las políticas que se definen y los aspectos organizacionales implicados.

Tomando aportes de Maggio (2020) es importante identificar qué tipo de respuestas dieron las universidades al definir propuestas virtuales, es decir, que tipo de implicación institucional tuvieron. Importa analizar con qué tipo de preparación y apoyo contó la docencia para abordar los problemas y propuestas construidas: disposición de soluciones tecnológicas, organizativas, equipos expertos para asesorar, capacitaciones, entre otros.

Teniendo en cuenta que un rasgo importante de la innovación es el afianzamiento y la consolidación, es importante interrogar si hubo o hay expansión institucional, si hay atravesamiento curricular y si se instalaron cambios en forma continua y sistemática en el tiempo. Ello implica considerar las políticas definidas sobre el tema, y las alteraciones o modificaciones en la matriz institucional. Interrogar en qué medida lo que denominan algunos autores “los condicionantes duros del dispositivo institucional” fueron alterados o modificados (Baquero, 2006). Dentro de éstos cabe considerar qué modificaciones, interpelaciones se producen en: la regulación de tiempos y espacios para aprender, las formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje, la simultaneidad (áulica y sistémica). Esta última incluye la enseñanza simultánea, todos aprenden a la vez y al mismo tiempo y homogeneidad en el tratamiento del aprendizaje.

Rivas (2017), plantea la importancia de construir puentes entre el presente y el futuro buscando una reinstitucionalización. Destaca la importancia de documentar los movimientos que se producen, validarlos y

profundizarlos. Es valiosa su definición de la innovación como un “arte de la reflexión colaborativa sobre las prácticas”. En este sentido, los avances tecnológicos pueden ser puertas que abran hacia una nueva matriz, asociada a políticas y pedagogías diferentes. Las políticas son claves para construir nuevas reglas, capacidades y horizontes practicables. Se trata de innovaciones disruptivas, que generan nuevas formas. Finalmente, en esta dimensión institucional, hay que considerar los nuevos roles que se traccionan en docentes y estudiantes a partir de las transformaciones posibilitadas.

## **Diseño y metodología**

El enfoque teórico propuesto como aporte a pensar la investigación sobre la docencia en las universidades en el contexto postpandemia, es fértil para construir diseños de investigaciones que aborden la complejidad y multidimensionalidad del tema/problema a investigar y para la elaboración de categorías que permitan obtener datos significativos y su posterior análisis. En este marco, son potentes los diseños metodológicos que se conceptualizan como de multiniveles, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas, que permite definir distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño ha sido utilizado en investigaciones previas (Capelari, 2017; Capelari, Nápoli y Tilli, 2019 b que dieron cuenta de la potencialidad del mismo para abordar temas y problemas complejos. Los niveles y dimensiones que se formularon se estructuran en relación con el tema central del proyecto: significados y prácticas educativas en la postpandemia. En cuanto a los niveles de análisis, se definen dos niveles de localización: el ámbito de las políticas nacionales y el ámbito de políticas y prácticas institucionales. Este último nivel incluye un conjunto de cinco Facultades de Ingeniería de universidades públicas de gestión estatal, con profundización en un caso específico de análisis: la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Estos niveles se entraman con otros dos niveles de análisis: la perspectiva política e histórica y la perspectiva sociocultural, que profundiza en significados y prácticas que construyen los sujetos -docentes y estudiantes- en contexto situados.

Estos niveles se conciben como ámbitos o estructuras anidadas, permeables y mutuamente influidas, cuyas relaciones mutuas es importante comprender (Manzon, 2010).

## **Dimensiones de análisis**

En este trabajo en particular se presentan las dimensiones y subdimensiones de análisis para el nivel institucional, construidas en función del diseño seleccionado para su abordaje y del marco teórico planteado, teniendo en cuenta además la complejidad del tema/problema que se aborda. El “el nivel institucional” se entrama con el nivel histórico, que incluye el origen o génesis, el devenir o trayectoria, la situación actual y la proyección a futuro. En el entramado de estos dos niveles, se consideran cuatro dimensiones de análisis: la innovación, la relación entre tecnología educativa y pedagogía, la inclusión, y las políticas y matriz institucional. Para cada una de las dimensiones se definieron subdimensiones. El diseño metodológico puede verse en la tabla n° 1. Se considera un aporte importante, en tanto permitirá producir conocimientos sobre las transformaciones e innovaciones realizadas, los significados atribuidos por los distintos actores a las mismas, así como las políticas y cambios institucionales desarrollados en cada contexto objeto de análisis.

**Tabla 1: Dimensiones y subdimensiones para el nivel institucional**

		← Nivel sociocultural Nivel institucional →	
		Dimensiones	Subdimensiones
Origen (génesis)	↑	<b>Innovación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Caracterización/significado/respuestas al problema en su origen. Principales problemas a resolver: vivencias. Expectativas, temores y dificultades.</i></li> <li>– <i>Propuestas didácticas y prácticas desarrolladas en el inicio (por qué y para qué: motivos).</i></li> <li>– <i>Modelos de referencia utilizados en la planificación de la enseñanza: teóricos, capacitación, experiencias de colegas y de otros contextos</i></li> <li>– <i>Formas de enfrentar el problema y las nuevas formas de aprender en el inicio.</i></li> </ul>
			<b>Relaciones entre Tecnología y Pedagogía</b>
Devenir Trayectoria	↓	<b>Inclusión</b>	
			<b>Políticas y matriz institucional</b>
Situación Actual	↑	<b>Nivel histórico</b>	

**Proyección a futuro**

	<ul style="list-style-type: none"><li>– Cambios en las formas de pensar la enseñanza y la evaluación (nuevas propuestas didácticas, usos de la tecnología, estrategias, usos de tiempo y espacios)</li><li>– Cambios en el rol de estudiante (nuevas formas de aprender y de interactuar con materiales de estudio, docentes y estudiantes)</li><li>– Cambios en las formas de pensar el aprendizaje y su evaluación (usos de la tecnología, nuevas estrategias para aprender, usos de tiempo y espacios).</li> <li>– <i>Transformaciones propuestas a futuro</i> desde la perspectiva de distintos actores. Qué se desea mejorar.</li> <li>– <i>Políticas institucionales.</i></li><li>– Apoyos y acompañamiento institucional (normativas, equipos colaborativos, equipamiento y tecnología, capacitaciones, uso de tiempos y espacios, nuevas formas de trabajo, capacitaciones, apoyo de expertos, otros).</li> <li>– Dificultades/obstáculos/tensiones que se identifican para avanzar en innovaciones deseadas.</li> <li>– Discusiones y diálogos entre la educación presencial y la educación virtual: modelos emergentes.</li></ul>
--	---

Para el nivel de localización de políticas nacionales, las dimensiones se relacionarán con la definición e implementación de políticas educativas inclusivas relacionadas con las modalidades de enseñanza implementadas en el contexto de la pandemia y post-pandemia, también entramado con los niveles histórico y sociocultural. Por razones de extensión, no se desarrolla en este trabajo.

Las técnicas que se utilizan en esta investigación incluyen entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, cuestionarios, y análisis de documentos institucionales y nacionales. También se analizarán documentos institucionales y nacionales que incluyen: normativas, programas nacionales e institucionales, materiales producidos para orientar las prácticas, y textos académicos, entre otros.

El marco teórico y las dimensiones de análisis propuestas, plantean tensiones a su interior que serán emergentes a considerar en el relevamiento y en el análisis de los resultados obtenidos. En relación con *las innovaciones*, será clave considerar la perspectiva subjetiva implicada en la mirada de docentes, estudiantes y gestores, donde lo que se considera “novedoso” puede adquirir connotaciones muy diversas en función de cada contexto, trayectorias recorridas y vivencias personales e institucionales. Y a su vez, la relación entre estas nuevas prácticas atravesadas por la tecnología con el enfoque pedagógico que las acompaña develará formas y dispositivos particulares más o menos disruptivos respecto a modelos pedagógicos más tradicionales. Del mismo modo, podrán emerger tensiones entre estas innovaciones y la inclusión, en cuanto a su valor para incrementar o restringir posibilidades para participar y aprender en comunidades virtuales o híbridas, teniendo en cuenta además sus relaciones con las estrategias didácticas y con las políticas institucionales. Las tensiones también podrán advertirse en relación con la matriz institucional en que las transformaciones se despliegan, entre los cambios requeridos versus los cambios generados (tiempos y espacios institucionales, tecnologías a disposición, accesibilidad a equipamiento, conectividad, acompañamiento a docentes). La interacción entre estas dimensiones, sus dinámicas y formas en que se tensionan e interrelacionan mutuamente se piensan como valiosas herramientas analíticas para comprender en cada contexto las nuevas formas de la docencia, sus problemas y sus giros en las universidades en que las mismas se despliegan.

## Reflexiones finales y prospectiva

La investigación sobre la docencia en escenarios universitarios actuales cobra especial relevancia, en un período histórico en que las prácticas educativas por sus connotaciones, rupturas y dislocamientos ocasionados han sido impulsadas masivamente a la educación virtual como respuesta urgente y masiva. Ello ha significado que la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje que se viene planteando como necesaria desde hace varios años, al igual que los cambios e innovaciones en la didáctica, toman un lugar central y destacado durante la pandemia y en la postpandemia. La educación a distancia como campo consolidado emerge y adquiere fuerte presencia en este período y a la vez es interpelada, con la incorporación de nuevas herramientas que empiezan a articularse con formas de presencialidad remota y física, que van creando nuevas formas y ensambles.

Sin duda se impone un desafío fundamental a las universidades. Es clave sistematizar el panorama educativo que se va configurando en la postpandemia, identificando giros, innovaciones y nuevos problemas que emergen.

En cuanto a sus aportes o campo de aplicación a futuro, la investigación busca contribuir a identificar los logros y desarrollos realizados en términos de tecnologías aplicadas en la enseñanza, con posibilidades de introducir innovaciones y cambios en la enseñanza actual. Así también, dimensionar qué cambios significativos permanecen, qué políticas institucionales direccionan continuidades y avances en línea a promover transformaciones significativas en la formación universitaria. Los conocimientos y comprensiones que pueden generarse en relación con el problema de estudio pueden enriquecer debates teóricos para el diseño e implementación de políticas y programas educativos. Finalmente, se considera que la posibilidad de identificar propuestas innovadoras en la enseñanza aportará a desarrollos de enfoques pedagógicos inclusivos y favorecedores de mejores aprendizajes en la universidad.

## Referencias bibliográficas

Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica* (pp.75-82). UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Álvarez, A., Carbonetti, A., Carrillo, A., M., Bertolli, F., C., Souza, C., M., Bertucci, L., M. y Azevedo, N. (2009). A gripe de longe e de perto: comparações entre as pandemias de 1918 e 2009. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 16 (4), 1065-1113.

Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo y N. Blanco, (Coords): *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp.357-368). Ediciones Algibe.

Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).

Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason. *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Granica.

Cabero, J. y Fernández, J. (2015). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, (279-280), 38-42.

Carbonetti, A. (2010). Política en época de epidemia: La pandemia de gripe en Argentina (1918-1919). *Espaço Plural*, XI, (22), 57-64.

Capelari, M. (2017). La tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones. SB Editorial (En edición).

Capelari, M. y Ayuso, L. (Coords.) (2019 a). *I Jornada de Intercambio de Experiencias Docentes Innovadoras*. Universidad Tecnológica Nacional.

Capelari, M., Nápoli, F., & Tilli, P. (2019 b). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos De Educación*, 17(17).

Chehaibar, L. (2020) Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En IISUE: *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 83-91. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Un futuro incierto. En IISUE: *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 289-294. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review* 47 (1), 5-14.

Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, (4), 369-386.

Fullan, M. (2002a). El sentido del cambio educativo. En M. Fullan. *Los nuevos significados del cambio en Educación*, 1-53. 2da. Edición. Octaedro.

Fullan, M. (2002b). El Significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 6 (1-2).

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.

IESALC-UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa* 10, (1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

López Ramírez, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Maggio, M; Lion, C. y Perosi, V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación - III* (5), 101-127.

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* (47), 13-31.

Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Granica.

Meirieu, P. (2016) La individualización: de “la escuela a medida” a la pedagogía diferenciada. En P. Meirieu. *Recuperar la Pedagogía*, 195-213. Paidós.

Porras Gallo, M. (2018). La pandemia de gripe 1918-1919. El enemigo temido cien años después. *Revista de Occidente*, (448), 95-106.

Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. *Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735469>

Tinto, V. (2017). *Completando la Universidad. Repensando la acción institucional*. Universidad de Palermo.

UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Conceptual paper. UNESCO. <http://www.unesco.org/education/inclusive.6>

—2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000024565>

**Fecha de recepción:** 26/5/2022

**Fecha de aprobación:** 4/10/2022

# Percepción de las habilidades personales y directivas de los investigadores científicos. Un estudio de caso en unidades ejecutoras de I+D de doble dependencia, CONICET-UNLP

*Perception of the personal and management skills of scientific researchers. A case study in double dependency R&D executing units, CONICET-UNLP*

Por Silvia Alejandra MARTEAU<sup>1</sup> y Luis Héctor PEREGO<sup>2</sup>

Marteau, S. A. y Perego, L. H. (2022). Percepción de las habilidades personales y directivas de los investigadores científicos. Un estudio de caso en unidades ejecutoras de I+D de doble dependencia, CONICET-UNLP. *Revista RAES*, XIV(25), 75-90.

## Resumen

Los centros de investigaciones son organizaciones que producen conocimiento científico, y desde esa perspectiva, deben procurar su gestión para promover la eficiencia de procesos de transferencia que permitan incrementar la capacidad de respuesta a problemas socio productivos prioritarios para la región donde se insertan. Esto, revela que el investigador científico debe tener, además, de sus “habilidades investigativas” otros tipos de habilidades que exige su rol de administrador de centros, y como director de proyectos de investigación. En este marco, el artículo identifica y analiza las habilidades personales y directivas que le permitan al investigador, desarrollar y movilizar los conocimientos de ciencia y de gestión de forma pertinente, generando una puesta en valor del conocimiento producido. Para ello, se hace foco en un estudio de caso en organizaciones de I+D públicas, específicamente las unidades ejecutoras de investigación que articulan con universidades y el organismo estatal de ciencia y tecnología, a fin de indagar sobre la percepción que tienen los científicos sobre sus habilidades personales y directivas. El abordaje del estudio es cuali-cuantitativo y se nutre de la aplicación de un cuestionario a los miembros de consejos directivos de las unidades ejecutoras. La evidencia central es que los científicos tienen una debilidad o vacancia en habilidades directivas, que se fundamenta en la resistencia a incorporar nuevos conocimientos distintos a los de su tarea investigativa.

**Palabras Clave** Habilidades personales y directivas/ Investigador científico/ Centros de investigaciones/ Unidades ejecutoras/ CONICET/ Universidad Nacional de La Plata.

<sup>1</sup> Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional Regional La Plata, Argentina / [samarteau@hotmail.com](mailto:samarteau@hotmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-1847-6803>

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica Nacional Regional La Plata, Argentina / [luisperego@hotmail.com](mailto:luisperego@hotmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-3039-9724>

## **Abstract**

Research centers are organizations that produce scientific knowledge, and from that perspective, they must seek their management to promote the efficiency of transfer processes that allow increasing the capacity to respond to priority socio-productive problems for the region where they are inserted. This reveals that the scientific researcher must have, in addition to his "research skills", other types of skills required by his role as administrator of centers, and as director of research projects. In this framework, the article identifies and analyzes the personal and managerial skills that allow the researcher to develop and mobilize knowledge of science and management in a pertinent way, generating an enhancement of the knowledge produced. To do this, a case study is focused on public R&D organizations, specifically the research executing units that articulate with universities and the state science and technology agency, in order to investigate the perception that scientists have about their personal and managerial skills. The approach of the study is qualitative-quantitative and is nourished by the application of a questionnaire to the members of the executive councils of the executing units. The central evidence is that scientists have a weakness or vacancy in management skills, which is based on the resistance to incorporate new knowledge other than that of their research task.

**Key words** Personal and management skills/ Scientific researcher/ Research centers/ Executing units/ CONICET/ Universidad Nacional de La Plata.

## Introducción<sup>3</sup>

La segunda década del siglo XXI encuentra un mundo nuevo que está atravesado por la incertidumbre, la tecnología y la información, más aún, algunos autores como Bauman (2003), proponen empezar a pensar en términos de una modernidad líquida que cambia constantemente y que obliga a preguntarse ¿qué es lo que no se está viendo? La respuesta a esta pregunta proporciona el punto de partida para proyectar un nuevo escenario o inventar un futuro, y en este contexto se desenvuelven las organizaciones de cualquier índole, sean públicas o privadas, las que se ven en la necesidad de contar con un fuerte liderazgo, flexibilidad y creatividad.

Por otra parte, la necesidad de marchar hacia nuevos caminos de desarrollo sostenible y más igualitarios que buscan comprender y visibilizar los problemas locales y globales, hacen cada vez más relevante el rol que desempeña la ciencia, la tecnología y la innovación, buscando alternativas para alcanzarlo y donde el conocimiento científico-tecnológico no debe quedar reducido a un grupo de expertos; puesto que este conocimiento se justifica según el contexto de aplicación y de la utilización que se haga del mismo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016; Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005).

Es por ello por lo que para estos tiempos y para los que vienen, el desarrollo y despliegue de habilidades en cualquier trabajo o actividad son una necesidad estratégica y característica distintiva para las personas, más aún, para las empresas y organizaciones de las cuales forman parte y que como consecuencia serán más competitivas, respecto de otras empresas u organizaciones que no cuenten con esas habilidades o destrezas que hagan el diferencial (Pollitt y Bouckaert, 2000).

Esta situación, presenta la necesidad que el investigador científico deba tener, además, de sus “habilidades investigativas” otros tipos de habilidades que reclaman su rol de director y administrador de organizaciones de investigación y desarrollo (I+D) y, como director de proyectos y equipos de I+D (Paloma y Herrero Villa, 2020; CONICET, 2019; Milanés, 2013; Aristimuño, Guaita y Rodríguez, 2011).

Las nuevas habilidades le deben permitir movilizar los conocimientos de ciencia y tecnología y también, de gestión de forma pertinente y en el momento oportuno para solucionar problemas sociales y productivos (Passailaigue Baquerizo et al., 2017; Guarino Guiridlian, 2016; Berrío, Ángulo y Gil, 2013; Cassanelli, 2012).

En este marco, las organizaciones de I+D productoras de conocimiento científico y tecnológico, han de procurar su administración, que debe nutrirse de las habilidades directivas adecuadas para promover la eficiencia de procesos de transferencia que permitan incrementar la capacidad de respuesta a problemas productivos y sociales prioritarios para un país. Por ende, los organismos de I+D, en tanto organizaciones del saber, serán exitosas no por la cantidad acumulada de saberes que ostenten sus investigadores, sino porque sean capaces de hacer que esos saberes sean beneficiosos para la sociedad.

El objetivo de este trabajo es identificar y describir las capacidades o habilidades personales y directivas que son indispensables para dirigir y gestionar las unidades ejecutoras de investigación y desarrollo (UE de I+D), dependientes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para implementar los resultados de los proyectos de investigación, en el contexto del nuevo paradigma de producción de conocimiento y de la universidad emprendedora.

## Enfoque conceptual

Al menos dos conceptos resultan centrales para el trabajo que aquí se realiza. El concepto de la universidad emprendedora y los nuevos modos de producción y transmisión de conocimiento de la ciencia. En referencia al primero, Clark (2004) entiende, que la universidad se encuentra vinculada con el entorno y responde de manera proactiva a las necesidades de un contexto dinámico. Al mismo tiempo que sostiene la posibilidad de balancear los

---

<sup>3</sup> El escrito es un recorte de una investigación más amplia que se desarrolló en el marco de la tesis doctoral de Silvia Alejandra Marteau, bajo la Dirección del Dr. Augusto M. Perez-Lindo. Doctorado en Ciencias de la Administración.

valores académicos con los gerenciales, a partir de la construcción de fortalezas de competencia administrativa de los integrantes de los cuerpos directivos, para lograr un modelo activo en donde se utiliza el conocimiento como creación de valor para la sociedad. Por otra parte, los nuevos modos de producción y transmisión de conocimiento de la ciencia desarrollados por (Gibbons et al., 1997), enfatizan sobre modelos más interactivos y basados en procesos de innovación, con fuerte incidencia de la transdisciplina y heterogeneidad de actores. Este Modo 2, así denominado por estos autores, piensan en la investigación orientada a resultados que impone el entorno y atravesada por la fluidez de información y conocimientos. A lo que Carayannis y Campbell (2009) amplían con un Modo 3, que considera las vinculaciones sociales y ecológicas.

El enfoque teórico se sustenta con la Teoría de Capacidades Dinámicas Organizacionales, la Teoría Moderna de la Administración y la Teoría de las Competencias. En la primera Teece, Pisano y Shuen (1997), mencionan que las organizaciones desarrollan nuevas capacidades para ser competitivas y dar respuestas rápidas a un entorno cambiante y que éstas se basen en competencia de cambio e innovación. En la segunda, en cuanto a la administración de organizaciones públicas, Pollitt y Bouckaert (2000); hacen hincapié en que el rol a desempeñar por los directivos públicos tiene que sustentarse en el desarrollo de habilidades que resulten imprescindibles para tener un desempeño eficiente. Y por otro lado Drucker (1988), señala que son las personas, el capital máspreciado por las organizaciones para alcanzar la competitividad y la excelencia, y, además, que el administrador es el responsable de la aplicación y el rendimiento del conocimiento. Por último, de la Teoría de las Competencias, se enfatiza sobre uno de sus componentes, la capacidad y habilidad, subrayando la fuerza y la repercusión que tienen las habilidades directivas en las organizaciones (Goyal, 2013; Jafarzadeh, 2013).

Todos estos conceptos y teorías proveen el marco de este trabajo en virtud que las UE de I+D del CONICET-UNLP son organizaciones públicas que se encuentran bajo la responsabilidad y dirección de un investigador, cuentan con un consejo directivo, se organizan por líneas de investigación y producen conocimiento científico y tecnológico, que, como tal, tiene que ser gestionado con eficiencia generando una puesta en valor para su apropiación social.

## Metodología

La metodología utilizada tiene un enfoque de carácter cuali-cuantitativo con estudio de caso. Este enfoque permite describir una situación concreta (UEs del CONICET-UNLP) para aplicar las variables del constructo habilidades personales y directivas.

En este marco se adaptó un cuestionario elaborado por Bernal (2010), hacia las habilidades gerenciales, teniendo en cuenta, las habilidades personales y directivas más valoradas, y que caracterizan a los investigadores científicos desde el enfoque de la universidad emprendedora, y a la luz de los nuevos modos de producción y transferencia de conocimiento, más dinámicos y enfocados a dar soluciones regionales y locales, con equipos de investigación transdisciplinarios y heterogéneos. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario estructurado, cerrado y autoadministrado en formato online, que contiene 47 ítems, 38 de los cuales están formulados en base a una escala de Likert de cinco puntos (siendo 1 la menor valoración y 5 la mayor). Este instrumento permite medir las “competencias actitudinales hacia las habilidades directivas en los investigadores”. Tuvo un coeficiente alpha de Cronbach 0,84 demostrando una alta confiabilidad y consistencia interna a partir de su aplicación sobre la muestra analizada. Consta de tres secciones, en la primera se encuentran Variables inherentes al individuo que influyen en las habilidades directivas; Variables relacionadas con el desarrollo y despliegue de habilidades personales y directivas en el desempeño de su puesto de trabajo, en la segunda y Variables que se ven influenciadas por las habilidades directivas del individuo, en la última. La muestra analizada estuvo conformada por 68 investigadores científicos que integran los consejos directivos (CD) de sus respectivas UE de I+D del CONICET-UNLP, pertenecientes al sistema científico argentino en la ciudad de La Plata, R. Argentina. La muestra se tomó a partir de un muestreo aleatorio simple (95% de confianza y margen de error muestral de 10%). La Tabla 1, resume la estructura del cuestionario de investigación.

**Tabla 1**

<b>Estructura del cuestionario de investigación</b>	<b>Variables inherentes al individuo que influyen en las habilidades directivas</b>
<b>PARTE 1</b>	edad, sexo, categoría de revista, área del conocimiento donde orienta sus actividades principales de investigación y formación específica en habilidades personales y directivas
	<b>Variables que se ven influenciadas por las habilidades directivas del individuo</b>
<b>PARTE 2</b>	Aplicación de los proyectos de investigación a problemas concretos en el sector socio productivo, vía transferencia tecnológica; orientación al desarrollo sustentable de la región de los proyectos de investigación; los proyectos de investigación están conformados por equipos multidisciplinarios; la información de gestión de un proyecto de I+D se comparte con el resto de las personas del equipo de investigación; se realizan reuniones con el equipo de investigación para llevar adelante proyectos de I+D con potencial de transferir la tecnología y en las condiciones de infraestructura, personal y recursos de las Unidades Ejecutoras para concretar y formalizar modalidades de transferencia tecnológica (escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo").
	<b>Variables relacionadas con el desarrollo y despliegue de habilidades personales y directivas en el desempeño de su puesto de trabajo</b>
<b>PARTE 3</b>	Valoración de 32 habilidades como director o responsable de personas (escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 "Nada desarrollada" y 5 "Muy desarrollada")

*Nota:* Elaboración propia

## Resultados

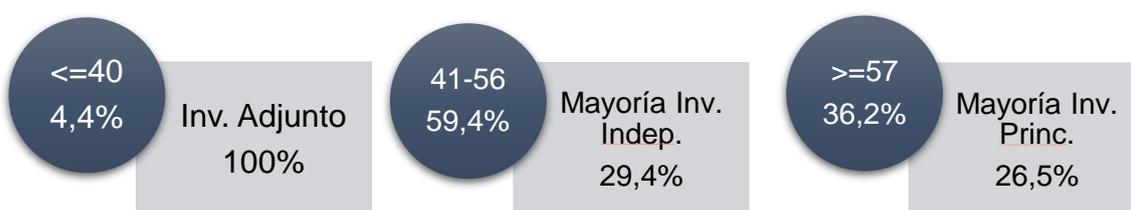
### Variables inherentes al individuo que influyen en las habilidades personales y directivas

Se analizaron las variables sociodemográficas sustanciales (sexo, edad, formación, categoría de revista, área de conocimiento de su actividad y formación específica en habilidades directivas), que permitieron obtener un panorama muy apropiado al perfil del investigador científico que integra el CD de las UE de I+D del CONICET-UNLP. Existe una presencia equilibrada de hombres y mujeres en una relación cercana a 50% y 50%. En la muestra total hay un predominio de investigadores enrolados en la categoría de investigador principal 45,5% y una mayoría, 59,4% con rango de edad entre los 41 y 56 años Asimismo, la totalidad de los investigadores consultados alcanzaron la máxima formación académica (doctorado). En este caso funciona como una condición excluyente, para ingresar en la carrera de investigador científico y tecnológico del CONICET. Las UE mostraron una complejidad de tipo

horizontal alta en general para la división de tareas, ya que se tiene una alta especialización de sus miembros, tanto para los científicos como para los que ocupan el cargo de personal de apoyo, quienes manejan equipamiento específico y complejo.

En el caso de los investigadores, se observó que tienen un puesto especializado vertical, dado que ejercen tareas científicas, pero dentro de la UE no tiene control sobre el desempeño de estas. En la Figura 1 se muestran los porcentajes obtenidos sobre el total de la encuesta, en función de los rangos etarios.

**Figura 1. Porcentajes obtenidos sobre rango etario (n=68)**



*Nota:* Elaboración propia en base a encuesta

El hecho de entender los comportamientos, actitudes, expectativas y motivaciones que caracterizan a los grupos etarios de individuos resultan de suma importancia en el plano laboral, pues así lo demuestra el trabajo de O'Bannon (2001), para desarrollar herramientas de motivación y comunicación que permitan consolidar verdaderos equipos de trabajo. Se destaca al respecto que la coexistencia de varias generaciones en un ámbito laboral, constituyen un desafío para la administración de estos tiempos, puesto que surgen discrepancias entre los integrantes en la forma de entender y enfrentar los modos de trabajo, manejo de conflicto, la comunicación, apertura al cambio permanente, motivación y educación, etc. (Díaz, López y Roncallo, 2017). Así, por ejemplo, los investigadores de entre 41 y 56 años demostraron tener una predisposición mayor de incorporar nuevos conocimientos y un mejor manejo de herramientas para la gestión de proyectos de I+D, que los mayores o iguales a 57 años (26% vs 17%).

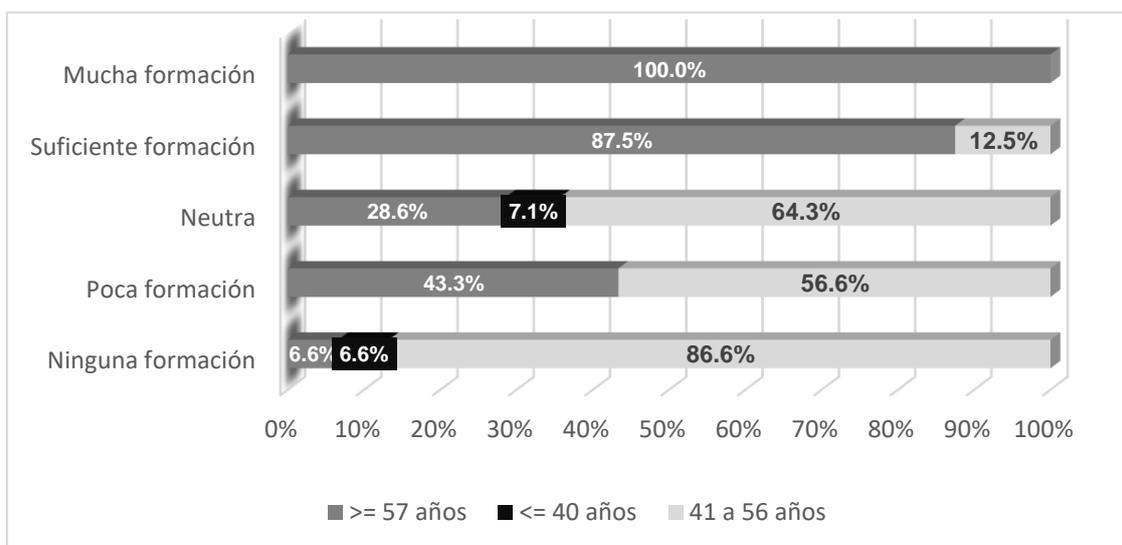
En el grupo analizado, 6 de cada 10 investigadores llevaron a cabo sus actividades de investigación en el campo de las ciencias naturales y exactas, seguido por aquellos que se orientaron a las ingenierías y tecnologías quienes representaron, a casi 3 de cada 10 de este colectivo bajo análisis, el resto se distribuyó en las áreas de ciencias médicas y las de sociales y humanidades.

En referencia a las respuestas obtenidas de los investigadores científicos, con relación a la formación específica recibida sobre habilidades directivas, el 67% refirieron tener de ninguna a poca formación sobre estas y solamente el 13% dijo tener de suficiente a mucha, representadas estas en su totalidad en el grupo etario de >=57 años. Rybnicek et al., (2019) encontraron que la experiencia previa en los directivos universitarios, es un factor positivo para el despliegue de competencias directivas; aunque estos autores sostienen que dicha experiencia puede provenir del ambiente empresarial en donde se hayan desempeñado anteriormente, movilidad que no se observa para el caso de nuestro estudio puesto que los investigadores de las UE tienen dedicación exclusiva desde su entrada a la carrera de investigador científico, con lo que se desprende que, las competencias directivas adquiridas fueron producto de transitar por los distintos escalafones de la carrera. La investigación de Rybnicek y sus colaboradores fue realizada sobre universidades públicas de Austria, en donde muchos profesionales del sector empresarial pasan a trabajar en ellas. Por el contrario, estas oportunidades en Argentina no ocurren y la migración es a la inversa. Al mismo tiempo y en línea con Rybnicek et al. (2019) y Etkowitz y Viale (2010), se observó una falta

de polivalencia en los investigadores científicos con habilidades para articular con la ciencia, las empresas y el gobierno que sirvan para plasmar los nuevos modos de transmisión del conocimiento señalados por (Gibbons et al., 1997; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000), como se demuestra en la brecha encontrada entre los grupos etarios de este trabajo.

Es de destacar el hecho que los investigadores con edades comprendidas entre 41 y 56 años dijeron no tener formación en habilidades directivas, y esto demostró una vacancia que se debe subsanar y aprovechar; entendiendo que, no solamente son necesarias las competencias metodológicas en el investigador, si no también fundamentales, la formación y actuación con pensamiento gerencial para el desarrollo de sus actividades. Es una oportunidad también, para formar en habilidades directivas a la incipiente presencia que se observa, en los CDs, de investigadores que tienen menos de 40 años, quienes señalaron (6,6%) carecer de formación en este tipo de habilidades, los cuales deben ser motivados y formados en estas, siendo que serán los que integren la dirección de las UEs en el futuro cercano. Por último, los resultados de (Bergner et al., 2019 y de Rybnicek et al., 2019), apoyan la idea de estimular a los científicos a adquirir habilidades y experiencias de liderazgo para mejorar el desempeño de la UE y de los equipos de I+D que dirigen. En la Figura 2 se muestran los porcentajes obtenidos de formación específica en habilidades personales y directivas, en función de los grupos etarios de los investigadores científicos.

**Figura 2. Formación específica en habilidades personales y directivas por grupo etario (n=68)**



*Nota.* Elaboración propia en base a encuesta

### **Variables relacionadas con el desarrollo y despliegue de habilidades personales y directivas en el desempeño de su rol administrador y director de equipos de I+D**

En la Tabla 2 se presenta el arreglo de las variables de habilidades directivas según la percepción de los investigadores científicos como directivos, agrupadas en las tres dimensiones.

**Tabla 2. Habilidades personales y directivas del investigador agrupadas por dimensión**

Habilidad	Dimensión	Media variable	Media dimensión
Desarrollo de Visión	personal	3,91	3,66
Inteligencia emocional		3,78	
Gestión del tiempo		3,70	
Gestión del estrés		3,65	
Innovación		3,59	
Capacidad de aprender		3,35	
Capacidad de cooperación y trabajo en equipo	interpersonal	3,98	3,81
Capacidad de comunicación		3,65	
Detectar oportunidades, resolución de problemas y toma de decisiones	dirección	3,85	3,58
Creatividad		3,78	
Liderazgo		3,78	
Gestión y administración de recursos		3,27	
Planificación estratégica		3,26	

*Nota.* Elaboración propia en base a encuesta

La dimensión menos valorada fue la de dirección propiamente dicha con un marcado acento en la debilidad y carencia de habilidad para la gestión y administración de recursos y de planificación estratégica. A su vez la primera habilidad mencionada se ve traccionada hacia abajo ya que agrupa a las habilidades para manejar herramientas de gestión de proyectos, de reproducir buenas prácticas y de analizar procesos administrativos, que tuvieron una valoración (2,6, 2,6 y 3,5) respectivamente. Sin embargo, existió una valoración alta en la capacidad para gestionar la información y el conocimiento (4,3) que también contribuyó al agregado de la habilidad de gestión y administración de recursos. Estos hallazgos van en la misma línea de autores como (Murad y Park, 2016; Giachi, 2015; Higuera-López, Molano-Velandia y Rodríguez-Merchán, 2011), quienes reconocen la importancia de factores tales como habilidades de gestión, capacidades organizativas, cultura, procesos y rutinas e información para la transferencia de conocimiento; así como, dotar de herramientas de gestión de proyectos a los investigadores para alcanzar mayores resultados de los proyectos de I+D (Cejas Montero y Alfonso Robaina, 2012). Consecuentemente la gestión gerencial ejercida por el investigador científico debe considerar a los procesos administrativos, las acciones y estrategias desarrolladas en las UEs de I+D, alineadas con una visión holística y compleja (Drucker, 1988). Sin embargo, en la mayoría de las UE bajo análisis, no existen procedimientos estandarizados y manuales de los puestos de trabajo, reglas y directrices. Aunque para las actividades del área contable existen procedimientos para la rendición de subsidios y administración de fondos; así como para la elaboración del presupuesto anual que están estandarizados y formalizados a través de las unidades de vinculación tecnológica y del sistema informático de administración de financiamientos (SIAF) del CONICET y, para la producción de servicios a través de los denominados servicios tecnológicos de alto nivel (STAN). Es decir, solo existe estandarización y procedimientos para las actividades del área contable (consideradas como áreas de apoyo) y no para la actividad sustantiva (investigación). Por otro lado, las UE están conformadas por grupos de investigación con diferentes líneas de investigación y los sistemas de planeación y de control de las UE, se sustentan en la evaluación del desempeño (control) del trabajo realizado por sus miembros y, se realizan a través de un informe anual que esta formalizado y estandarizado con el Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA). En referencia a la planeación, en donde se establece el rumbo de la organización, los elementos que contribuirán al logro de la misión y visión, muy pocas son

las UE que las tienen explicitadas, oficializadas y comunicadas. No obstante, la mayoría tienen mencionados sus objetivos, pero no los valores y principios, así como la estrategia y planes estratégicos organizacionales.

Cuando se analizó la capacidad de aprender continuamente (dimensión personal), se encontró que fue muy poco auto valorada; situación que llama la atención siendo que se trata de individuos que trabajan creando conocimiento y aprenden de sus investigaciones. Probablemente se trate de una actitud hacia aprender temas de gestión y administración en particular; no obstante, se observó que hay una oportunidad para cambiar la mirada y la disposición hacia el aprendizaje, sobre todo en las nuevas generaciones. Esto es relevante e importante en el sentido que para adquirir conocimiento es necesario fomentar el aprendizaje como organización en las UEs. Hacer un estilo de conducta, un modo de actuar, una forma de ser en donde todos sean trabajadores del conocimiento; y de esta manera transformarse en una organización que aprende o inteligente (Senge, 2004).

La capacidad de innovación se ubicó por debajo del promedio en su autovaloración (3,59 vs 3,66); quedando revelado que hay debilidad para aportar soluciones a las necesidades, problemas y demandas del mundo de la producción, la sociedad y el ambiente; a pesar de la alta valoración obtenida en la capacidad emprendedora para desarrollar y gestionar proyectos de I+D (contribuye al agregado de capacidad de innovación). Escenario este, que se alinea con lo señalado por la Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación - MINCYT – Argentina (2020); por un lado, porque el ecosistema productivo, sobre todo el de las pequeñas y medianas empresas, no tienen la capacidad de absorción necesarias de nuevas tecnologías y porque las políticas públicas orientadas al desarrollo de la innovación generando procesos virtuosos que derramen en beneficios sociales no son las suficientes. Y por el otro, porque las actividades de ciencia y tecnología están desfasadas de las necesidades socioeconómicas actuales, entonces cabe preguntarse, ¿para qué investigan los investigadores? Avanzar más allá de estos comentarios implicaría entrar en una discusión ideológica sobre la elección de modelos de ciencia y tecnología.

También es cierto que el sistema científico argentino valora a la carrera de los investigadores por su capacidad para publicar. Por lo tanto, afecta la motivación y el interés de este para orientarse a proyectos de I+D, destinados a solucionar demandas sociales o productivas de su entorno, pues les resta tiempo e influye negativamente en el rendimiento de publicación, que puede tener graves consecuencias en su evaluación.

Asimismo, la alta valoración asociada a la capacidad emprendedora contrasta con lo señalado por la European Commission en tanto y en cuanto que para emprender es necesario capacidad de aprendizaje para incorporar nuevos conocimientos, que se traducen en acción para resolver con éxito las diferentes problemáticas, tanto laborales, sociales y medioambientales (European Commission/ JRC Science for Policy Report, 2016). Posiblemente, aquí, los investigadores asocien la capacidad emprendedora con la capacidad de gestionar sus proyectos de investigación en diferentes condiciones socioeconómicas, relacionadas con las partidas presupuestarias que reciben y que suelen no ser suficientes la mayoría de las veces (conseguir recursos para los proyectos). Situación que dista bastante del rol del científico emprendedor analizado en las bases teóricas y que se enfoca en la oportunidad de materializar sus investigaciones, en la forma de un producto elaborado con una visión de mercado a partir de habilidades que favorezcan el interés por las iniciativas privadas desde la ciencia, generando empresas basadas en el conocimiento y, reflejándose también en un incremento en las relaciones entre el sector científico y el sector empresarial; avanzando hacia mercados de mayor valor añadido y más sostenibles en el tiempo. Pero como mencionan Kantis y Angelelli (2020), los investigadores científicos están formados “(...) de un modo distinto al de los emprendedores (...); por ejemplo, en cuanto a preferencias temáticas, el horizonte de tiempo para pasar del pensamiento a la acción y la actitud ante el riesgo, entre otras cuestiones” (p. 7).

El hecho de que la capacidad para aprender continuamente y de tener disposición para la apertura de pensamiento y de ideas adaptándose a un entorno cambiante, sea la habilidad menos auto valorada, junto con la innovación en el agregado de la dimensión personal de habilidades directivas (3,35 y 3,59 respectivamente); conduce a pensar que la transferencia de conocimiento entre el grupo etario  $\geq 57$  años hacia el grupo etario comprendido entre 41 a 56 años no se produce eficientemente. ¿Será por una cuestión de actitud o de técnica? como lo señala (Cerro Guerrero, 2010). O como señalan Prelipcean y Bejinaru (2016), que consideran el papel estratégico que juega el líder para incentivar a su equipo a aprender, estableciendo la cultura y los medios necesarios para el aprendizaje,

entre ellos, la gestión del conocimiento destacada por Abdo y Edgar (2019) cuando analizaron las competencias y habilidades de directivos universitarios que soportan los procesos de aprendizaje organizacional en las instituciones de educación superior. Ambas cosas pueden ser ciertas en esta investigación pues no hay liderazgo, y el conocimiento adquirido de las experiencias no se transmite o transfiere porque no es del dominio disciplinar del investigador y, consecuentemente no transfieren lo que formalmente no conocen, por ignorar las metodologías científicas de los procesos administrativos y de gestión.

Nuevamente aquí se presenta una oportunidad para las UEs, de aprovechar la ventaja competitiva que promete tener varios grupos etarios conviviendo en el mismo lugar, para no perder el conocimiento que ofrecen los más experimentados y aprovechar los conocimientos, ímpetu, preparación y juventud de los más jóvenes; a través de métodos amigables de enseñanza y aprendizaje. Por lo que con esto se consolida la ventaja competitiva de las UEs basada en el aporte de valor de su capital intelectual que promueve la Teoría de Capacidades Dinámicas planteada por (Teece, Pisano y Shuen,1997); y además se sientan las bases para potenciar la innovación y el emprendimiento desde la ciencia. Pero para convertirse verdaderamente en organizaciones de aprendizaje, las universidades deben cambiar mediante la construcción de un entorno de aprendizaje que tenga en cuenta las nuevas dinámicas y exigencias del contexto. Esto se logra mejorando el liderazgo y la capacidad estructural y cultural para aprender, creando conocimiento y gestionándolo. Los investigadores necesitan encontrar formas de equilibrar e integrar sus roles de ser excelentes investigadores y docentes, con el de desarrollar el rol de gerente y líder. Este desarrollo plantea nuevos desafíos para los académicos que lideran grupos de investigación y proyectos de investigación y también para los hacedores de políticas de formación de capital humano. Por ello, también decimos que las capacidades dinámicas que se adquieran en las organizaciones en general tienen sentido si hay una buena gestión del conocimiento, coincidiendo con los trabajos de (Gaviria-Marin, Merigó y Baier-Fuentes, 2019 y Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2016). Es interesante destacar además que las UE y consecuentemente los investigadores en tanto líderes de grupos de I+D, promueven la formación del personal, pero hacen mayor énfasis en la de becarios y la de los investigadores en el sentido que orientan y gestionan algunos recursos para solventar la capacitación a nivel nacional e internacional de estos grupos. Así mismo también se observó que las UE realizan actividades internas de capacitación, denominadas seminarios orientados a los becarios de una línea de trabajo o grupo de investigación; pero no realizan estas para los procesos administrativos de forma tal de incorporar conocimiento administrativo y de gestión.

Es interesante destacar también que la habilidad interpersonal menos valorada fue la de comunicación (3,5) por lo que queda claro la necesidad de trabajar sobre la misma, entendiendo que su deficiencia genera ignorancia de las necesidades del resto del equipo de investigación y en la de sus partes interesadas. Estos resultados contrastan con los obtenidos por (Abdo y Edgar, 2019) en una universidad de Egipto, en la que los participantes consideraron que tener la habilidad de comunicación les permitió encontrar la cantidad y el tipo correcto de información para comunicar a una audiencia determinada, fomentando el intercambio, escuchando y evaluando información de diferentes perspectivas.

En las UE bajo análisis, se observó que existe un funcionamiento de compartimentos estancos entre los diferentes grupos de investigación, identificándose problemas de comunicación dentro de los grupos y entre grupos de I+D.

Rehbock (2020) menciona que, en la educación superior el liderazgo se ha posicionado como la competencia o habilidad fundamental que requieren sus directivos, debido a los fenómenos cambiantes de sus entornos, la nueva gestión pública y la mayor competencia a nivel internacional. Lo anterior pone de manifiesto que las universidades o instituciones de educación superior requieren liderazgo, no solo en materia de investigación, sino, además, de tipo administrativo.

Para completar el análisis anterior se realizó un ordenamiento de las respuestas de los investigadores divididas en cuartiles y se observó que, el 31% de estos se ubicaron en el cuarto cuartil (Q4) correspondiente a las puntuaciones más altas del constructo habilidades personales y directivas. El resto se ubicó entre el segundo y tercer cuartil (Q2 y Q3). Al mismo tiempo se observó que el 23,5% de los investigadores con las más altas puntuaciones globales del constructo, tuvieron debilidades en la dimensión de dirección, mientras que el 12% las tuvo en la dimensión personal.

### Variables que se ven influenciadas por las habilidades personales y directivas del investigador científico en el rol de director de equipos de investigación

En la Tabla 3 se muestran las respuestas de los investigadores ante la pregunta de si “Considera que un mayor desarrollo y mejor apreciación de las habilidades directivas tendrían influencia positiva para la organización de sus proyectos”. El 52% de los investigadores pensó que tener habilidades personales y directivas tendría influencia en la forma de organizar y dirigir los proyectos de I+D, sobre todo en la conformación de equipos multidisciplinarios, en la aplicación de los proyectos a problemas concretos en el sector productivo y en la comunicación de información de gestión al equipo de I+D. Pero la realidad que atraviesan las UE es que los grupos de I+D no cuentan con personal de otras disciplinas, o no son convocados a que se integren a estos grupos para aportar conocimiento desde otra perspectiva y con las mismas oportunidades. Si bien es cierto que las UE están conformadas por investigadores, becarios y los denominados personal de apoyo (técnicos y profesionales), lo que se observa es que los proyectos de I+D solo involucran a los investigadores y becarios, dejando solo para el personal de apoyo las tareas técnicas de manejo de equipo de alta complejidad, excluyéndolos en las discusiones de los proyectos de I+D.

**Tabla 3. Influencia de habilidades directivas en variables de organización de proyectos de investigación**

Organización de proyectos de I+D	Media	Media
En la conformación de equipos multidisciplinarios	3,70	
En la aplicación de los proyectos a problemas concretos en el sector socio productivo	3,61	3,41
En la comunicación de la información de gestión al resto del equipo	3,61	
En las condiciones de infraestructura, personal y recursos de la UE	3,59	
En la orientación al desarrollo sustentable de la región	3,19	
En la realización de reuniones con el equipo de investigación para llevar adelante proyectos de I+D con potencial de transferir la tecnología	2,76	

*Nota.* Elaboración propia en base a encuesta

En otras palabras, los investigadores están reconociendo un gran ascendente y relación de las habilidades directivas sobre ciertas variables de la organización de los proyectos de I+D.

## Conclusiones

Los resultados de este trabajo permiten señalar la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades personales y directivas en el ámbito de la ciencia y en especial en el de las UEs de I+D del CONICET-UNLP, si pretenden ejercer un rol más activo en el impulso regional, aportando respuestas que logren producir un impacto en el entorno económico y social; pues no se trata de un problema de conocimiento científico o tecnológico, sino de como formular soluciones que lleguen cada vez más a una mayor cantidad de gente. Esta es la razón por lo que se requieren de un conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades particulares, distintas a las competencias investigativas de los científicos, que contribuyan con esos propósitos (CONICET, 2019; Higuera-López, Molano-Velandia y Rodríguez-Merchán, 2011). La perspectiva de la universidad emprendedora permitió dar el marco para realizar una exhaustiva búsqueda bibliográfica de las habilidades directivas más valoradas, que el investigador debe adquirir para que los proyectos de investigación produzcan impacto en el entorno económico y social; y desde las que se construyó una lista de habilidades personales y directivas que se aplicaron a través de un cuestionario a los investigadores que integran los consejos directivos de las UEs de I+D del CONICET-UNLP.

A partir de las percepciones de los investigadores directivos, fue posible inducir algunos hallazgos y conclusiones muy relevantes con claras implicancias prácticas para la gestión de las UEs de I+D del CONICET-UNLP y para los proyectos de investigación:

Las habilidades de dirección de personas son las de menor nivel de auto valoración, frente a las habilidades personales e interpersonales, cuyas percepciones fueron más favorables. Destacándose la carencia en los investigadores encasillados en el rango etario de 41 a 56 años-y también en los investigadores más jóvenes que comienzan a acceder a cargos de dirección. La falta de liderazgo observada dificulta la armonía con el equipo de I+D, la tecnología y la infraestructura para aprovechar al máximo y de manera eficiente los recursos.

El bajo nivel de valoración percibido en la habilidad para manejar herramientas de gestión de proyectos; la de compararse y evaluarse con otras UEs (benchmarking) para mejorar sus procesos de investigación y, la de analizar procesos administrativos demuestran una deficiencia en la gestión y administración de recursos y falta de enfoque sistémico.

La capacidad para definir objetivos, saber con qué estructura de recursos se cuenta y definir los procedimientos que se van a utilizar para alcanzar las metas; se ve limitada por el bajo nivel percibido en la capacidad para utilizar planeación estratégica para identificar nuevas líneas de investigación en el largo plazo y establecer una dirección para la UE, evaluando dónde se encuentra y hacia dónde se va; y acrecentada por la baja percepción en capacidad para desarrollar alianzas estratégicas, de cooperación o colaboración con personas y organizaciones fuera del ámbito científico, para alcanzar una sinergia en la obtención de recursos y ampliar oportunidades de innovar e incorporar tecnología.

La baja autovaloración otorgada a la capacidad de aprender afecta a la transformación de las UEs en organizaciones inteligentes; a la capacidad emprendedora; a la innovación en la formación de los investigadores propiciando culturas colaborativas de grupos y a la innovación para producir conocimiento útil y aplicado a las necesidades sociales, pues se percibe que no hay necesidad de cambio en incorporar nuevos conocimientos distintos al de la labor investigativa, entendiendo que el aprendizaje continuo de nuevo conocimiento añade valor a las instituciones e influye en la calidad y en el proceso de apropiación de los resultados de la I+D.

Se observó una debilidad en la capacidad de comunicación interna y externa. En dar a conocer las ideas y proyectos de investigación, de forma atractiva, para agilizar el acercamiento entre el sector que produce conocimiento científico tecnológico y el sector que los demanda; incidiendo negativamente en la capacidad para interrelacionarse con el entorno como científicos emprendedores y en la capacidad de escuchar al equipo y responder

oportunamente generando retroalimentación continua. Cabe destacar que los encuestados presentaban algún desconocimiento con relación a las definiciones de las habilidades personales y directivas analizadas, por lo que le restaban importancia desde su interpretación, pero que son habilidades de gran relevancia en el desempeño de la gestión administrativa de las universidades y de cualquier tipo de organizaciones, como por ejemplo la formulación estratégica o la gestión del proceso administrativo. Esto muestra, que es imprescindible trabajar en el desarrollo de acciones y actividades orientadas a fortalecer este aspecto, ya que si los cuadros no conocen las definiciones correctas de cada una de las habilidades directivas difícilmente podrán desempeñarlas.

La influencia de las habilidades personales y directivas en la organización de los proyectos de I+D, revelan que los investigadores científicos reconocen su importancia y que tienen una debilidad al no contar con las mismas. Esto devela la necesidad de acrecentar la capacidad de recursos de las UEs, entendiendo que se fundamenta en el conocimiento y aprendizaje continuo de su capital intelectual; al mismo tiempo que derrama en las habilidades de gestión que se verán potenciadas por los procesos organizacionales para llevar a cabo con éxito los proyectos de I+D. Porque, en definitiva, las alianzas estratégicas, aprendizaje e innovación son mecanismos y procesos a través de los cuales las organizaciones tienen acceso a estos recursos y capacidades.

Finalmente, se pudo demostrar en este trabajo, la existencia de una brecha entre las habilidades personales y directivas y la transferencia de los resultados de la investigación. Esto es que a mayores habilidades personales y directivas de los investigadores, mayor y más eficiente será dicha transferencia, dado que, en las dimensiones analizadas, se encuentran las habilidades necesarias para un ejercicio eficiente y eficaz de las labores directivas en beneficio de las UEs de I+D del CONICET-UNLP que dirigen, y de los proyectos de investigación de los cuales se constituyen como responsables y líderes y con los que se pretenden que produzcan impacto en el entorno económico y social. Escenario este, alineado con la bibliografía internacional consultada y ratificado con la experiencia realizada.

### **Limitaciones del estudio y prospectiva.**

Si bien una de las limitaciones del estudio fue la imposibilidad de entrevistar a mayor cantidad de investigadores miembros de los consejos directivos de las unidades ejecutoras, la investigación consigue identificar debilidades comunes en las habilidades personales y directivas de los científicos, que permiten hacer un primer acercamiento a las vacancias de competencias administrativas y de gestión en investigadores que acceden a ejercer roles de administración de las unidades ejecutoras. Los hallazgos no son conclusivos y no buscan ser representativos de todos los investigadores en la gestión, no obstante, los casos abordados y los datos cuantitativos analizados, brindan resultados preliminares interesantes a seguir profundizando y que permitan el avance del conocimiento científico sobre el alcance y la importancia de las habilidades personales y directivas, en el contexto de las organizaciones de investigación del sistema científico argentino. Adicionalmente se podría estudiar la percepción que tienen los miembros de los equipos de investigación, acerca de las habilidades personales y directivas de los investigadores y trabajar en el ecosistema adoptante de conocimiento científico y tecnológico.

### **Referencias bibliográficas**

Abdo, S.S.S. y Edgar, D. (2019). The role of leadership competencies in supporting the Al Nahda University for becoming a learning organization: a new qualitative framework of the DLOQ. *International Journal of Business Administration*, 10(2), 43-62. 10.5430/ijba.v10n2p43.

Albornoz, M., Estébanez, M. E., & Alfaraz, C. (2005). Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 2(4), 73-95. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92420405>

- Aristimuño, V., Guaita, W., & Rodríguez, C. (2011). Las competencias gerenciales en la gestión de instituciones de educación superior. *Posgrado y Sociedad*, 11(2), 66-81. [https://www.researchgate.net/publication/334352007\\_Las\\_Competiciones\\_Gerenciales\\_en\\_la\\_Gestion\\_de\\_Instituciones\\_de\\_Educacion\\_Superior/fulltext/5d254fbd458515c11c218637/Las-Competencias-Gerenciales-en-la-Gestion-de-Instituciones-de-Educacion-Superior.pdf](https://www.researchgate.net/publication/334352007_Las_Competiciones_Gerenciales_en_la_Gestion_de_Instituciones_de_Educacion_Superior/fulltext/5d254fbd458515c11c218637/Las-Competencias-Gerenciales-en-la-Gestion-de-Instituciones-de-Educacion-Superior.pdf)
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Primera edición español. Fondo de Cultura Económica.
- Bergner, S., Kanape, A. and Rybnicek, R. (2019). Taking an interest in taking the lead: the influence of vocational interests, leadership experience and success on the motivation to lead. *Applied Psychology*, 68(1), pp. 202-219.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Pearson Educación.
- Berrío, H. J., Ángulo, F. A., & Gil, I. (2013). Gestión del conocimiento como bases para la gerencia de centros de investigación en universidades públicas. *Dimension Empresarial*, 11(1), 116-125.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). 'Mode 3' and quadruple helix: toward a 21st century radical innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3-4), 201-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>.
- Cassanelli, A. (2012). Proyectos de I+D, aplicación de metodologías de gestión de proyectos. Presented at II *Iberoamerican Congress on Project Engineering*, (págs. 29-30 November 2012). Mar del Plata. Recuperado el 15 de Diciembre de 2020, de <https://www.researchgate.net/publication/256087259>
- Cejas Montero, J., & Alfonso Robaina, D. (2012). Aproximación al estado y tendencias de la gestión universitaria en América Latina. *Gestión Universitaria*. *Gestión Universitaria*, 5(1), s/n. [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_13/v5n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_13/v5n1a2.htm)
- CEPAL. (2016). *Ciencia, tecnología e innovación en la economía digital. La situación de América latina y el Caribe* (Vol. (LC/G.2685(CCITIC.2/3)). CEPAL.
- Cerro Guerrero, S. (2010). *Dirigir con talento. Competencias personales para los directivos*. EUNSA.
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining Change in Universities*. Open University Press. [www.openup.co.uk](http://www.openup.co.uk)
- CONICET. (2019). *Plan Estratégico de Gestión Institucional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/IF-2019-21808046-APN-GEP-CONICET.pdf>
- Díaz, S. C., López, L. M., & Roncallo, L. L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, X y Millennials. *Clío América*, 11(22), 188-204. <http://dx.doi.org/10.21676/23897848.2440>.
- Drucker, P. (1988). The Coming of the New Organization. *Harvard Business Review*, 66(1), 45-53. <https://hbr.org/1988/01/the-coming-of-the-new-organization>
- European Commission/ JRC Science for Policy Report. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. The European Commission's science and knowledge service. <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000), The dynamics of innovation. From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 2(29), pp. 109-123.
- Etzkowitz, H. y Viale, R. (2010). Polyvalent knowledge and the entrepreneurial university. A third academic revolution? *Critical Sociology*, 36(4), pp. 595-609.
- Gaviria-Marin, M., Merigó, J. M., y Baier-Fuentes, H. (2019). Knowledge management: A global examination based on bibliometric analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 140, 194-220. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.006>

Giachi, S. (2015). Nuevas competencias científico-sociales para la producción y transferencia de conocimiento: la producción científico-tecnológica de los investigadores que trabajan en organizaciones colaborativas de I+D. Actas del X Congreso Vasco de sociología y ciencia política. Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico. Bilbao. <https://addi.ehu.es/handle/10810/32968>.

Gibbons, M., Limoges, C., Noworty, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor.

Goyal, M. (2013). Importance of Interpersonal Skills at Workplace. *International Indexed & Refereed Journal*, 49(5), 30-48.

Guarino Guiridlian, C. (2016). Sector de I+D. Estructuras de organización, competencias del gestor de proyectos y del investigador principal. *Tesis Maestría en Administración de Negocios*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://nulan.mdp.edu.ar/2863/1/guiridlian-2016.pdf>

Higuaita-López, D., Molano-Velandia, J., & Rodríguez-Merchán, M. (2011). Competencias necesarias en los grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia que generan desarrollos. *INNOVAR Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 21(41), 209-224. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v21n41/21n41a16.pdf>

Jafarzadeh, S. (2013). Investigation of Managers' Skills Relation with the one of Iran's central headquarters human resources empowerments. *Life Science Journal*, 10, 95-104.

Kantis, H., & Angelelli, P. (2020). *Emprendimientos de base científico-tecnológica en América Latina: Importancia, desafíos y recomendaciones para el futuro*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Emprendimientos-de-base-cient%C3%ADfico-tecnol%C3%B3gica-en-Am%C3%A9rica-Latina-Importancia-desaf%C3%ADos-y-recomendaciones-para-el-futuro.pdf>

Milanés, O. (2013). Modelo de formación por competencias para investigadores. *Contexto & Educação*, 18(70), 9-25. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2003.70.9-25>

Murad, A., & Park, K. (2016). The mediating role of an innovative culture in the relationship between absorptive capacity and technical and non-technical innovation. *Journal of Business Research, Elsevier*, 69(5), 1669–1675. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.036>

O'Bannon, G. (2001). Managing our future: The generation X factor. *Public Personnel Management*, 30(1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.1177/009102600103000109>

Paloma, D., & Herrero Villa, M. J. (15 de junio de 2020). Hacia una nueva figura: el investigador emprendedor. *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/hacia-una-nueva-figura-el-investigador-emprendedor/>

Passailaigue Baquerizo, R. M., Márquez Sánchez, F., Ortega Maldonado, E., & Febles Estrada, A. (2017). Bases de una estrategia de gestión del conocimiento para la universidad inteligente de clase mundial 2017. *Espacios*, 38(50). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/17385015.html>

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. Oxford University Press.

Prelicpean, G., y Bejinaru, R. (2016). Universities as learning organisations in the knowledge economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4(4), 469-492.

Rodríguez-Ponce, E. R., y Pedraja-Rejas, L. M. (2016). Percepciones sobre la Gestión del Conocimiento de directivos universitarios de cuatro universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 9(4), 41-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400006>

Rybnicek, R., Leitner, K. H., Baumgartner, L. y Plakolm, J. (2019). Industry and leadership experiences of the heads of departments and their impact on the performance of public universities. *Management Decision*, 57(12), 3321-3345. 10.1108/MD-10-2018-1173.

Secretaria de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación - MINCYT - Argentina. (2020). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030. Documento Preliminar*. MINCYT. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_cti\\_2030\\_-\\_documento\\_preliminar\\_septiembre\\_2020.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_cti_2030_-_documento_preliminar_septiembre_2020.pdf)

Senge, P. (2004). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (Segunda y tercera ed.). (C. Gardini, Trad.) Ediciones Granica S.A.

Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z)

**Fecha de recepción:** 16/03/2022

**Fecha de aceptación:** 27/09/2022



# Elaboración de artículos científicos con estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en Chiapas, México

## *Preparation of scientific articles with postgraduate students at the National Pedagogical University, Unit 071, in Chiapas, Mexico*

Por José BASTIANI GÓMEZ<sup>1</sup>, Oscar MONTEJO CRUZ<sup>2</sup>, Manuel DELFINO GÓMEZ JIMÉNEZ<sup>3</sup> y José Manuel ROLDÁN LÓPEZ<sup>4</sup>

Bastiani Gómez, J., Montejó Cruz, O., Delfino Gómez Jiménez y Roldán López, J. M. Elaboración de artículos científicos con estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en Chiapas, México. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 91-107.

### Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar las características del trabajo de textos académicos a través de la formación teórica-metodológica aplicadas en 48 estudiantes que bajo el Seminario-Taller de elaboración de artículos de investigación científica y/o capítulos de libro, experimentaron el quehacer investigativo en la Unidad 071-Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas, México. La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo que con el método etnográfico permitió la descripción, comprensión e interpretación de experiencias de participantes en sesiones virtuales y presenciales, durante seis meses de trabajo académico. La revisión documental y la observación participante permitieron obtener información teórica y empírica que se estableció como medio para realizar la práctica de alfabetización académica, con el fin de fortalecer y consolidar la investigación educativa. Los trabajos elaborados por los estudiantes denotaron dificultades sintácticas, ortográficas y semánticas que fueron superadas como parte del esfuerzo individual y colectivo. Asimismo, se obtuvieron niveles de construcción teórica y metodológica favorable que a través de la disciplina académica y el trabajo permanente permitió la experiencia investigativa. Se reconoce que la construcción investigativa es más de la mediación didáctica del profesor con el estudiante para consolidar una cultura científica. La producción de textos académicos presentados constituye una actividad inaplazable de investigación intercultural para fortalecer el posgrado en la Unidad 071 de la UPN.

**Palabras Clave** Universidad/ Posgrado/ práctica pedagógica/ investigación/ metodología/ artículos/ escritura/ estudiante.

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071, México / bastianijose14@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071, México / montecruz.racso@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071, México / manuedelfinogoji@gmail.com

<sup>4</sup> Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071, México / manuelroldan2789@gmail.com

## **Abstract**

The objective of this paper is to study the characteristics of the of academic texts writing through the theoretical-methodological training applied in 48 students who, under the Seminar-Workshop for the preparation of scientific research articles and/or book chapters, experienced the investigative task in Unit 071-National Pedagogical University in Chiapas, Mexico. The research was inscribed in the qualitative paradigm that with the ethnographic method allowed the description, understanding and interpretation of experiences of participants in virtual and face-to-face sessions, during six months of academic work. The documentary review and participant observation allowed obtaining theoretical and empirical information that was established as a means to carry out the practice of academic literacy, in order to strengthen and consolidate educational research. The works elaborated by the students denoted syntactic, orthographic and semantic difficulties that were overcome as part of the individual and collective effort. Likewise, favorable levels of theoretical and methodological construction were obtained that through academic discipline and permanent work allowed the investigative experience. It is recognized that the investigative construction is more than the didactic mediation of the teacher with the student to consolidate a scientific culture. The production of academic texts presented constitutes an urgent intercultural research activity to strengthen postgraduate studies in Unit 071 of the UPN.

**Key words** University/ Postgraduate/ pedagogical practice/ research/ methodology/ articles/ writing/ student.

## Introducción

Las expectativas en el mundo contemporáneo como consecuencia de las políticas de globalización económica y de desarrollo de la ciencia han cambiado, dando paso a nuevas exigencias acordes a las realidades existentes. Esta tendencia globalizada en la conformación de la sociedad del conocimiento impone nuevos procesos de integración social, económica, cultural y educativa (Castells, 2004) donde las instituciones sociales de los países están sometidas a estos cambios vertiginosos, aunado al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación; así como a la tarea de generar investigación científica. Las universidades, según Rodríguez (1999) son concebidas como entidades sociales y culturales que pueden generar conocimiento y promover la construcción de sociedades plurales y democráticas en un marco de libertad y justicia social para enfrentar con capacidades racionales las exigencias del entorno competitivo del mercado mundial. Allí tiene cabida entre otras, la investigación y construcción del conocimiento científico en las instituciones de educación superior, capaz de producir conocimiento que coadyuve en este propósito.

Organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), entre otros, le han conferido públicamente a los países del mundo y a las universidades públicas y privadas un conjunto de responsabilidades sociales en la generación y transferencia de conocimientos científicos para resarcir las brechas de la exclusión social e inequidad que prevalece en el ámbito social (Ramiro et al., 2010). En América Latina, desde la década de los noventa las universidades han cambiado los procesos en las formas de vinculación, docencia, difusión e investigación, lo cual ha derivado en estrategias institucionales con énfasis en formar una cultura social en los jóvenes estudiantes para que puedan egresar de los programas educativos con competencias educativas profesionales y académicas sólidas, con actitudes de producción científica para enfrentar los dilemas de la integración económica mundial (Soto y Forero, 2016).

A partir de estas responsabilidades se han generado una serie de cambios importantes en la figura y función del profesorado, quienes entre otras cosas, pueden asociarse colegiadamente en cuerpos académicos como lo plantea el Programa de Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) para cultivar Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) como un espacio que nutre la experiencia del estudiantado con acciones concretas de acompañamiento para formarse en la investigación a partir de diversas metodologías para la aplicación del conocimiento científico mediante la presentación de tesis, artículos de investigación, capítulos de libros, ensayos, tesinas, propuestas pedagógicas, memorias experienciales de trabajo, etcétera.

Todas estas formas de presentación del conocimiento para fines de titulación de licenciatura, grados de maestrías y de doctorado se ubican en el género discursivo de los estudios de la literacidad académica (Cassany, s.f.). Por ello, las universidades interculturales, las universidades autónomas, los institutos tecnológicos regionales y la UPN con sus unidades distribuidas en el territorio mexicano deben interesarse en el desarrollo cognitivo que permita la comprensión y habilidades intelectuales, en la formación de vocaciones científicas como lo sostiene el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (Ley de Ciencia y Tecnología, 2015). En ese sentido, las actividades de investigación que se construyen en los programas de maestría en la UPN 071 en Chiapas, tienen como objetivo que los estudiantes desarrollen la literacidad académica a partir de la elaboración de tres documentos: tesis, artículo de investigación científica y/o capítulo de libro con el fin de obtener el grado correspondiente. Sin embargo, a más de dos décadas de promoverse en el posgrado referido, la investigación educativa sigue siendo un punto de reflexión académica donde se promueve la construcción del texto académico como producto referenciado que se hace a partir de las tres modalidades de obtención del grado de maestra o maestro. Por lo tanto, la literacidad constituye un enfoque de abordaje teórico para observar y valorar los alcances de la producción textual, que a través de seis meses de acompañamiento académica con sesiones virtuales y presenciales lograron que 48 estudiantes experimentaran diversos niveles de elaboración de textos académicos convertidos en artículos de investigación. Esta experiencia derivó en la formación académica de los

estudiantes quienes además, contribuyeron a la investigación educativa en las regiones multiculturales en el estado de Chiapas, México.

Es preciso reconocer que la construcción de la investigación a partir de los textos académicos constituye una demanda transversal de la política de educación superior en México, particularmente, a la UPN donde a nivel nacional tiene ubicada más de 70 Unidades que poseen posgrados y programas de licenciaturas con un alto reconocimiento social. El programa de posgrado de Educación y Diversidad Cultural se gesta en la década de los noventa en Chiapas, como parte a la atención de la demanda política y coyuntural del movimiento indígena e histórico, en México. En este ámbito, para el reconocimiento cultural y lingüístico la UPN Unidad 071 se ha constituido en una institución que promueve diversas prácticas de desarrollo lingüístico y cultural encaminadas a la producción científica, donde las modalidades de obtención de grado de egresados mantienen relación con los textos académicos que evidencian las diversas capacidades cognitivas, metodológicas y epistemológicas del quehacer científico. La Maestría en Educación y Diversidad Cultural en su programa curricular establece una acción profesionalizante, pero con un sello peculiar de promover la investigación educativa a partir de los textos académicos relacionados para la elaboración de tesis, artículos de investigación y/o capítulos de libro.

### **Fundamento Teórico Conceptual**

La elaboración de textos académicos como lo señalan Aguilar y Fregoso (2016) es el principal desafío en diversos programas de posgrado y significan para los estudiantes la posibilidad de enfrentar la escritura del pensamiento científico riguroso, sistematizado y argumentativo que desarrolle competencias y habilidades metodológicas para fortalecer su proceso de formación profesional e investigativo. Asimismo, Franco (2016) señala los desafíos de comprensión lectora y de redacción académica como procesos articulados, a través de los programas de posgrado que deben ser superadas estratégicamente y pedagógicamente con el acompañamiento didáctico para fortalecer en los estudiantes los procesos de articulación, redacción y literacidad académica.

Existen diversos estudios sobre la producción de textos escritos que se han hecho desde diferentes posiciones teóricas como el concepto de literacidad de Cassany (s.f.) que refiere al uso y manejo de los códigos lingüísticos y géneros discursivos escritos; de la escritura académica de Espino (2015) que se concibe como la apropiación de la escritura de textos académicos para la comunicación de tesis, ponencias y artículos científicos. Por otra parte, Aguilar y Fregoso (2016) señalan que la literacidad académica es el proceso de producción científico y comprensión de textos compuestos con fundamentos epistemológicos y culturales en las que se encuentran inmersos los sujetos. También Guerrero y Chois (2019) señalan que la escritura académica se construye a partir de las prácticas sociales y culturales por los miembros de quienes conocen y emplean temas, conceptos y teorías a través de los discursos escritos. Además, para Martínez y García (2019) la literalidad académica consiste en que los estudiantes se apropien de competencias y habilidades de comunicación que cotidianamente emplean a partir de sus construcciones históricas culturales. Se considera también la definición de Vargas (2020) sobre la alfabetización académica refiere de forma semántica a la capacidad de escritura de diversos textos académicos como narrativas básicas y sustanciales para acrecentar el acceso y dominio del capital lingüístico en los estudiantes de educación superior.

El conocimiento del mundo contemporáneo de la sociedad y de la integración global incita a los estudiantes de la Universidad y del Posgrado a fortalecer el desarrollo de la escritura académica como punto de interconexión de la realidad y posibilitar la transformación social y académica en beneficio de los estudiantes que cursan los posgrados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-071) en Chiapas. Los estudios referidos sobre la escritura en la universidad a nivel de posgrados ubicados en las regiones del sur de México se caracterizan por la pobreza y marginación social, representan un campo emergente de investigación para mejorar las trayectorias escolares y consolidar la investigación educativa en la UPN. Aguilar y Fregoso (2016) enfatizan de forma recurrente en las

debilidades de orden sintáctico, ortográfico y semántico localizados para el desarrollo de la escritura académica de estudiantes de posgrado de la Universidad de Guadalajara en México, lo que denota de forma inmediata la necesidad de establecer una política institucional que promueva la escritura académica como eje articulador para la construcción de artículos de investigación.

Otro cambio importante en las universidades es la presencia cada vez mayor de redes de investigación y comunidades de aprendizaje coexistente para que la producción del conocimiento no sea una actividad aislada, sino un permanente diálogo entre colegas de distintos ámbitos, pero con los mismos intereses investigativos. Autores como Valls y Munté (2010), Amaro y Navarro (2013) conceptualizan a estas “comunidades de aprendizaje” como entidades capaces de construir conocimiento para la transformación social e institucional y que se afianzan en una estructura de cohesión heterogénea, la cual permite a sus integrantes participar activamente en los procesos de aprendizaje y organización escolar con respecto a la generación del conocimiento en relación a la escritura académica como competencia profesional. También en este escenario aparecen los “semilleros de investigación” para el fortalecimiento de la vocación científica de una determinada población que se dispone en cursar programas de licenciatura y de posgrado con estándares de calidad (Quintero-Corzo et al., 2008; Saavedra-Cantor et al., 2015).

La generación del conocimiento a partir de la producción de textos académicos se constituye en una estrategia de orden didáctico y como esfuerzo interinstitucional para promover procesos de formación in situ de jóvenes investigadores. Estas formas de conceptualización de la investigación se asumen como compromiso que se refrenda en las universidades durante el proceso formativo para la investigación en las diversas disciplinas que exige escribir géneros discursivos académicos. Tanto a nivel curricular como extracurricularmente se encuentran programas y estrategias específicas para la enseñanza en el estudiantado, que regularmente da muestras de estas habilidades aprendidas a lo largo de su trayecto universitario en la elaboración de documentos recepcionales en el formato de tesis, memorias o propuestas pedagógicas, entre otras, la producción de artículos científicos y capítulos de libros (Marín, 2015).

Algunos estudios han revelado que la escritura académica es un proceso individual donde los estudiantes universitarios aprenden de forma paulatina con apoyo de estrategias efectivas, tales como ofrecer una amplia explicación e información sobre la construcción del conocimiento académico, presentar modelos del proceso y oportunidades de prácticas de investigación (Núñez, s.f.; Sánchez y Ortega, 2018). En efecto, para muchos estudiantes les resulta difícil comenzar a redactar apropiadamente un texto académico, en cualquiera de los formatos de trabajos recepcionales. Sin embargo, este ámbito de formación teórico metodológico se complementa con la lectura, ya que se encuentra en estrecha relación con la escritura como parte fundamental en la construcción del conocimiento científico (Sánchez y Ortega, 2018).

El acto sociocultural de la lectura y escritura académica, incluso su expresión hablada, son prácticas cognitivas mediadas por el lenguaje humano en un nivel que exige la aplicación de la normativa de carácter gramatical para su elaboración. En el contexto educativo del nivel superior leer y escribir académicamente se conoce como “literacidad académica” (Hernández, 2016; 2009; Zavala, 2011), puesto que implica la producción y apropiación del conocimiento en contextos sociales e institucionales como lo es la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 en Chiapas. Asimismo, siguiendo a este juicio establecido emerge el concepto de alfabetización académica señalan que sus alcances explicativos y argumentativos, son más sociocognitivos porque sus fundamentos epistemológicos generan serios cuestionamientos críticos y rupturas a las estructuras de los discursos textuales que son producciones científicas (Vargas, 2020).

También se reconoce que la escritura académica es un desafío en las universidades para su desarrollo. Entre un 80% de los que egresan no se titulan porque no pueden escribir un texto académico en la tesis y para el caso de los estudiantes de posgrado el problema continua porque no solo son aspectos gramaticales, ortográficos,

semánticos y sintácticos, sino también existen comportamientos cognitivos de estructuración y de articulación de mayor calado en la construcción de artículos de investigación, capítulos de libros y tesis.

Es importante resaltar que la literacidad académica es común entre los académicos para referirse a las prácticas discursivas en la educación superior inherentes a la docencia e investigación (Hernández, 2016), a la vez connota un conjunto de conocimientos, valores y comportamientos de los sujetos letrados en la comprensión y producción de textos científicos (Cassany y Morales, 2008). De esta forma, los estudiantes universitarios se enfrentan a una serie de prácticas discursivas de lectura y escritura propias al iniciar los estudios de su disciplina, por lo tanto, es tarea de la universidad implicarlos en tres aspectos fundamentales: escritura académica para comunicar el conocimiento, comportamiento letrado que den lugar a las explicaciones con argumentos lógicos y generen el pensamiento crítico para que evalúen las ideas, critiquen, reflexionen, planteen preguntas, identifiquen y resuelvan situaciones adversas (Hernández, 2016).

## **Diseño y Metodología**

### *a) El Contexto Social de la Unidad 071, Universidad Pedagógica Nacional*

La UPN, Unidad 071, funciona desde hace 40 años, en el estado de Chiapas. Se creó a nivel nacional como parte de la política de educación superior nacional, en el marco de los procesos de profesionalización docente. Es una institución que posee cuatro funciones sustanciales: la docencia, la investigación, la vinculación y la difusión de la cultura. En el año de 1992 la Universidad quedó excluida de los procesos de financiamiento derivado de la transferencia de los servicios educativos a los estados bajo el acuerdo de la modernización y descentralización educativa. No posee un decreto jurídico que le permita participar como entidad de educación superior. En consecuencia, en las últimas décadas del Siglo XX ha experimentado una crisis estructural en su sistema de financiamiento, de desarrollo y de contribución en la construcción de una sociedad igualitaria y democrática en Chiapas. Sin embargo, a pesar de las condiciones históricas de desarrollo, subordinación institucional y sindical, ha contribuido notablemente al proceso de profesionalización del magisterio y a la producción científica y social.

Actualmente, en Chiapas la Unidad 071, tiene 8 subsedes: Palenque, Jitotol, San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo, Las Margaritas, La Trinitaria, San Pedro Buenavista, Tonalá y la sede principal que se ubica en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. La Universidad atiende actualmente 2300 estudiantes de licenciatura y 197 estudiantes del programa en Educación y Diversidad Cultural, de los cuales 81 son hombres y 116 mujeres. Asimismo, hasta el 2021 han egresado 626 estudiantes, de los cuales el 27% han obtenido el grado de maestro o maestra (UPN-SE, 2022). La población educativa es atendida por 68 asesores académicos que ostentan diversos grados de maestría y de doctorado. En la Unidad 071, de forma histórica, la citada Maestría en Educación y Diversidad Cultural, surgió en la década de los noventa del siglo pasado, como respuesta a la política coyuntural del gobierno federal en turno con respecto al reconocimiento a los derechos políticos y étnicos de los pueblos originarios de México. El programa de posgrado ha contribuido a la profesionalización del magisterio chiapaneco, así como también a otros perfiles profesionales que se ubican en el sistema educativo.

El posgrado tiene tres líneas de formación: planeación, docencia e interculturalidad y, tiene como perfil de egreso que los estudiantes desarrollen investigación y resuelvan diversas problemáticas que se presentan en las regiones donde se ubican las Subsedes de la Unidad 071 en Chiapas. El objetivo de esta investigación fue comprender la construcción de textos académicos con relación a estrategias cognitivas, teóricas y metodológicas a través del Seminario-Taller de elaboración de un artículo de investigación y/o capítulo de libro, para la obtención del grado de maestra o maestro de estudiantes que egresaron del programa de Maestría en Educación y Diversidad Cultural para elevar el índice de eficiencia escolar en correspondencia a la política de investigación que tiene la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas.

## *b) El Paradigma de Investigación y la Metodología Aplicada*

El paradigma de investigación que se empleó para este artículo fue de corte cualitativo (Quintana, 2006). Este paradigma implicó comprender y explicar la actuación del proceso formativo de 48 estudiantes en la elaboración de un texto académico que se tradujo en un artículo de investigación y/o capítulo de libro. La comprensión y la explicación (Peralta, 2009) se suscita con base a las experiencias que implicaron el desarrollo de la estructura textual a partir de resumen, palabras clave, marco teórico, metodología, resultados, discusión, reflexiones finales y bibliografía.

Además, el método empleado fue etnográfico basado en la observación directa y participante como métodos para la recolección de datos desde el campo de estudio con interacción directa con los sujetos de estudio (Guber, 2001; Peralta, 2009) que consistió en la interpretación y descripción de las diversas experiencias suscitadas de forma virtual y presencial entre los estudiantes con respecto al proceso temporal de seis meses de trabajo para la elaboración del artículo de investigación y/o capítulo de libro. Por ello, se propició de manera intercalada sesiones de trabajo presencial de horas de trabajo que consistió en el Seminario-Taller cuyos resultados se fueron generando con metas claras y establecidas inherentes a la construcción de los artículos. De manera paralela, las sesiones virtuales fueron el proceso de generación de la experiencia compartida que derivó en la captación de información empírica que fue documentada de manera sistemática durante las sesiones de trabajo presencial y virtual.

Se realizó la revisión documental (Rojas, 2013) que fundamentó el proceso de sistematización teórica y metodológica que permitió el contraste con los datos empíricos obtenidos de la observación y de la guía de observación participante; lo que implicó la construcción del artículo. Asimismo, la observación sistemática (Rojas, 2013) que fue realizada a partir del grupo focalizado conformado por 48 estudiantes de los dos programas de maestría.

La etnografía se realizó en función de la observación de 48 experiencias de trabajo que consta de estructurar el problema de investigación como punto de partida del esfuerzo por construir la perspectiva teórica conceptual, según el problema optado o definido. Este trabajo conllevó a los estudiantes a la elaboración del objetivo de investigación, la metodología, la sistematización y categorización de los resultados que conformó el espectro empírico de datos que fueron captados del grupo focalizado, durante 25 sesiones de trabajo de aproximadamente 4 horas virtuales y presenciales.

También se diseñó una guía de entrevista semiestructurada (López-Roldán y Facheli, 2015) que fue conformada por dos apartados, el primero con información personal que se refiere a: nombre, edad, adscripción laboral, lengua materna y lugar de procedencia; el segundo apartado se refiere a las expectativas profesionales de carácter práctico suscitado en el seminario-taller durante las sesiones de trabajo. Esta parte fue conformada por sus intereses personales por estructurar un problema de investigación, por conformar una metodología y sistematizar una perspectiva conceptual y de resultados asumiendo sus aciertos y desaciertos que fueron organizados para ser categorizados y analizados en función del marco teórico construido para este artículo (Cisterna, 2005). La información recolectada a través de la observación, además del conocimiento empírico obtenida de la guía de entrevista fue organizada y sistematizada para ser categorizados de donde se procesó los resultados que fueron analizados a través del marco teórico de la investigación (Abero et al., 2015).

## **Resultados y Discusión**

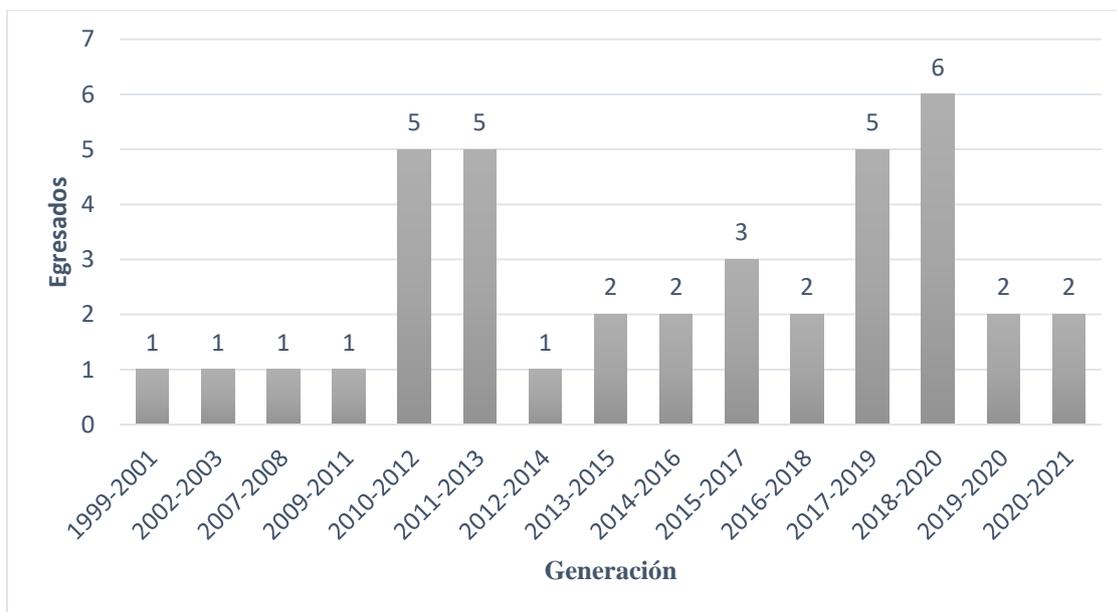
Los resultados generados a partir del análisis e interpretación de los datos de esta investigación originaron dos líneas de análisis. El primero se refiere al sentido de la adscripción social y étnica de los estudiantes y, el segundo

expone las características del desarrollo de los textos académicos como proceso de construcción sistemática del conocimiento en posgrado.

*a) La Adscripción Social y Étnica de los Estudiantes*

Del grupo de trabajo que participó en la convocatoria del Seminario-Taller de elaboración de un artículo de investigación y/o capítulo de libro para la obtención de grado de maestra o maestro. Se encontró de la guía de entrevista que 34 estudiantes son egresados de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural, y 14 de la Maestría en Educación Básica en diversos ciclos escolares en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071, egresados en diferentes generaciones de acuerdo a la tabla 1.

**Tabla 1. Comportamiento generacional de egresados de alumnos de posgrado en la UPN 071.**



Nota. La gráfica muestra la cantidad de estudiantes de posgrado egresados en diferentes generaciones y que participaron en el seminario-taller de investigación, según datos proporcionados del área de control escolar de la UPN 071.

Asimismo, de los 48 estudiantes que se inscribieron al Seminario-Taller, se localizó que el 30% viven en el municipio de San Cristóbal de Las Casas, el 20% radica en Tuxtla Gutiérrez, el 10% en el municipio de Ocosingo, mientras que el 5% viven en Tapilula, el 5% en el municipio de Simojovel, el 5% en Tonalá y el 5% en Villacorzo. Además, el 2.5% en Villaflores, 2.5% en Mapastepec, el 2.5% en Chicomuselo, el 2.5% en Cintalapa, el 2.5% en Trinitaria, el 2.5% en Reforma y finalmente el 2.5% viven en el municipio de Tapachula y un estudiante representa el 2.5% que vive en el Estado de México. Igualmente, la información recolectada refleja que particularmente en dos municipios de mayor densidad demográfica étnica manifiestan acceso a los procesos de formación, y el resto de los estudiantes provienen de municipios altamente marginados en los ámbitos social y educativo.

La edad de los participantes se ubica en los rangos tomados en cuenta, donde se identificó que de 25 a 35 existe una muestra representativa de 15 participantes, en el rango de 36-45 años con una frecuencia de 28 participantes; finalmente, en el rango de 46-55 años con una frecuencia de 5 participantes. Respecto a la categoría de sexo, se observa del total una presencia mayoritaria de mujeres con una frecuencia del 31 que equivale a un porcentaje de 77.5% y con una frecuencia de 9 que representa el 31% la presencia de hombres. Además, de la muestra representativa se localizó que 30 participantes hablan el español, lo que equivale a un 75%. Asimismo, hubo 10 estudiantes que provienen de pueblos originarios indígenas, de los cuales 4 son tseltales, 4 tsotsiles, 1 zoque y 1 mam. Por eso, la relación que se establece entre los procesos de formación de posgrado y el acceso siguen representando una brecha de exclusión que se traduce en una falta de oportunidades para el ingreso al posgrado y a la producción científica en Chiapas.

De la población de 48 estudiantes, se encontró que la frecuencia de 37 son profesores frente a grupo, es decir, ostentan una función de docente que equivale a un 75%; con frecuencia de 6 son directores que en porcentaje es un 15%. Además, de una frecuencia de 3 son supervisores, lo que equivale a un 2.5% y una frecuencia de 2 participantes que corresponde al 5% que no están laborando en ningún espacio educativo. Por lo consiguiente, de la población de 46 participantes, la frecuencia de 3 que en porcentaje es el 7.5% pertenecen a nivel Preescolar; la frecuencia 25 es un porcentaje de 62.5% pertenecen al nivel de primaria, la frecuencia de 4 es un porcentaje de 10% y pertenecen a educación secundaria; la frecuencia de 3 es un porcentaje de 7.5% en educación media superior; 3 participantes no dieron respuestas que equivale a un 7.5% y finalmente, el tipo de adscripción escolar de los participantes se localizó que 28 profesores se encuentran laborando en escuelas de organización escolar completa con un 70%, en multigrado es de 8 participantes con el 20% y 4 participantes no dieron respuesta lo que equivale a 10%.

#### *b) El Desarrollo de los Textos Académicos como Proceso de Construcción Sistemática*

Las primeras actividades que se hicieron de forma organizada constan de 8 sesiones de trabajo de forma presencial y 17 de manera virtual, se logró que los 48 estudiantes hicieran entrega del apartado de resultados que conformó la elaboración de un artículo de investigación y/o capítulo de libro. La calidad de los productos comprendió un proceso permanente de escritura de los participantes que implicó construir de forma sistemática los datos empíricos que denotan sus determinadas experiencias escolares como parte de los objetos de investigación que se problematizaron como punto de partida y de entrega de resultados. En esta actividad implicó construir de los trabajos en sesiones virtuales y presenciales en los que los estudiantes expusieron las características y las formas de enunciación de forma descriptiva de los resultados de investigación.

Las características de los trabajos abarcan una extensión de entre 4 y 6 cuartillas que lograron construir los estudiantes de forma sistemática y metódica, producto de su autorreflexión y observación participante. En ese sentido, los esfuerzos individuales y colectivos se tradujeron en experiencias valiosas que sirvieron como medios para la obtención de grado de maestra o maestro, así como alentar y fortalecer las vocaciones científicas en el posgrado. Por lo consiguiente, la capacidad de producir textos académicos se convirtió en un medio para reflexionar y mejorar la práctica docente de los estudiantes.

Los textos producidos denotan esfuerzos sustanciales de construir de forma peculiar las oraciones, los párrafos y el texto completo donde expusieron la narrativa empírica obtenida de sus experiencias. En el proceso se observan dificultades de naturaleza ortográfica, sintáctica y semántica en la construcción de los textos. Una de las capacidades que se fueron mejorando a lo largo de las sesiones de trabajo de forma vivencial y virtual, es la de sistematizar las observaciones y las descripciones. Dicho proceso fue laborioso porque se convirtió en un obstáculo derivado de la falta de escritura, sin embargo, hicieron el esfuerzo por sistematizar sus experiencias. Asimismo, el trabajo de Cruz (2014) asevera que los estudiantes en el posgrado experimentaron diversas

situaciones que van desde experiencias psicológicas hasta los procesos cognitivos para enunciar el género de escrito académico, situación que requiere de una mayor atención integral como lo establece el seminario de titulación en la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas.

En el transcurso del taller y del acompañamiento que tuvieron los 48 estudiantes continuamente se recreaba una conducta emotiva y sustancial donde se vertía un conjunto de significados por ordenar. La información empírica que fueron trazando en el proceso de problematización implicó temas de lectoescritura, organización escolar, gestión escolar, liderazgo educativo, enseñanza de la lengua indígena, estrategias didácticas y enseñanza de las matemáticas. Además, en la descripción del problema sobresalen las complicaciones de observación y de enunciación que se fueron superando a través de sus ensayos de forma recurrente, esto implicó procesos de corrección gramatical y cognitiva. Por otro lado, la aportación que hace Vargas (2020) señala que la alfabetización académica sigue siendo un terreno de cuestionamientos de formación académica de los profesores y de una compleja responsabilidad que se genera a partir de una política pública, en el sistema educativo que no ha dado resultados favorables para que los estudiantes desde la educación básica hasta la educación superior aprendan de forma sistemática a escribir el género de escritura académica.

Las sesiones de trabajo fueron de preguntas, orientaciones y sugerencias que de forma didáctica se convirtieron en las estrategias más importantes para recrear un ambiente de trabajo favorable e impulsar a los estudiantes en concluir con sus primeras experiencias de investigación y redacción académica. El trabajo colegiado se convirtió en un esfuerzo inédito de manera individual y colectiva que derivó en la sistematización, categorización, además, de la construcción teórica del marco conceptual y metodológico sobre diversas temáticas inherente a la experiencia docente de los estudiantes. La producción textual refleja diversos niveles de estructuración sintáctica, semántica y gramatical que permitió la estructuración de los artículos con niveles de coherencia y articulación lógica que demuestra la capacidad de aprendizaje en la investigación de los 48 estudiantes aplicados a la educación.

En los artículos elaborados se observó la falta de articulación de un párrafo con otro, lo que se tradujo en un esfuerzo mayor de escribir las ideas de forma sistemática hasta concluir los 48 textos que situaron a los estudiantes en un buen nivel de elaboración de este apartado. Esta misma situación experimentada en el seminario se relaciona con lo ocurrido en América Latina, donde los sistemas educativos desde hace tres décadas han hecho el esfuerzo por convertir el currículum en un escenario propositivo para alcanzar la lectura y escritura favorable entre estudiantes y, que los profesores pasen aquellas representaciones mecánicas a un proceso de construcción sociocultural del texto académico (Martínez y García, 2019).

En el otro apartado denominado marco teórico y/o perspectiva teórica, como primera actividad se les señaló que hicieran investigación documental, lo que llevó a los participantes a revisar repositorios electrónicos y tangibles con el fin de promover una experiencia sustancial en la obtención de artículos de investigación, capítulos de libro o libros sobre los problemas de investigación que enunciaron al inicio del trabajo de investigación.

Este apartado experiencial permitió que todos los participantes del seminario-taller aprendieran a realizar fichas de trabajo que consistieron en colocar después de la lectura de contenidos las paráfrasis en una matriz de análisis de contenido donde plasmaron datos hemerográficos y de contenido en las columnas del programa de Microsoft Excel. En la primera columna se refiere a la elaboración de resúmenes de los contenidos esenciales de las fuentes bibliográficas y hemerográficas, la segunda columna consistió en exponer el desarrollo de las paráfrasis previamente sustentadas por la lectura elaborada con base a las teorías que de forma paralela posibilitan el análisis del problema de investigación formulado por los estudiantes. Sin embargo, en las sesiones de trabajo presencial y virtual se dejó ver las pocas habilidades para desarrollar esta actividad, fueron débiles y en algunos se observó casos nulos, debido a que la mayoría de los participantes demostraron carencia en el

ordenamiento lógico de las ideas para la generación de un análisis hermenéutico de la información contenida en los artículos y otras fuentes colocadas en las investigaciones. La constante práctica y los ejercicios de parafraseo derivados del Seminario-Taller fueron adquiriendo concreción de manera paulatina, lo que vino a fortalecer las capacidades teóricas y metodológicas de la escritura académica reflejada en los artículos.

En ese mismo sentido, la aportación que realizan Nández y Lucas (2017) se refieren a estas debilidades de carácter cognitivo suscitado en los estudiantes de posgrado en la construcción de textos académicos que no es exclusivo de este nivel, sino, se traduce en una herencia histórica porque desde la educación básica hasta el posgrado se generan brechas insostenibles para la construcción del texto académico que en un futuro, los estudiantes de posgrado como los de la Unidad 071 con serias dificultades y esfuerzos cognitivos construyen sus textos teóricos de forma sistemática.

En sesiones de trabajo se promovió un aprendizaje grupal que permitió construir de forma sistemática una perspectiva teórica a partir de la investigación documental y de revisión exhaustiva, con el fin de tener una reflexión integral y abarcadora que abona a despejar diversas perspectivas, modelos explicativos y resultados de investigación sobre los 48 problemas formulados que se convirtieron en los puntos de reflexión y análisis para la construcción del marco teórico. En esta fase de trabajo de construcción teórica se detectaron las dificultades para realizar paráfrasis con lo que se construyó de forma organizada el andamiaje sistemático que permitió valorar de forma argumentativa, reflexiva y sistemática una forma teórica-conceptual con el análisis de los 48 problemas de investigación que se propusieron en el seminario entre los participantes.

Los procesos de sistematización, comprensión y descripción constituyeron tres habilidades cognitivas que se fueron ensayando como proceso y producto para poder llegar a construir de forma cultural los textos académicos bajo una perspectiva teórica. En este camino se experimentó las dificultades de transitar de la sistematización, de las observaciones de forma empírica para pasar al nivel abstracto que derivó en un proceso de conceptualización que permitió la construcción de los marcos teóricos o perspectivas teóricas para el fundamento de los trabajos de investigación. Esta dificultad que presentaron los estudiantes para construir la perspectiva teórica para analizar el problema de investigación se inscribe en una tarea mucho más amplia que le compete a la escuela y al contexto social, por lo que, el leer y escribir son procesos culturales que no solamente le atañe a la escuela, sino a la sociedad (Martínez y García, 2019).

Entre los trabajos teóricos sistematizados por los participantes también se observó dificultades ortográficas, sintácticas y semánticas que asociadas a la reflexión teórica y al reconocimiento de la calidad de sus productos académicos sirvieron como punto de referencia para el autoanálisis y sugerencias que, finalmente, lograron establecer en la elaboración del marco teórico como parte de los ejercicios graduales del seminario-taller. A pesar de los esfuerzos de orden didáctico que los asesores académicos promovieron para la construcción de este apartado se observó que fue el trabajo más laborioso y tardado con ciertas dificultades, unas más débiles y otras más avanzadas que fueron de forma progresiva alcanzando niveles de conceptualización requeridos para la construcción del marco teórico.

La compleja conceptualización del mundo empírico por los estudiantes es una capacidad comunicativa que deben desarrollarse en las trayectorias escolares, pero, el caso particular que nos ocupó fue encaminar los esfuerzos de los estudiantes para ubicarse como una demanda de una práctica sociocultural que recupere la literacidad como un terreno necesario para orientar los procesos de conceptualización en el campo de la investigación (Martínez y García, 2019). También en la mediación didáctica que ocurrió en el taller se repitieron de forma vivencial actos que a manera de ejemplo sirvieran de punto de referencia, pero, prevaleció un escaso nivel de concentración psicológica de parte de los estudiantes y también una atención que se diluyó constantemente en una omisión por construir este apartado conceptual tan fundamental en la investigación. El comportamiento verbal sobrevino a través de la interacción constante de donde se pudo observar y percatarse

de la escasa concentración, lo que reorientó la actitud y el comportamiento cognitivo con ejemplos prácticos vivenciales de ejercicios conceptuales de una lectura constante de la literatura revisada como parte del compromiso ético en la investigación.

El tercer apartado se refiere a la elaboración del asunto metodológico, donde en una sesión virtual se les enseñó un procedimiento metódico a los estudiantes que alude de forma integral en estructurar una relación lógica entre el marco teórico y los resultados que dan cuenta de la estrategia de investigación en la aplicación de la observación participante, de la guía de observación participante y del diario del profesor. En esta actividad se partió de un objetivo que presenta los 48 problemas de investigación formulados de donde permitió establecer de forma descriptiva e integral la observación participante, la guía de observación de forma semiestructurada y su aplicación a informantes claves que tienen que ver con alumnos, profesores y actores de la comunidad.

Además, el diario del profesor que implicó registrar de forma descriptiva su experiencia vivida en el ámbito de su trabajo docente inherente y concreto a su realidad escolar y áulica ubicada en sus comunidades de trabajo. Los 48 participantes del seminario- taller lograron procesar de forma sistemática con algunas debilidades el paradigma de investigación cualitativa y sus implicaciones a la hora de obtener información empírica. Asimismo, en el proceso de escritura de este apartado nuevamente surgieron debilidades ortográficas, sintácticas, semánticas y de citación que se fueron superando a través de un ejercicio práctico de revisión individual y colectiva del apartado metodológico, con el fin de que gocen de un eje de articulación entre el marco teórico y los resultados de investigación donde se evidenciaron logros sustanciales de maduración de conocimientos sistemático y articulado como condición cognitiva en la construcción de la investigación.

La escritura académica o literacidad académica constituye un enfoque importante en los estudios de la producción de textos académicos que ubicados en el ámbito en la construcción cognitiva, referido a cuestiones metodológicas se vuelven necesario, como señala Vargas (2020). Asimismo, en dos sesiones de trabajo se explicó la recuperación de información documental y su aplicación para seguir fortaleciendo el apartado de discusión de los resultados empíricos. En esta fase de trabajo, los 48 participantes volvieron a revisar las implicaciones conceptuales del marco teórico y el desarrollo de citas parafraseadas que provienen de la investigación documental y que lograron elaborarlas de forma organizada en este apartado. La información que se integró en esta sección de discusión tuvo alcances propositivos que generaron el desarrollo de un análisis que permitió ubicar este apartado en una concepción sistemática y crítica que derivó en una construcción sintáctica, ortográfica y semántica que fueron reconstruidas las debilidades y omisiones textuales de forma paulatina a través de las sesiones presenciales y virtuales hasta concluir con la elaboración de los apartados. Se logró también que en los 48 documentos elaborados por los estudiantes asumieran actitudes de corresponsabilidad de naturaleza metodológica-conceptual, cabe señalar que fue un apartado donde se observó que los estudiantes presentaban dificultades para dialogar con la paráfrasis teórica y los datos empíricos que a manera de resultados se plasmaron en los textos académicos.

La ausencia de articulación de un posicionamiento sistemático en el texto fue una omisión que de forma reiterada presentaban las experiencias individuales de los estudiantes. Sin embargo, el ensayo reiterativo y los ejemplos presentados por los asesores académicos lograron establecer una relación que amplió las capacidades conceptuales y abstractas en la discusión de los resultados de los trabajos presentados. En el transcurso de la experiencia el cansancio, la apatía, el desinterés y la falta de disciplina fue una variable constante que se fue modificando a raíz de las discusiones grupales e individuales y se hicieron a un lado para concluir con la elaboración de los 48 textos para capítulos de libros.

En el apartado de reflexiones finales la orientación didáctica establecida de parte de los asesores académicos fue en el sentido de que entre el marco teórico, la metodología, los resultados y la discusión a través de un proceso inferencial establecieran los estudiantes reflexiones finales posibilitando en dos ámbitos el papel de la

teoría relacionado con los resultados permitieran asumir una forma de enunciados propositivos con alcances individuales y colectivos en la aplicación del conocimiento científico para resolver los problemas como puntos de partida en la transformación de las diversas realidades escolares y sociales. Entre los trabajos fue otro de los apartados donde no pudieron expresar mecanismos deductivos que de forma articulada explicaran los efectos, los cambios y las transformaciones positivas de los objetos de investigación.

En los trabajos académicos siguieron los estudiantes expresando en sus narrativas faltas de ortografía, relaciones sintácticas y coherencias textuales que modificaron los niveles de articulación de los apartados de los artículos. De forma continua se establecieron entre el equipo de asesores académicos del seminario-taller y los alumnos el compromiso de solventar las necesidades académicas en los trabajos. Aunque se establecieron las pautas para construir este apartado, los textos elaborados siguieron presentando debilidades y niveles de desarticulación, lo que se tradujo en una tarea impostergable entre los estudiantes con el fin de cumplir la elaboración del artículo.

Para concluir con la estructura del artículo, en sesiones de trabajo grupal de forma presencial se enseñó cómo se elaboran los resúmenes. En 200 palabras como máximo los estudiantes plasmaron en forma de síntesis el contenido de los apartados de marco teórico, metodología, resultados y discusión, además de las reflexiones finales. La dificultad de síntesis como categoría conceptual se tradujo en un problema entre los estudiantes. Se hizo un esfuerzo individual entre el estudiante y los asesores académicos para construir de forma colegiada la síntesis como fundamento cognitivo del artículo.

Se considera que la estrategia didáctica cognitiva propició el mejor esfuerzo en el Seminario-Taller, pero, la disciplina cognitiva y la construcción de analogías conceptuales no estuvo a la altura del requerimiento señalado para este apartado. El ensayo reiterado y el apoyo de los asesores académicos posibilitaron la culminación de este apartado que denota de forma de síntesis la estructuración del artículo de investigación de los 48 estudiantes.

Los estudiantes también construyeron las palabras claves, como un apartado importante que enuncia de forma sistemática e integral la estructura del artículo. Asimismo, las palabras claves, son el referente de estructuración conceptual del artículo y que estas estuvieran colocadas como lo señala el Tesauro de la UNESCO que constituye la ficha académica de catalogación de información científica mundial. En este apartado no hubo tantas debilidades porque se ubican en el plano de los conceptos, por lo que lograron plasmarlos entre tres a cinco palabras.

El trabajo de investigación documental consistió en el análisis de alrededor de 20 a 35 artículos de investigación científica en principales repositorios internacionales que lograron los estudiantes obtener y se tradujo en la elaboración del apartado de referencias bibliográficas. Se recurrió a las orientaciones del American Psychological Association (APA) 6ª edición para elaborar las citas y las referencias bibliográficas debido a que las normas de edición de la Universidad así lo indican. Los estudiantes presentaron serias debilidades por comprender el esquema de citación con varias omisiones que conforma el aparato crítico del artículo, razón por la cual fue necesario trabajar de forma individual y colectiva hasta concluir con este proceso que alimentó la construcción de los 48 artículos de investigación.

Diversos estudios Cruz (2014), Ñáñez y Lucas (2017), Guerrero y Choís (2019) señalan que los trabajos de escritura académica deben ser actividades de naturaleza curricular que sitúe al estudiante como un agente que debe transformar su capacidad cognitiva de aprender y ubicar el texto socialmente para que de forma sistemática conceptualice su realidad y en consecuencia su producción textual goce de corrección ortográfica. Además de coherencia y claridad como condiciones psicológicas para la lectura y escritura de un texto académico en la Universidad y que permitiera abstraer experiencias sistemáticas en la línea de investigación educativa a nivel posgrado.

## Conclusiones

La integración económica global en el mundo contemporáneo demanda que las universidades construyan y transfieran conocimiento a partir de la investigación que deben de realizar los estudiantes y profesores. En ese sentido, la producción de textos académicos a partir de los artículos de investigación y/o capítulos de libro deben ser una actividad inaplazable en la formación de los estudiantes de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural y de la Maestría en Educación Básica que decidieron a partir de 48 trabajos individuales experimentar la construcción de experiencias de investigación intercultural educativa. A partir de las 48 experiencias de investigación que se materializó entre los egresados de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural y de la Maestría en Educación Básica se pudo observar que los obstáculos y las limitaciones teóricas-metodológicas son superables a partir de una buena orientación didáctica intensa y creativa con el fin de abonar a un clima de trabajo de responsabilidad y de disciplina académica.

Ambas maestrías, a partir del esfuerzo institucional que hace en la construcción de la investigación educativa, permitió sugerir y orientar que es necesario fortalecer las líneas de investigación de los posgrados de referencia, con el fin de que haya compromiso fundamentalmente de los alumnos y del asesor académico, para que se efectúe un verdadero cambio institucional en la producción de textos académicos que se concreta en la elaboración de los artículos de investigación educativa.

El trabajo de escritura académica o de literacidad académica como se le ha llamado en la investigación psicolingüística o sociolingüística, constituye un campo de investigación educativa para la producción del texto académico impostergable, en el posgrado, para generar prácticas de lectoescritura en la investigación, en los programas de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural y de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 071 en Chiapas, México. Las reflexiones críticas expuestas en los textos académicos demuestran que las 48 realidades textuales emergen de diversos contextos escolares expuestos desde distintos territorios e identidades en Chiapas, desde el nivel preescolar hasta telebachillerato, las cuales demuestran que existe una constante dificultad para generar condiciones académicas para escribir textos sistemáticamente coherentes, con niveles de articulación, sistematización y claridad de ideas de los estudiantes o sujetos implicados en los trabajos de investigación.

El estudio demostró que el papel del profesor como investigador es de mediación didáctica, lo que permitió hacer a un lado las dificultades en la construcción de los textos académicos y se identificó que las estrategias de atención psicopedagógica de los estudiantes en el Seminario-Taller representó un potencial cognitivo para construir prácticas letradas de orden académico y, con ello se logró promover el fortalecimiento de las vocaciones de investigación educativa replicadas en otros escenarios por parte de los estudiantes.

Los 48 textos académicos desarrollados durante el trabajo del Seminario-Taller demuestran problemáticas que subyacen las realidades socioculturales en las que se enfrentan los estudiantes mediante temáticas problematizadas con dos sentidos: el referido a mejorar la producción de textos académicos y el otro a fomentar las vocaciones de investigación educativa, debido a los apartados que conformaron los artículos científicos inicialmente representaron experiencias concretas y específicas donde se denotaron carencias, sin embargo, se fueron superando por un proceso arduo de trabajo que implicó aprender a sistematizar y ordenar el pensamiento de forma integral. Las experiencias del Seminario-Taller culminaron de forma satisfactoria porque se superaron barreras personales e institucionales para la generación del conocimiento e investigación educativa.

La investigación realizada también permite proponer dos políticas que se pueden traducir en reformas en el ámbito del posgrado de la Unidad 071: una que impulse un cambio institucional modificando las reglas de organización y la otra que enfatice con una actualización curricular donde se tenga como curso lectivo o materia la alfabetización académica para no convertir los talleres en esfuerzos remediales y alcances sociales poco

relevantes para la transformación social en la educación superior en Chiapas. Finalmente, la experiencia suscitada en un periodo de trabajo intenso constituyó en un acto inédito para la historia de la formación de investigadores educativos a partir de procesos de lectura y escritura que exige una mayor formación académica para abonar a la formación de una alfabetización académica necesaria en el posgrado de la Unidad 071 de la UPN y en las universidades públicas del país.

## Referencias bibliográficas

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, M. S y Rojas, S. R. (2015). *Investigación educativa Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto S. R. L.

Amaro, A. A. E. y Navarro, M. D. (2013). Proyecto de investigación: agentes externos como apoyo a la inclusión. Las ciudades educadoras y el voluntariado social como eje vertebrador del cambio en las aulas inclusivas. En Mut, C. M. (Coord.). *Investigaciones de vanguardia en la universidad de hoy* (pp. 39-59). Visión Libros.

Aguilar, G. L. E. y Fregoso, P. G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Universidad de Guadalajara.

Cassany, D. (s.f.). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, 24. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, (5), 69-82. [https://www.researchgate.net/publication/322602488\\_leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_universidad\\_hacia\\_la\\_lectura\\_y\\_la\\_escritura\\_critica\\_de\\_generos\\_cientificos](https://www.researchgate.net/publication/322602488_leer_y_escribir_en_la_universidad_hacia_la_lectura_y_la_escritura_critica_de_generos_cientificos)

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Siglo XXI.

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Cruz, M. A. G. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *Revista de Investigación educativa de la REDIECH*, 5(9), 51-59. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i9.596](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.596)

Espino, D. S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/153>

Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (22), 151-175. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>

Guerrero, H. I. y Choís, L. P. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>

Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Hernández, Z. G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>

Hernández, Z. G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Ley de Ciencia y Tecnología (08 de diciembre de 2015). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión.

López-Roldán, P. y Facheli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://tecnicasavanzadas sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/156/2020/08/A04.02-Roldan-y-Fachelli.-Cap-3.6-Analisis-de-Tablas-de-Contingencia-1.pdf>

Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M. G. R. y García, J. R. (2019). Literacidad Académica. Interpretación y producción de textos para la formación académica y profesional en educación superior. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/12/literacidad-academica.html>

Núñez, T. P. (s.f.). *El desarrollo de la escritura académica en la Universidad*. [http://idiomas.mxl.uabc.mx/cii/cd/documentos/VIII\\_02.pdf](http://idiomas.mxl.uabc.mx/cii/cd/documentos/VIII_02.pdf)

Ñáñez, S. M. V. y Lucas, V. G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791-817. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23413>

Peralta, M. C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis*, (74), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>

Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A. y Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n1/v11n1a03.pdf>

Ramiro, M. F., Arcos, V. J. L., Sevilla, G. J. J. y Conde, M. S. P. (2010). Impacto de los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las universidades públicas estatales en México. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (11), 1-24. <http://www.uv.mx/cpue/num11/inves/ramiro-impacto-pifi.html>

Rodríguez, G. R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (21), 55-77. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a04.PDF>

Rojas, S. R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés. <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>

Saavedra-Cantor, C. J., Antolínez-Figueroa, C., Puerto-Guerrero, A. H., Muñoz-Sánchez, A. I. y Rubiano-Mesa, Y. L. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391-407. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educacion-y-educadores/articulo/semilleros-de-investigacion-desarrollos-y-desafios-para-la-formacion-en-pregrado>

Sánchez, H. J. S. y Ortega, S. M. C. (2018). Lectura y resumen de textos, base de la composición de escritos académicos propios. En Fernández, H. B. L. y González, P. C. (Coords.). *Las TIC como herramientas para la inclusión en la educación universitaria* (pp. 35-52). Porrúa.

Soto, A. D. E. y Forero, R. A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 279-309. <https://doi.org/10.19053/01227238.4375>

UPN-SE (2022). *Concentrado estadístico de inicio y finales de ciclo escolar*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419180001>

Vargas, F. A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. [https://www.academia.edu/5382393/Virginia\\_Zavala\\_La\\_escritura\\_acad%C3%A9mica\\_y\\_la\\_agencia\\_de\\_los\\_sujetos](https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos)

**Fecha de recepción:** 31/5/2022

**Fecha de aceptación:** 5/10/2022

## Produções científicas do programa de pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil: investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de química.

*Producciones científicas del programa de posgrado en enseñanza de ciencias y educación matemática de la Universidad Estatal de Paraíba, Brasil: investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las clases de química.*

Por Eduardo GOMES ONOFRE<sup>1</sup>, Hugo Benicio ARAÚJO<sup>2</sup>, Vanessa DA CRUZ ALEXANDRINO<sup>3</sup>

Gomes Onofre, E., Araújo, H. B. y Da Cruz Alexandrino, V. (2022). Produções científicas do programa de pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil: investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de química. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 108-119.

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo principal discutir produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil, que abordam a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de química. Como critério de inclusão, selecionamos as investigações produzidas por pesquisadores do mencionado programa de pós-graduação que participam do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Encontramos cinco dissertações sobre o referido tema. Os resultados apontaram que o uso de materiais adaptados para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina de química e uma formação, inicial e continuada, de professores que aborde a inclusão escolar são caminhos importantes para promover a inclusão dos estudantes com deficiência visual nas instituições de ensino regular. Assim, a formação inicial dos cursos de licenciatura em química precisa ter em seu Projeto Político Pedagógico disciplinas que discutam uma prática pedagógica inclusiva. Concluímos que por meio de uma formação, inicial e continuada, podemos tornar o ensino de química para estudantes com deficiência visual cada vez mais prático e acessível.

**Palavras-chaves** Produções científicas/ Universidade/ Inclusão/ Deficiência Visual/ Ensino de Química.

<sup>1</sup> Universidad Estadual de Paraíba, Brasil / eduonofre@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Estadual de Paraíba, Brasil / hugo.araujo@aluno.uepb.edu.br

<sup>3</sup> Centro Universitario de João Pessoa - UNIPÊ, Brasil / vanessacruz.psic@gmail.com

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal discutir producciones científicas del programa de posgrado en enseñanza de ciencia y educación matemática de la Universidad Estadual de Paraíba, Brasil, que aborda la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las clases de química. Como criterio de inclusión, seleccionamos las investigaciones producidas por investigadores del mencionado programa de posgrado que participan del grupo de estudios e investigaciones en educación especial en la perspectiva inclusiva. Encontramos cinco disertaciones acerca del referido tema. Los resultados apuntaron que el uso de materiales adaptados para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la disciplina de química y una formación, inicial y continuada, de profesores que aborde la inclusión escolar son caminos importantes para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en las instituciones de enseñanza regular. Así, la formación inicial de los cursos de licenciatura en química necesita tener en su Proyecto Político Pedagógico disciplinas que discutan una práctica pedagógica inclusiva. Concluimos que por medio de una formación, inicial y continuada, podemos hacer con que la enseñanza de química para los estudiantes con discapacidad visual sea cada vez más práctica y accesible.

**Palabras Clave** Producciones científicas/ universidad/ inclusión/ discapacidad visual/ enseñanza de química.

## Introdução

No Brasil, contamos com importantes leis, decretos, resoluções que asseguram uma vida de igualdade entre todas as pessoas, independente de questões sociais, culturais, étnico-racial e ter ou não uma deficiência. Assim, sublinhamos a que define:

No artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 2008, p.7).

No Brasil, contamos com importantes leis, decretos, resoluções que asseguram uma vida de igualdade entre todas as pessoas, independente de questões sociais, culturais, étnico-racial e ter ou não uma deficiência. Assim, sublinhamos trechos referentes à educação enfatizados na Constituição Federal do Brasil (1988):

No artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (p.7).

Entretanto, salientamos que apesar da existência de legislações no Brasil que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, o processo de inclusão de tais pessoas ainda enfrenta diversos obstáculos, a exemplo de uma ausência na formação de professores que discuti as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência visual, foco do presente estudo.

Quando percebemos a realidade dos estudantes com deficiência visual que estão inseridos na educação regular brasileira, compreendemos que os direitos adquiridos não são postos em prática com efetividade. Os governantes no Brasil, nas três esferas (federal, estadual e municipal), garantem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas não oferecem uma formação adequada que habilite os educadores a trabalharem com os referidos estudantes. Como consequência desta ausência na formação profissional, diversos educadores não compreendem as habilidades, das pessoas com deficiência visual, que podem ser desenvolvidas por meio de um pratica pedagógica inclusiva.

Levando em consideração os dados, referentes à deficiência visual no Brasil, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 18,6% da população brasileira tem algum tipo de deficiência visual. Assim, fica evidente que o Brasil, tendo um número significativo de pessoas com deficiência visual, precisa ter uma política educacional eficiente para assegurar uma educação de qualidade para tais pessoas.

Referindo-se ao ensino de química para os estudantes com deficiência visual torna-se uma tarefa ainda mais desafiadora para o campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Salientamos que a química é uma ciência abstrata que necessita da utilização de uma fonte de comparação ou um protótipo da realidade para a explicação de seus conceitos. Neste sentido, precisamos ainda mais de formas, fontes e modelos adaptados às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência para tornar o ensino de química acessível.

Nessa linha de pensamento, Pires (2010) retrata que há necessidade de elaboração de recursos didáticos, como adaptações de materiais pedagógicos (descrições e adaptações em alto-relevo, por exemplo) para que os alunos com deficiência visual tenham acesso às mesmas informações transmitidas aos estudantes videntes.

Ao longo do nosso percurso acadêmico, observamos estudantes de graduação, das mais diversas áreas de ensino, demonstrando interesse em investigar práticas inclusivas que mediam o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esse interesse deve-se ao crescente número de matrículas, no Brasil, de estudantes com deficiência no ensino regular, assim como, o surgindo de tecnologias de informação e comunicação que

respondem as necessidades educacionais de estudantes com ou sem deficiência. O surgimento destas tecnologias exige que os professores tenham formações que os capacitem a desenvolver intervenções pedagógicas que mediem o processo de ensino-aprendizagem com seus estudantes. No caso do estudante com deficiência visual, materiais em alto-relevo, livros em áudio, sistemas sonoros ou leitores de tela vêm sendo bastante utilizados por educadores com o foco de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de tais estudantes.

No campo do ensino de ciências, especificamente do ensino de química, vai surgindo com frequência teses, dissertações e publicações em periódicos que discutem as conquistas e os desafios do processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual. Essas novas investigações trazem diferentes resultados e reflexões que são interpretados das mais variadas formas. Segundo Lavorato (2019, p.8):

Na contemporaneidade um dos grandes desafios é promover políticas públicas na qual os projetos, programas e serviços sigam o conceito de desenho universal, atendendo, da melhor forma possível, o maior número possível de pessoas, não excluindo as necessidades específicas de certos grupos sociais, e garantindo assim, a acessibilidade.

Assim, o presente artigo tem como objetivo principal discutir produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil, que abordam a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de química. Discutimos no presente estudo investigações produzidas pelos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (GEPEEPI) que concluíram a pós-graduação strict Sensu no referido programa.

## **Método**

Partindo da hipótese que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química, na educação básica para os estudantes com deficiência visual, requer a utilização de materiais adaptados, compreendemos a importância de uma formação profissional, inicial e contínua, que discuta a elaboração de tais materiais. Assim, esses estudantes necessitam de profissionais qualificados que supram suas necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o presente artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. (Sousa, Oliveira, Alves, 2021, p.65)

Para tal elaboração foi feita uma pesquisa de 5 (cinco) dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil. Como critério de inclusão, buscamos pesquisas que abordaram o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química para estudantes com deficiência visual. Outro ponto de inclusão foi a participação dos pesquisadores no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – GEPEEPI. Na busca, utilizamos palavras-chave como: inclusão, ensino de química, alunos com deficiência visual, formação do professor e materiais adaptados.

Essas 5 (cinco) dissertações analisadas foram divididas em dois quadros, quadro 1 e quadro 2. O quadro 1 contém informações de três dissertações do mestrado profissional e o quadro 2 contém as informações de duas dissertações do mestrado acadêmico. Essas dissertações foram concluídas entre o período de 2017 a 2020. Salientamos que as dissertações do mestrado profissional produziram um produto final.

Para tal elaboração foi feita uma pesquisa de 5 dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil. Como critério de inclusão, buscamos pesquisas que abordaram o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química para estudantes com deficiência visual. Outro ponto de inclusão foi a participação dos pesquisadores no Grupo de Estudo e

Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – GEPEEPI. Na busca, utilizamos palavras-chave como: inclusão, ensino de química, alunos com deficiência visual, formação do professor e materiais adaptados.

A presente pesquisa optou por uma análise de dados de cunho exploratória e qualitativa que acreditamos ser a mais apropriada para alcançar o foco deste estudo.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Neste momento serão apresentados e discutimos os resultados obtidos a partir de nossa análise bibliográfica das dissertações selecionadas. Para melhor organizar os dados coletados, dividimos as informações em dois quadros. O primeiro refere-se às dissertações do mestrado profissional e o segundo aos textos do mestrado acadêmico. Para melhor compreensão dos quadros apresentados, coletamos as principais informações: título, autor, data, tipo de pesquisa, cenário e participantes, objetivo principal, resultados e produto final. Esse último ponto selecionado refere-se apenas as investigações do mestrado profissional.

**Quadro 1: Dissertações mestrado profissional**

	<b>Dissertação 1</b>	<b>Dissertação2</b>	<b>Dissertação3</b>
Título	Proposta de ensino de química orgânica para alunos com deficiência visual: desenhando prática pedagógica inclusiva.	Educação inclusiva com cegos: prática de leitura de Ledores em atividades na disciplina de química.	Ensino de química com aluno cego: desafios do professor, Dificuldades na aprendizagem.
Autor	Bruna Tayane da Silva Lima	Simone Nóbrega Catão	Kátia Fabiana Pereira de Ataíde
Data	2017	2019	2019
Tipo de pesquisa e instrumento metodológico	Pesquisa qualitativa. Utilizou a entrevista e a observação participante.	Pesquisa qualitativa. Utilizou a observação in loco.	Pesquisa qualitativa. Utilizou a entrevista e a observação in loco.
Cenário e participantes	A pesquisa foi desenvolvida no Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste em Campina Grande, Paraíba – Brasil. Participaram 3 alunos cegos matriculados no ensino médio com idades de 18, 19 e 21 anos.	O cenário da presente pesquisa foi o Instituto Federal da Paraíba - IFPB, campus de Campina Grande, Paraíba, Brasil. A pesquisa contou com a participação de 1 aluna cega e 2 (duas) ledoras.	A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus Campina Grande, Paraíba, Brasil. A amostra da pesquisa é composta por dois participantes uma aluna cega e um professor de química.

Objetivo principal	Identificar e compreender o processo de ensino-aprendizagem de química orgânica com alunos cegos, a partir da aplicação de uma sequência didática e recursos metodológicos adaptados.	Analisar a prática de leitura de ledoras em atividades na disciplina de química relacionada ao conteúdo funções inorgânicas para uma aluna cega.	Aprofundar sobre as dificuldades que o professor de química encontra no processo de ensino-aprendizagem com alunos cegos inseridos na sala de aula regular.
Resultados	A inclusão deve partir do princípio que a modificação não deve estar apenas na teoria, mas também na sala de aula, entre coordenação, equipe de apoio, professores, comunidade e alunos. A escola deve reconhecer que todos são diferentes.	Compreensão da prática de leitura efetuada por estas práticas em atividades na disciplina de química. Conhecimento da opinião da pessoa cega. Sobre a mediação da leitura efetuada pelo leitor em atividades na disciplina de química.	A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula da rede regular de ensino exige do professor um conhecimento além do que já possuem, precisam discernir e acolher a todas as necessidades especiais e dificuldades de seus alunos. O professor é aquele que produz acontecimentos para que o aluno possa aprender melhor, sendo essa função primordial para que a verdadeira inclusão aconteça.
Conclusão	A criação de escolas inclusivas apresenta-se como caminhos para abranger a diversidade e construir uma escola que ofereça uma proposta ao grupo que venha a atender às necessidades de cada um, respeitando as limitações e potencialidades de cada aluno seja ele deficiente ou não.	Mediar uma leitura na área de exatas, especificamente na química é uma tarefa que exige do leitor uma formação continuada que remete a uma reflexão diária de sua prática. Além disso, um leitor formado na área da disciplina em questão terá maior facilidade na mediação da leitura, esse conhecimento permitirá o uso de estratégias que facilite a compreensão do assunto daquele que não enxerga.	O professor ou a sala de AEE deve criar materiais adaptados e fazer com que o aluno, manuseios, sintam, toquem e sintam cheiro e texturas possíveis, também é importante disponibilizar os recursos tecnológicos a esses alunos, disponibilizar sua aula em braille ou digitalizadas, assim podemos fazer com que esse aluno seja verdadeiramente incluído no ambiente escolar.

Produto final	Material de plástico tridimensional para montagem de moléculas orgânicas simples que atende as necessidades do ensino de química orgânica e uma sequência didática	Guia didático pedagógico contendo algumas orientações básicas de leituras para alunos cegos em atividades na disciplina de química.	Guia didático intitulado “Vendo a química desenhada pelo tato”
---------------	--	---	--

FONTE: Organizado pelos autores.

### Quadro 2: Dissertações mestrado acadêmico

	Dissertação4	Dissertação5
Título	Inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de química: estudo de caso acerca da concepção docente.	Professores de química no processo ensino-aprendizagem de Estudantes com deficiência visual: formação e prática.
Autor	Paulo Vidal Guanabara de Azevedo	Alceni de Brito Gomes
Data	2020	2019
Metodologia	Optou-se por adotar os aspectos da abordagem qualitativa.	Pesquisa desenvolvida a partir da coleta de dados, realizada por meio de entrevista, e da análise qualitativa.
Cenário e participantes	O estudo teve como cenário uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, em Campina Grande, Paraíba, Brasil. O participante desta pesquisa foi um professor de química da rede estadual de ensino do estado da Paraíba.	Pesquisa realizada no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Participaram desta pesquisa sete professores de química do ensino médio, técnico e superior, sendo todos pós-graduados e com formados em licenciatura plena em química.
Objetivo principal	Investigar a concepção de inclusão escolar, construída por um professor de química da rede pública no ensino regular, em relação a estudantes com deficiência visual.	Analisar os depoimentos referentes a prática pedagógica dos professores de química do instituto federal da paraíba (ifpb), campus de campina grande-pb, têm sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de química.
Resultados	Os cálculos matemáticos na química é um fator que causa desmotivação e dificuldades na disciplina química, fatores também apontam a necessidade do profissional de apoio escolar para atendimento educacional especializado. Falta de	Somente a inserção de uma disciplina ou outra nas grades curriculares das licenciaturas não é o bastante para se consolidar uma formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva. A elaboração e produção de materiais pedagógicos para auxiliar o processo de ensino de química para alunos com deficiência visual é um ponto muito importante quando o tema em enfoque é o ensino de química sob perspectiva inclusiva.

	disponibilidade de material disponibilizado pelo mec, para o ensino de química a estudantes cegos.	
Conclusão	Através das práticas inclusivas e de materiais didáticos apropriados e da capacitação adequada dos professores que os estudantes com deficiência visual poderão ter o acesso aos vários níveis do ensino com qualidade e apropriação do conhecimento químico.	Os professores participantes reconhecem a falta de formação docente sensível às necessidades dos alunos com deficiência visual no contexto da disciplina de química. Os professores entrevistados não tiveram, ao longo de sua formação inicial, contato com disciplinas que abordassem os pressupostos da educação especial na perspectiva inclusiva, o que dificultou, em partes, seu trabalho para com relação aos alunos com deficiência visual.

FONTE: organizado pelos autores.

Ao analisar as citadas produções do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil, observamos informações importantes sobre o processo de inclusão de estudantes com DV nas aulas de química. Nas cinco dissertações analisadas, percebemos que todas mostram caminhos que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química quando ministrada aos estudantes com DV.

Ao fazer um comparativo entre a dissertação da autora Lima (2017) com o texto dissertativo de Ataíde (2019), percebemos uma grande paridade no momento que ambas enfatizam a importância de os professores de química produzirem materiais didáticos adaptados com o foco de medir o ensino de química para estudantes com DV.

A pesquisa qualitativa foi unanimidade nas cinco dissertações analisadas. Assim, podemos perceber que os pressupostos deste tipo de investigação são coerentes com estudos realizados no ensino de química para estudantes com deficiência visual. Para Denzin e Lincoln (2006, p.17) “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Compreendemos que estudar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química no ambiente educacional, o qual está se desenvolvendo, é estudar o cenário natural onde ocorrem as aulas desta disciplina que, por sua vez, é uma área que explica fenômenos do mundo em que interagimos.

A investigação da autora Bruna Tayane da Silva Lima, intitulada “Proposta de ensino de química orgânica para alunos com deficiência visual: desenhando prática pedagógica inclusiva”, de 2017, foi desenvolvida no Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, em Campina Grande, Paraíba – Brasil. Essa instituição é referência no atendimento às pessoas com Deficiência Visual, desde criança até a vida adulta, dando suporte pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, no aprimoramento da escrita Braille, assim como das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Assim, podemos afirmar que o mencionado instituto é um importante parceiro para a escola regular facilitando o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual. Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior – IES, instituições especiais e com associações é uma ação importante para o desenvolvimento da educação inclusiva. Como diz Mittler (2003, p.237) “nenhuma escola é uma ilha e nenhuma escola pode ter sucesso sem desenvolver redes de parcerias com sua comunidade local, com pais de alunos passados, presentes e futuros, com outras escolas e outras agências”.

As instituições de educação especial e as instituições de ensino superior devem ofertar formação contínua, com o foco na educação especial na perspectiva inclusiva, para educadores das diversas áreas de ensino. No tocante

ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, observamos nas investigações citadas que essas pessoas enfrentam as mais diversas barreiras que dificultam o seu processo de inclusão escolar. Assim, as escolas precisam de educadores qualificados, principalmente em disciplinas de conteúdos complexos, a exemplo da química que tem os laboratórios como cenário de aprendizagem. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, de 2015, compreende-se como barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Ministério de Educação e Cultura, 2015).

As dissertações 1 e 2 tiveram seus objetivos traçados distintamente onde a dissertação 1 teve como foco principal identificar e compreender o processo de ensino-aprendizagem de química orgânica com alunos cegos. Para isso foi aplicado uma sequência didática, assim como a exploração de matérias adaptados para estudantes com deficiência visual.

A autora da dissertação 1 desenvolveu um material de plástico para a montagem de moléculas orgânicas o qual conta com um livreto com informações sobre como montar as cadeias orgânicas. Esse livreto é escrito tanto em Braille quanto em tinta para que seja possível a leitura de todos os estudantes, uma vez que a pesquisa é desenvolvida em uma turma com estudantes videntes e não videntes. Esse material teve variadas funções dentro do ensino de química orgânica e se mostrou favorável para o aprendizado dos estudantes em diversos aspectos, podemos citar a promoção da autonomia do estudante que passam a montar as cadeias carbônicas sem a necessidade do auxílio de um professor ou acompanhante, conseguem entender o modelo tridimensional, diferenciar os tipos de ligações e os diferentes átomos que são representados por esferas utilizadas na produção de bijuterias. Por meio do tato, podemos perceber que essas esferas têm tamanhos e texturas diferentes. A partir do uso desse material adaptado, os estudantes conseguem associar melhor as aulas teóricas e práticas que abordam as cadeias carbônicas. Segundo Onofre, Costa e Azevedo (2018, p. 66) “a prática pedagógica do professor com um aluno cego deve explorar as habilidades de tais alunos, as quais são desenvolvidas através da audição, do tato e do olfato”.

A dissertação 2 teve como objetivo analisar a prática de ledoras que segundo Silva (2020) é um dos métodos utilizados na educação especial na área que trabalha com pessoas com deficiência visual. A princípio, o leitor refere-se ao profissional responsável pela leitura de textos, imagens escritas na lousa, avaliações escolares, descrição de espaço físico, entre outras. Assim, Catão (2019) desenvolveu um guia didático que obteve seus resultados a partir de uma entrevista com uma aluna cega, estudante de 24 anos que cursava o 1º ano no curso técnico de mineração integrado ao ensino médio do IFPB e com as ledoras que acompanhavam a referida aluna na disciplina de química. Essa entrevista tinha por finalidade esclarecer fatores que podem interferir, não só, no processo de ensino-aprendizagem de uma pessoa com DV, mas também na inclusão escolar destas. Catão (2019) considerou a ausência de uma formação contínua com o foco nas atividades atribuídas aos leitores como uma das barreiras para o processo de inclusão de estudantes com DV. Além das entrevistas mencionadas, Catão (2019) utilizou observações in loco distribuídas em cinco encontros, sendo três na sala de aula da estudante participante da investigação e dois no laboratório de química.

Lima (2017) ressaltou a importância de materiais adaptados nas escolas regulares, os quais proporcionam ao estudante cego uma melhor compreensão de conceitos e formação de significados próprios da disciplina química. Catão (2019) enfatizou a prática não eficaz de ledoras como mais uma das diversas barreiras existentes nas instituições de ensino regular vivenciadas nas aulas de química pelos estudantes com DV.

Compreendemos que as dissertações 1 e 2 conseguiram desenvolver materiais pedagógicos que vão mediar o processo de ensino-aprendizagem, no campo do ensino de química, de estudantes com DV. O trabalho de Catão (2019) vai tornar o trabalho das ledoras mais eficazes e fazer com que as mesmas consigam melhorar suas intervenções em sala de aula.

Para compreender as dificuldades encontradas no ensino de química para estudantes com deficiência visual, Ataíde (2019) também desenvolveu uma investigação com uma aluna cega, matriculada no IFPB, campus de Campina Grande - PB, Brasil. Essa pesquisa utilizou uma entrevista semiestruturada e observação in loco, com uma estudante cega e um professor de química. Ataíde (2019) a partir de suas investigações, considerou o professor como um dos principais responsáveis de promover a inclusão dos mencionados estudantes na sala de aula. Sendo assim, as investigações de Ataíde (2019) consideraram que o professor da sala regular ou da sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE devem elaborar materiais adaptados para estudantes cegos, explorando o manuseio destes materiais por meio do tato. Com o foco de investigar dificuldades que estudantes com DV vivenciam no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de química, Ataíde (2019) enfatizou também a importância do sistema de leitura e escrita Braille e materiais em alto-relevo nas aulas de química. Esse trabalho, bem como as duas investigações anteriores, abordou a importância da disponibilidade de materiais e atividades adaptadas nos espaços de aprendizagem da escola regular. Um ponto que diferenciou a pesquisa de Ataíde (2019) das outras duas dissertações já referendadas, foi a importância do domínio do Braille por parte do estudante com DV e de um funcionário da instituição de ensino regular. Para Onofre, Costa e Azevedo

matérias pedagógicas, a exemplo de livros, didáticos na escrita cursiva, jornais e revistas, podem ser transcritos em Braille e em áudio. Cadernos de cartografias, tabelas, quadros e gráficos podem ser impressos em alto-relevo ficando, assim acessíveis para o aluno com deficiência visual (2018, p. 66)

Referente ao produto final de Ataíde (2019), essa pesquisadora desenvolveu um Guia didático, intitulado “Vendo a química desenhada pelo tato”, elaborado com o foco de auxiliar professores de Química, alunos com ou sem deficiência visual e a comunidade escolar a mediar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da disciplina de química, ministrados para estudantes cegos. Compreendemos com um guia ou manual pedagógico podem despertar a curiosidade, bem como ajudar a florescer a criatividade dos educadores. Para Freire (1997, p.81) “por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, encontra-se na base do ensinar-aprender”.

As demais investigações analisadas são duas dissertações do mestrado acadêmico do referido programa de pós-graduação da UEPB, de autores que são membros do GEPEEPI, desenvolvidas entre 2019 e 2020. A dissertação 4 de Azevedo (2020) intitulada “Inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de química: estudo de caso acerca da concepção docente”, teve como foco de investigar as concepções de um docente de química, da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, nordeste brasileiro, a respeito da inclusão do estudante com DV. Esse docente pesquisado afirmou que não teve nenhuma formação inicial ou continua que abordasse o ensino de química para estudantes com DV. O referido participante também sublinhou que não é fácil para um professor que tem uma carga horária de trabalho elevada e apenas os finais de semanas para fazer um possível curso de qualificação. Esse entrevistado ressalva ainda que existe uma vida fora à docência, uma vida social que precisa ser compartilhada com o mundo e os outros. Essas afirmações nos fazem refletir os desafios apresentados por um professor que não teve nenhuma qualificação para trabalhar com o universo desafiador da inclusão dos estudantes com DV e outras deficiências.

Assim, Azevedo (2020) apresentou e discutiu resultados que apontam a necessidade do profissional de apoio escolar para atendimento educacional especializado, também afirmou que cálculos matemáticos apresentados na disciplina de química são uns dos fatores que dificultam o estudante com DV assimilar conteúdos referentes à disciplina de química. Sendo assim, Azevedo (2020) conclui que a utilização de materiais adaptados, materiais didáticos apropriados e profissionais qualificados facilitam os conhecimentos abordados na disciplina de química em salas de aulas que estão incluídas estudantes com DV.

A dissertação 5, intitulada “Professores de química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: formação e prática”, Gomes (2019) fez uma entrevista semiestruturada com professores de química que atuam no ensino médio e técnico do IFPB. Esses professores ressaltaram a importância de uma formação inicial, para os futuros professores de química, que deveria oferecer disciplinas, as quais abordassem caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes cegos nas aulas de química.

Os professores participantes da dissertação relatam que as instituições de ensino regular que têm uma boa estrutura para receber os estudantes cegos trazem benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, mas para isso ocorrer deve existir uma formação para todos os educadores que atuam no ambiente educacional.

### Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados nas investigações apresentadas, identificamos importantes fatores que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos programados na disciplina de química quando ministrados para estudantes com deficiência visual. Materiais adaptados surgem como um dos principais mediadores deste processo. Quando executada com clareza, a prática pedagógica desenvolvida pelos ledores pode responder as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência visual, principalmente aqueles que não têm domínio do processo de leitura e escrita Braille. Outro aspecto importante é a estrutura arquitetônica e física da instituição de ensino como uns dos pontos fundamentais para o desenvolvimento e inclusão do estudante com DV na disciplina de química.

Em vista dos argumentos apresentados, concluímos também que uma formação inicial e continuada, oferecidas aos professores de química, que discutam as habilidades dos estudantes com DV são fundamentais para a inclusão dos estudantes com DV nas atividades desenvolvidas na disciplina de química.

Portanto, as investigações apresentadas conseguiram trazer importantes apontamentos que demonstraram aspectos que precisam ser melhorados, como por exemplo, os problemas oriundos por uma leitura não eficiente realizada pelos ledores, assim como, a não construção ou o mau uso de materiais adaptados de acordo com as necessidades educacionais especiais dos estudantes com DV.

Respeitar a diversidade existente em um ambiente educacional vai favorecer o esperado êxito de uma educação inclusiva. Portanto, a formação inicial dos cursos de licenciatura em química precisa ter em seu Projeto Político Pedagógico disciplinas que discutam práticas pedagógicas inclusivas. Por meio de uma formação, inicial e continuada, podemos tornar o ensino de química para estudantes com deficiência visual cada vez mais prático e acessível.

### Referências bibliográficas

Ataide, K. F. P. de. (2019). *Ensino de Química com aluno cego: desafios do professor, dificuldades na aprendizagem*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Paraíba]. <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>

Azevedo, P. Vidal Guanabara de. (2020). *Inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Química: estudo de caso acerca da concepção docente*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Paraíba]. <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>

Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria nº 948/2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Catão, S. N. (2019). *Educação inclusiva com cegos: Prática de leitura de ledores em atividades na disciplina de Química*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Paraíba]. <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: castas a quem ousa ensinar*. (8ª ed.). Olho d'água.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2ª ed.). Artmed.

Gomes, A. de B. (2019). *Professores de Química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: Formação e prática*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Paraíba]. <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>

Lavorato, S. U. (2019). Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Visual: perspectiva histórica e indagações contemporâneas. *Revista American Science Education Research Association*, 6, 1-10.

Lima, B. T. da S. (2017). Proposta de Química Orgânica para alunos com deficiência visual: Desenhando prática pedagógica inclusiva. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Paraíba]. <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>

Mistério de Educação e Cultura. (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Artmed.

Onofre, E. G. Costa, B. J., Azevedo, P. V. G. de. (2018). O processo de inclusão de uma aluna cega: caminhos da educação no Brasil. En Martinez, Ramirez C. (Ed.). *Aspectos Contemporaneos de Antropometria*. (pp. 55 – 86). Universidad Autónoma de San Luis Potosi.

Pires, R.F. M. (2010). *Proposta de guia para apoiar a prática pedagógica de professores de química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Paraíba]. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/quimica/dissertacoes/aula\\_incl\\_def\\_vis\\_dissert.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/quimica/dissertacoes/aula_incl_def_vis_dissert.pdf)

Sousa, A. S. de; Oliveira, G. S. de; Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20, 64-83.

**Fecha de recepción:** 31/5/2022

**Fecha de aceptación:** 12/10/2022

# Artículos

# Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires

## *Changes in university teaching since the start of the pandemic and from the perspective of academics: the case of the University of Buenos Aires*

Por María Catalina NOSIGLIA<sup>1</sup> y Brian FUKSMAN<sup>2</sup>

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES*, XIV(25), 121-137.

### Resumen

La situación de emergencia suscitada por la pandemia del COVID-19 exigió el desarrollo de políticas universitarias novedosas con el fin de sostener la continuidad de la enseñanza. El punto de partida en Argentina resultaba sumamente desafiante ya que la experiencia de los académicos en entornos virtuales era limitada y el grado de desarrollo de la modalidad de educación a distancia era escasa en comparación con otros países. En este artículo se presentan algunos resultados de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo fue identificar y analizar los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En particular, se sistematizan los resultados de dos encuestas aplicadas a una muestra representativa de académicos de la Universidad. Ambos instrumentos permitieron realizar un análisis cuantitativo de los principales cambios en las dimensiones objetivas y subjetivas del trabajo docente durante el bienio 2020-2021. La primera encuesta se aplicó en agosto de 2020 y la segunda en diciembre de 2021. A partir de los resultados es posible identificar que durante el período evaluado se desarrollaron prácticas de enseñanza innovadoras, pero también se agravaron algunos problemas preexistentes de la profesión académica argentina. Asimismo, resulta relevante indagar en futuros estudios cuáles de estos cambios identificados se sostuvieron en el tiempo.

**Palabras Clave** Universidad / Profesión Académica / Enseñanza Universitaria / Pandemia

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina / catinosiglia@gmail.com

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina / bri.fuksman@gmail.com

## **Abstract**

The emergency situation caused by the COVID-19 pandemic required the development of innovative university policies in order to sustain the continuity of teaching. The starting point in Argentina was extremely challenging since the experience of academics in virtual education was limited and the degree of development of the distance education modality was scarce compared to other countries. This article presents some results of a broader research project whose objective was to identify and analyze the changes in university teaching since the start of the pandemic at the University of Buenos Aires (UBA). In particular, the results of two surveys applied to a representative sample of academics of the University are systematized. Both instruments allowed a quantitative analysis of the main changes in the objective and subjective dimensions of teaching work during the 2020-2021 biennium. The first survey was applied in August 2020 and the second in December 2021. From the results it is possible to identify that during the evaluated period innovative teaching experiences were developed, but some pre-existing problems of the Argentine academic profession were also aggravated. Likewise, it is relevant to investigate in future studies which of these identified changes were sustained over time.

**Key words** University / Academic Profession / University Teaching / Pandemic

## 1. Introducción

Durante el mes de marzo de 2020 las universidades argentinas se vieron forzadas a suspender el dictado de clases presenciales y debieron desarrollar una *enseñanza remota de emergencia* (Hodges et al., 2020). Dicha noción permite marcar la diferencia entre las actividades de enseñanza planificadas en contextos normales de aquellas desplegadas en circunstancias extraordinarias y condiciones críticas como la escasez de recursos, tiempo y capacitación del cuerpo académico.

Esta situación suscitó importantes cambios en la enseñanza universitaria que buscaron ser identificados y analizados desde la voz de los propios académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Particularmente, resultó relevante explorar tanto los cambios en las dimensiones objetivas como subjetivas del trabajo docente. Al respecto, Clark (1991) explica que las dimensiones objetivas ponen el acento en los cambios de roles y en la organización de la función docente en el marco de las estructuras académicas departamentales o de cátedra; las dedicaciones al cargo; las categorías docentes, el grado de disponibilidad de recursos, infraestructura tecnológica y ambiente de trabajo; mientras que la dimensión subjetiva privilegia el estudio de los intereses y creencias de los académicos sobre el desarrollo de su función docente así como sus percepciones sobre los niveles de exigencia y satisfacción laboral.

En adición al abordaje de la dimensión subjetiva, se definen a los intereses como un bien que es conscientemente buscado por el actor mientras que las creencias conforman el marco institucional a través del cual los actores interpretan el orden social y modulan su comportamiento con el fin de perseguir sus respectivos intereses (Acuña, 2007).

En este artículo se presentan algunos resultados de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo fue identificar y analizar los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia en la UBA. En particular, se sistematizan los resultados de dos encuestas aplicadas a una muestra representativa de académicos de la Universidad. Ambos instrumentos permitieron realizar un análisis cuantitativo de los principales cambios en las dimensiones objetivas y subjetivas del trabajo docente durante el bienio 2020-2021. La primera encuesta se aplicó en agosto de 2020 y la segunda en diciembre de 2021.

El artículo se estructura en cinco secciones. En la primera se caracteriza a la UBA como organización, así como la situación problemática de la profesión académica argentina. En segundo lugar, se abordan las especificidades de la enseñanza universitaria en la modalidad a distancia y su estado de desarrollo previo a la irrupción de la pandemia. En tercer lugar, se presenta el diseño metodológico del estudio. Por último, se sistematizan los resultados y las conclusiones preliminares.

## 2. La Universidad de Buenos Aires como organización y la situación de la profesión académica

La UBA fue la segunda universidad creada en el actual territorio argentino en 1821. La institución se destaca por su gran tamaño ya que está conformada por 13 facultades y oferta más de 100 carreras de grado y 450 carreras de posgrado. Además, cuenta con 6 colegios preuniversitarios, 6 hospitales universitarios y más de 60 institutos de investigación. Asimismo, de acuerdo a los datos del anuario estadístico de la SPU-ME, en 2019, la UBA contaba con una matrícula de 318.935 estudiantes de grado y pregrado (representa el 18,2% de la matrícula de todas las universidades públicas) y trabajaban 22.815 docentes universitarios (representa el 17% del total de personas que trabajan como docentes en universidades públicas).

Conceptualmente, la UBA reúne las distintas características descritas por Burton Clark (1991) comunes a toda organización universitaria. El autor identifica que los componentes de las organizaciones universitarias son: el conocimiento, las creencias y la autoridad. El trabajo académico se organiza alrededor de la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. Dicho conocimiento, a su vez, asume un carácter especializado que tiende a configurar una organización desacoplada o de "tejido flojo" donde las comunidades académicas se constituyen en espacios de poder y de control con autonomía relativa. En segundo lugar, destaca las creencias de los académicos,

las cuales constituyen significados y valores compartidos que producen un orden simbólico institucional particular. Su estudio resulta fundamental ya que es a través de las creencias que los miembros de la organización interpretan las tendencias y demandas externas de la sociedad. Por último, Clark explica que en las universidades y en los sistemas de educación superior coexisten múltiples niveles de autoridad (a nivel de la disciplina, del establecimiento y del sistema). Dados estos componentes, el autor conceptualiza a la organización universitaria como una “institución de base pesada” en la medida en que los académicos ubicados en la base toman múltiples decisiones de forma autónoma y conforme a sus propios intereses y creencias.

En complemento con lo anterior, en un estudio específico sobre la organización y estructura académica de la UBA, Juan Doberti (2014) identifica que en dicha universidad predomina la estructura de cátedras y, por lo tanto, coexisten múltiples niveles de autoridad en las bases con amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas y para el dictado de sus asignaturas. De hecho, el autor explica que la *cátedra* puede ser una estructura unipersonal o agrupar a varios profesores, aunque siempre su máxima autoridad es unipersonal y se encuentra reservada al profesor titular o equivalente. Por lo tanto, y pese a que los distintos órganos de gobierno unipersonales y colegiados de la Universidad tomaron decisiones fijando pautas mínimas y comunes relativas a la evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes durante el período 2020-2021, dichas resoluciones procuraron respetar, a su vez, ciertos grados de libertad de cátedra para que aquellas tomen decisiones didácticas relativas a la selección y organización de los contenidos; las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos (Nosiglia y Fuksman, 2022).

Por último, la UBA también puede ser conceptualizada como una burocracia profesional. Al respecto, Henry Mintzberg (1984) explica que en este tipo de organización predomina el “núcleo de operaciones” integrado por los individuos que producen el bien o servicio principal de la organización. En la UBA, al igual que en cualquier otra organización universitaria, los académicos conforman el núcleo de operaciones y estos poseen amplios márgenes de autonomía para realizar un trabajo que requiere poseer conocimientos certificados tras largos procesos formativos. Además, en la UBA se observan importantes grados de descentralización vertical y horizontal generando un sistema de toma de decisiones atomizado.

Dada la relevancia de la actuación de los académicos en las organizaciones universitarias, en los párrafos subsiguientes se abordará la situación y los principales problemas de la profesión académica Argentina. En primer lugar, corresponde señalar que los estudios sobre la profesión académica conforman un campo cuyo desarrollo es relativamente reciente. Entre los estudios clásicos pueden destacarse los de Clark (1991) y Becher (1989).

Clark (1991) explica que los académicos poseen una doble pertenencia de naturaleza disciplinar e institucional. La primera es internacional e independiente de su localización geográfica; mientras que la segunda está asociada a la universidad donde el académico se desempeña. Sin embargo, el autor destaca que la pertenencia disciplinar es la predominante ya que resulta poco probable que un académico opte por cambiar de disciplina debido al esfuerzo prolongado de formación que eso exigiría. Por lo tanto, la mayor lealtad del académico es con su disciplina.

Vinculado con lo anterior, en su estudio sobre los campos disciplinares, Becher (1989) identifica que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden- en concurrencia con otros factores institucionales y externos- en la configuración de la carrera académica. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías Duro/Blando y Puro/Aplicado, el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrera académica, entre otros. Así, por ejemplo, el autor observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos noveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el derecho. Quizás algunas de estas conclusiones deberían ser revisadas a la luz de las exigencias de mayores niveles académicos requeridos tanto en lo académico como en el campo profesional en la actualidad.

Asimismo, se destacan otras discusiones que se interrogan si existe una profesión académica conformada por miembros que comparten intereses y creencias comunes o si, por el contrario, la elevada heterogeneidad de su

conformación impide su estudio como tal (Chiroleu, 2002). Al respecto Grediaga Kuri et al. (2004) adoptaron una posición y consideran como miembros del cuerpo académico a todas aquellas personas que se encuentren adscriptos a algún tipo de institución universitaria y desarrollen alguna de las funciones académicas, independientemente de su dedicación al cargo. Además, para el caso argentino y pese a la predominancia de las dedicaciones simples, resulta razonable conceptualizar a los académicos como miembros de una profesión porque éstos desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal; existen normas para el acceso y la promoción en los cargos; poseen autonomía relativa para definir el contenido del trabajo académico y también porque sus integrantes reconocen como única autoridad para juzgarlos a sus propios pares académicos; entre otras razones (Marquina, 2013).

A nivel local, los estudios sobre la profesión académica argentina reconocen numerosos problemas. Un condicionante de importante magnitud refiere a la predominancia de dedicaciones simples que solo contemplan remuneración para la función docente. Lo anterior resulta problemático en la medida en que los concursos docentes para el ingreso y promoción en la carrera académica suelen exigir la acumulación de antecedentes científicos (Nosiglia, Fuksman y Januszewsky, 2021).

Un segundo aspecto problemático se vincula con la existencia de importantes brechas regulatorias en los ámbitos de ejercicio profesional (grado/posgrado y carreras presenciales/ a distancia). Cristian Pérez Centeno (2017) sostiene que la modalidad de Educación a Distancia (EaD) en la Argentina constituye un “ámbito no estructurado de la profesión académica” ya que, a diferencia de las carreras presenciales, el marco regulativo resulta menos prescriptivo. Debido a estas escasas regulaciones, el autor identifica que en muchas universidades públicas y privadas se generalizaron condiciones de trabajo adversas para los académicos que trabajan en carreras a distancia. Así, por ejemplo, las instituciones suelen privilegiar la contratación temporaria de los académicos para que realicen tareas de diseño de las asignaturas o para el desarrollo de las tutorías y seguimiento de los estudiantes. Es decir, dichos académicos no gozan de estabilidad en el cargo, no tienen posibilidad de regularizar sus cargos. Asimismo, advirtió que las universidades tienden a privilegiar la función de enseñanza y, consecuentemente, es poco frecuente hallar académicos que trabajen en ofertas a distancia y que realicen tareas de investigación y/o extensión.

A los efectos del presente artículo, resulta relevante reconocer estos problemas previos que afectaban a la profesión académica argentina con el fin de evaluar en qué medida se reconfiguraron durante el bienio 2020-2021. Ahora bien, antes de proceder al análisis de los resultados del estudio sobre los cambios en la enseñanza universitaria en la UBA, resulta relevante realizar una caracterización sobre el grado de desarrollo de la EaD en Argentina y, particularmente, en la UBA.

### **3. Especificidades de la enseñanza universitaria en la modalidad de EaD y su estado de desarrollo previo a la pandemia en Argentina y en la UBA**

La enseñanza universitaria forma parte de la agenda clásica de la Didáctica de Nivel Superior. En el marco de dicho campo se produjeron diversas líneas de investigación tales como las estrategias de enseñanza (Anijovich et al., 2014; Davini, 2008) y las estrategias propias para el nivel superior (Bain, 2012; Finkelstein, 2007; Lucarelli, 2004; Maggio, 2018).

Ahora bien, la literatura sobre la enseñanza universitaria en carreras a distancia coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la modalidad presencial. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes et al. (2011) identifican que, además de requerir de ciertas *competencias tecnológicas*, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la EaD también presupone la reformulación del contrato didáctico. De hecho, los autores

argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un *facilitador del aprendizaje* que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo

Vinculado con lo anterior, Campi y Esteban (2018) identifican distintos roles docentes: el contenidista que escribe el guion didáctico; el *tutor*, que se vincula con los estudiantes y el evaluador que toma los exámenes presenciales o virtuales. No obstante, los autores advierten sobre la falta de articulación entre los tres roles que muchas veces son realizados por distintas personas, y que no siempre se encuentran agrupados en cátedras o departamentos.

Asimismo, un estudio sobre las especificidades de la enseñanza universitaria en entornos virtuales debe considerar los problemas asociados con las *brechas digitales*. Dicho concepto acuñado a fines del siglo XX busca visibilizar las diferencias de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales. Si bien en sus inicios el concepto se limitó a denunciar las desigualdades en relación con el acceso (ej. disponibilidad de computadoras, conexión a internet, etc.), más recientemente se incorporó una visión más amplia que apunta a visibilizar las desigualdades en el uso y apropiación (Segura, 2021). Es decir, no alcanza con tener acceso a las tecnologías, sino que además resulta necesario aprender a usarlas con fines educativos.

Por último, también resulta fundamental considerar la situación inmediatamente anterior a la irrupción de la pandemia en relación con el desarrollo de la EaD. Al respecto, en un estudio previo (Nosiglia y Fuksman, 2021) se destacó su escaso desarrollo relativo en comparación con otros países, así como la escasa experiencia previa de los académicos como docentes de cursos virtuales. Durante el 2019, solo el 5,6% de las carreras de grado y pregrado y el 3,2% de los posgrados se ofertaban bajo la modalidad de EaD, según datos del anuario estadístico de la SPU.

En cuanto a la experiencia previa de los académicos en entornos virtuales, se identificó que, durante el 2019, solo el 29% de los docentes que trabajaban en universidades nacionales incorporaba algún tipo de recurso digital en sus clases y que el 23% había dictado alguna vez un curso de EaD (Nosiglia y Fuksman, 2021).

Por su parte, el grado de desarrollo previo de la EaD en la UBA también era incipiente. Antes de la irrupción de la pandemia la Universidad no ofertaba ninguna de sus carreras de grado a distancia. También era muy bajo el porcentaje de asignaturas de grado que se dictaban virtualmente. Solamente las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales registraban una mayor oferta relativa de cursos virtuales. En el nivel de posgrado también predominaba la modalidad presencial. En 2019 la Universidad solo ofertaba 12 carreras de posgrado a distancia sobre un total de 400.

No obstante, y pese al desarrollo incipiente de la EaD, la UBA registra importantes hitos institucionales en dicho campo. De hecho, la UBA fue una institución pionera gracias a su programa de EaD “UBA XXI” creado en 1985. Desde sus orígenes aquel programa dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado implementó diversos formatos tales como programas radiales, televisivos, publicaciones en editoriales, entre otros. Un segundo hito institucional fue la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) en 2008. Este Centro, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado, tiene la finalidad de crear un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la Universidad en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza de nivel superior. Otro hito fue la aprobación del *Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires* y su posterior validación ante la Secretaría de Políticas Universitarias durante el 2019.

A modo de síntesis general, es posible sostener que el punto de partida del sistema universitario argentino y de la UBA en particular resultaba sumamente desafiante ya que la experiencia de los académicos en entornos virtuales era limitada. Además, el grado de desarrollo previo de la modalidad resultaba escasa en comparación con otros países y regiones.

#### 4. Diseño metodológico

En este artículo se presentan los resultados de la etapa cuantitativa de una investigación multimétodo más amplia (Hernández Sampieri et al., 2010). Asimismo, cabe señalar que la investigación se configuró como un estudio de caso (Stake, 1998) donde se seleccionó a la UBA como un caso intrínseco debido a su gran tamaño.

Los investigadores del proyecto diseñaron dos encuestas semiestructuradas que se aplicaron a dos muestras representativas de docentes de la UBA. La primera encuesta se aplicó en agosto de 2020 y fue respondida por 4.287 docentes con un error muestral del 1,4%. La segunda encuesta se aplicó en diciembre de 2021 y fue respondida por 2.453 docentes con un error muestral del 2%. De este modo, fue posible realizar un estudio longitudinal de los cambios registrados durante el período de emergencia. Ambas encuestas fueron aplicadas utilizando un software de encuestas en línea.

Siguiendo los aportes conceptuales de Clark (1991), la encuesta indagó dimensiones objetivas del trabajo docente tales como las dedicaciones al cargo; las categorías docentes; el grado de disponibilidad de recursos y de infraestructura tecnológica; mientras que la dimensión subjetiva procuró relevar los intereses y creencias de los académicos sobre el desarrollo de su función docente, sus estrategias de enseñanza y de evaluación, y sus percepciones sobre los niveles de exigencia y satisfacción laboral.

El estudio partió del siguiente supuesto de investigación: durante el bienio 2020-2021 los académicos de la UBA pudieron desarrollar experiencias de enseñanza innovadoras, pero también se agravaron algunos problemas preexistentes de la profesión académica debido a las nuevas condiciones de trabajo durante el período de emergencia.

#### 5. Resultados del estudio

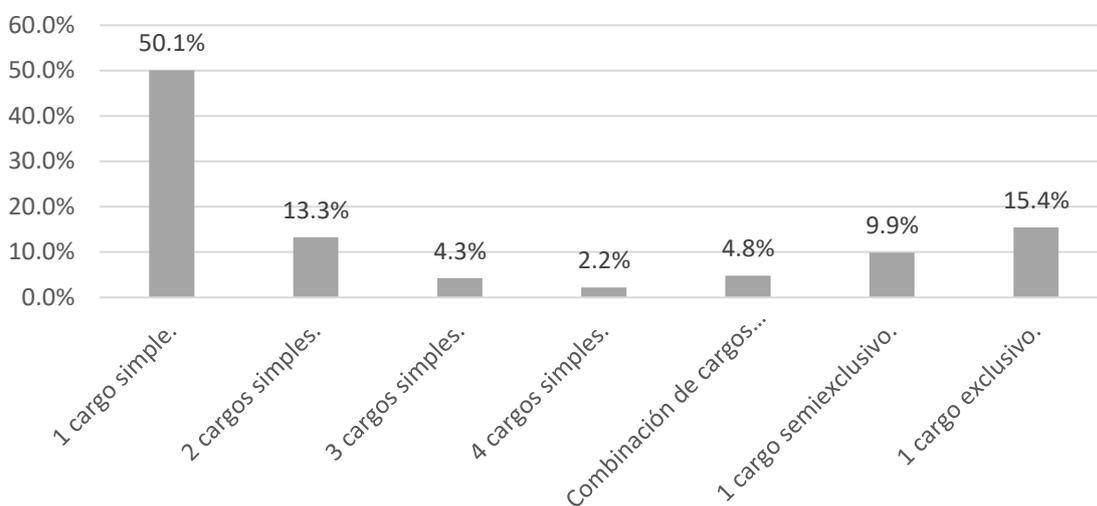
En este apartado se identificarán y analizarán los cambios en la enseñanza universitaria en la UBA desde la perspectiva de los académicos a partir de los resultados de ambas encuestas. Con el fin de resumir la información y facilitar su interpretación, se privilegiará el análisis de los resultados provenientes de la encuesta más reciente, aunque para ciertas dimensiones se incluirá el análisis longitudinal. Asimismo, este apartado se organiza y estructura en torno a distintos tópicos o cuestiones problemáticas.

##### 5.1. Características generales de los académicos de la UBA

En primer lugar, conviene comenzar por describir a la muestra de docentes que respondieron la 2ª encuesta aplicada en diciembre de 2021. Del total de 2.453 de docentes, el 55,8% son mujeres, el 43,8% varones, y el 0,3% a otros géneros. En cuanto al agrupamiento docente, el 44% son profesores (titulares, asociados o adjuntos) mientras que el 56% restante son auxiliares docentes (JTP, Ayudantes de 1ra y de 2da). En relación con la dedicación, se advierte la predominancia de dedicaciones simples o una acumulación de este tipo de cargos que solo contemplan remuneración para la función docente (ver figura 1).

Si se cruzan las variables relativas a la dedicación y el agrupamiento docente, se advierte que los profesores concentran la mayor proporción de dedicaciones exclusivas y semiexclusivas (el 62% de los cargos exclusivos y el 54% de los semiexclusivos son concentrados por profesores). Dicha distribución ilustra para el caso de la UBA un fenómeno que se replica a nivel del sistema universitario argentino y permite advertir las mayores dificultades de los auxiliares docentes para realizar las distintas funciones académicas de docencia, investigación y extensión de forma remunerada (Nosiglia, Fuksman y Januszewski, 2021).

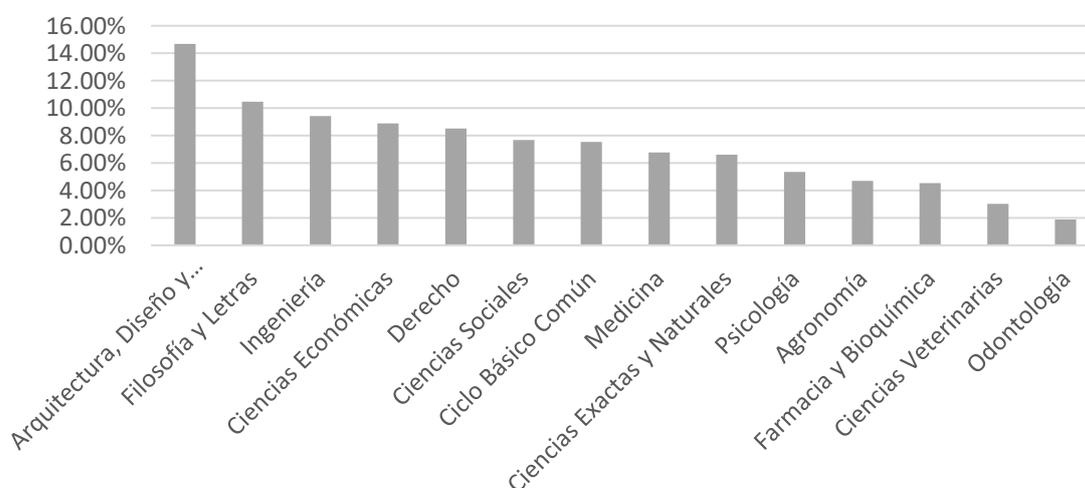
**Figura 1 . Distribución porcentual de los académicos UBA según su dedicación. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Por último, otra variable relevante para caracterizar a la profesión académica en la UBA es su pertenencia a las distintas facultades (ver figura 2). Lo anterior resulta fundamental por dos motivos. Por un lado, porque las facultades en la UBA tienen importantes márgenes de autonomía relativa de gobierno y, de este modo, han desarrollado políticas institucionales diferenciales que incidieron de forma singular en la organización de la función docente. Por otro lado, porque cada facultad agrupa a un conjunto de campos disciplinares que inciden de forma singular en la estructuración de la carrera académica (Becher, 1989).

**Figura 2. Distribución porcentual de los académicos UBA según su facultad de pertenencia. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

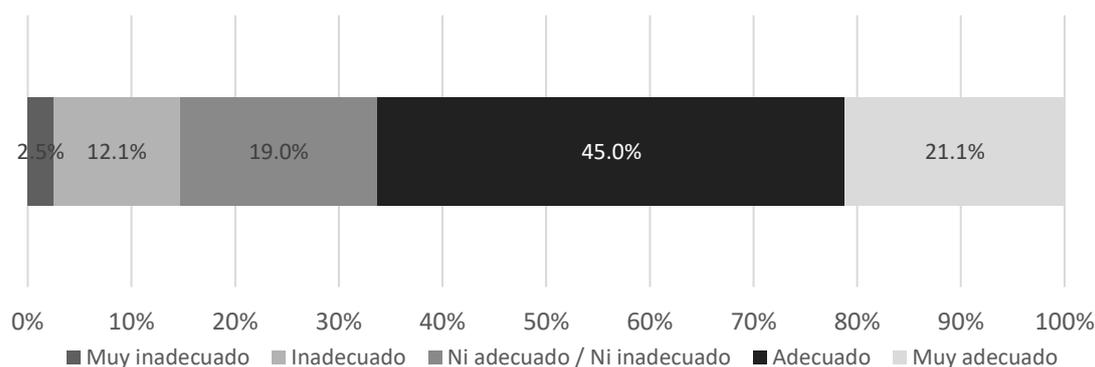
## 5.2. Condiciones ambientales y tecnológicas para desarrollar una enseñanza remota de emergencia

La literatura sobre las brechas digitales distingue entre distintas dimensiones: por un lado, el acceso a los recursos tecnológicos (ej. disponibilidad de computadoras, conexión a internet, etc.), por otro, las brechas de uso y de apropiación que refiere a la capacidad efectiva de utilizar dichas tecnológicas con fines didácticos (Segura, 2021). En este apartado se incluirán solamente los resultados referidos a las brechas de acceso y otros factores habitacionales.

En primer lugar, se destaca que el 98% de los académicos de la UBA contaban con conectividad durante diciembre de 2021. Cabe señalar que dicha cifra se mantuvo constante si se la compara con los valores registrados durante la primera encuesta aplicada en agosto de 2020.

En segundo lugar, se observa que el 66% de los docentes evaluaron positivamente el ambiente físico que utilizan para dictar clases virtuales (ver figura 3). Un aspecto favorable a señalar refiere a que dicha cifra mejoró respecto al mes de agosto de 2020 (55%).

**Figura 3. Distribución porcentual de los académicos UBA según como evaluaron el ambiente físico que utilizan para dar clases virtuales. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Sin embargo, cuando se cruza la variable habitacional con el estrés laboral autopercebido por los académicos, se advierte una correlación preocupante. De hecho, el 27,4% de los docentes que evaluaron de forma inadecuada su ambiente físico, también manifestaron haber sufrido estrés laboral durante la pandemia. En contraste, dicha cifra bajó al 3,9% entre los académicos que contaban con un espacio físico adecuado.

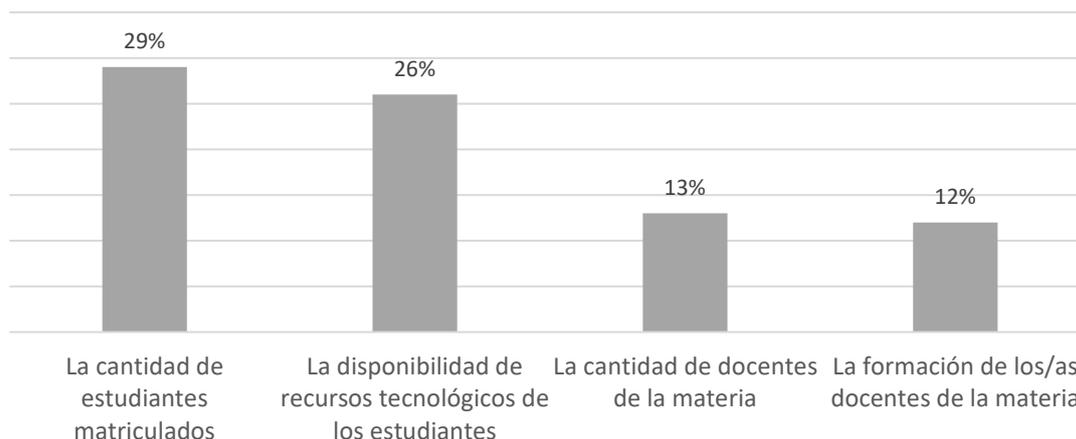
## 5.3 Las decisiones didácticas de los académicos para reprogramar la enseñanza

En este apartado se analizarán las decisiones didácticas de los académicos para poder dictar sus clases de forma virtual, así como los cambios e innovaciones realizadas.

En primer lugar, resulta importante subrayar que el 98% de los académicos que debían dictar su materia durante algún tramo del año 2021, efectivamente lo hicieron. Dicho valor se mantuvo constante si se lo compara con el año 2020.

Además de los factores habitacionales y de accesibilidad a recursos tecnológicos abordados en el apartado anterior, también existen condicionantes relacionados directamente con la programación de la enseñanza. De hecho, el 29% de los académicos respondieron que la elevada cantidad de estudiantes dificultó el diseño de su propuesta de enseñanza (ver figura 4).

**Figura 4. Porcentaje de académicos que asociaron distintos aspectos didácticos como factores que dificultaron la programación de la enseñanza. Diciembre de 2021.**



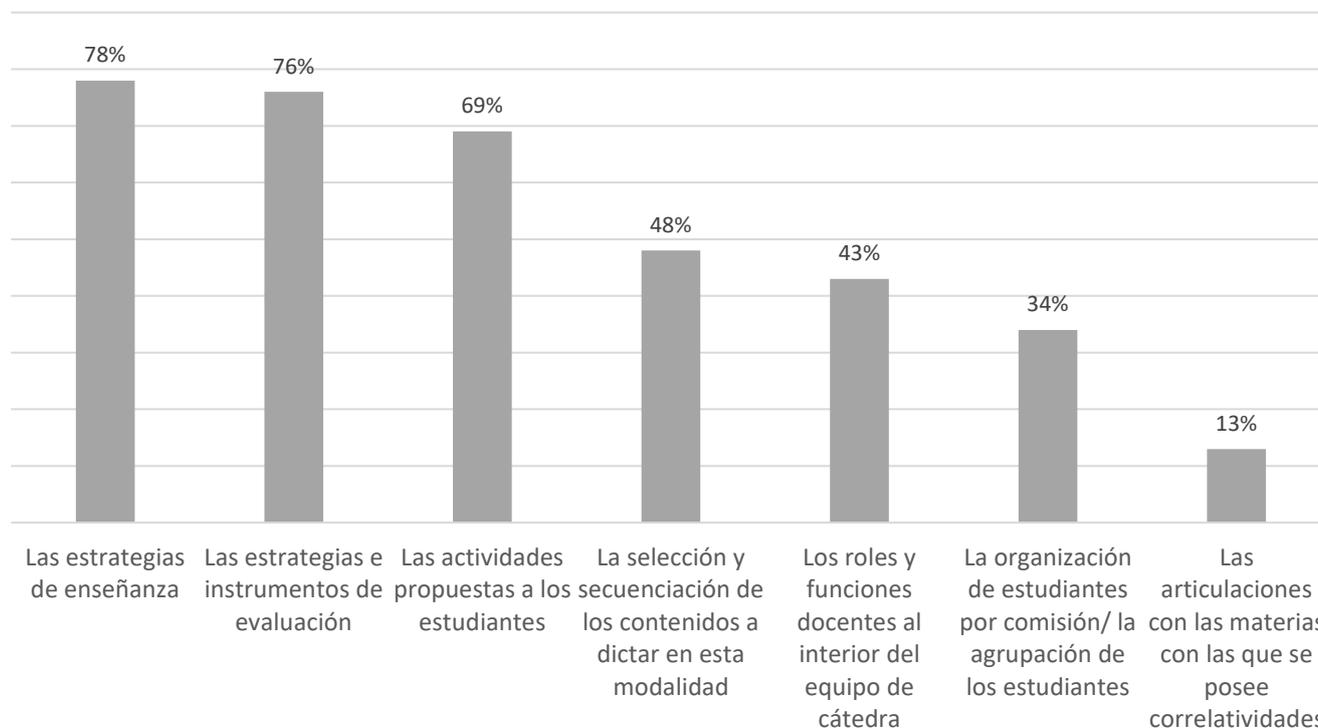
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Pese a las dificultades señaladas previamente, los académicos tomaron decisiones que modificaron distintos aspectos didácticos para poder dictar su materia durante el período de emergencia. A continuación, se incluye un gráfico que presenta las distintas dimensiones en general y en los sucesivos párrafos se abordará cada una en particular. En general se advierte que las modificaciones privilegiaron las estrategias de enseñanza y de evaluación. Alrededor de la mitad de los académicos evaluaron también que debieron realizar importantes modificaciones en la selección y secuenciación de los contenidos. Por último, aspectos ligados a la organización del trabajo docente al interior de las cátedras, así como la forma de agrupamiento de los estudiantes también fueron objeto de modificaciones (ver figura 5).

Asimismo, y siguiendo los aportes de Ruiz Bolívar y Dávila (2016) respecto a la relevancia de que las universidades ofrezcan una formación pedagógica específica en tecnologías educativas, pudo advertirse las incidencias positivas de los cursos formales de capacitación ofrecidos por la UBA. De hecho, los resultados de la encuesta permiten identificar que los académicos capacitados fueron los que manifestaron en mayor proporción haber desarrollado la mayor cantidad de innovaciones educativas. Este grupo se ubica diez puntos porcentuales por encima de los académicos que se capacitaron de forma autónoma a través de tutoriales en la red. Lo anterior podría interpretarse como un indicador de que la participación con colegas en programas formales de capacitación promovió mayores oportunidades e incentivos para implementar cambios en la enseñanza.

De forma complementaria, se identifican correlaciones en función de los tipos de asignaturas. El 57% de los académicos que dictan una *práctica profesional supervisada* manifestaron haber modificado “mucho o bastante” sus estrategias de enseñanza. En cambio, dicha proporción bajó al 40% entre los docentes que dictan materias predominantemente *teóricas*.

**Figura 5. Porcentaje de académicos que debieron modificar "mucho o bastante" distintos aspectos didácticos para poder dictar su materia durante la pandemia. Diciembre de 2021.**



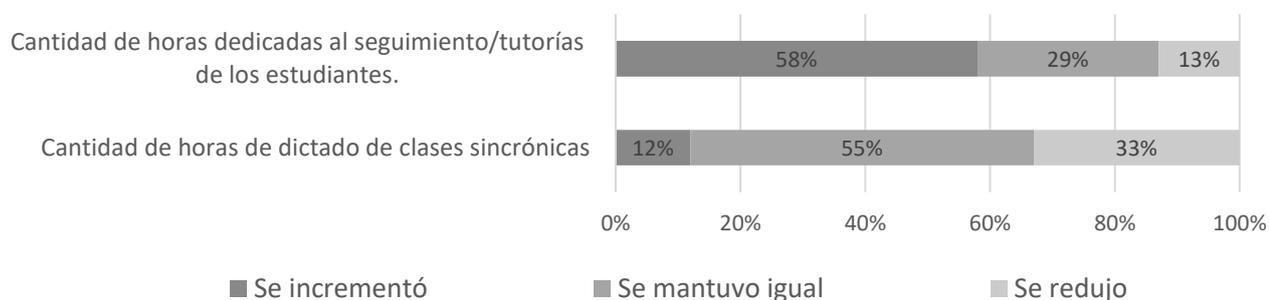
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Relacionado con lo anterior, las características de cada facultad y sus respectivas tradiciones disciplinares y didácticas debieron repensarse en diverso grado. Los académicos que informaron haber modificado en mayor proporción sus estrategias de enseñanza pertenecen a las facultades de Medicina (62%); Veterinaria (58%) y Odontología (49%). En el polo opuesto se ubicó Ciencias Económicas (24%). Estas diferencias deberían recuperarse y ser analizadas en un futuro estudio que compare las políticas singulares adoptadas por cada facultad y su relación con las características de cada campo disciplinar (Becher, 1989).

En relación a los cambios en las estrategias de enseñanza, se observan modificaciones en la cantidad de horas dedicadas al seguimiento/tutorías de los estudiantes. De hecho, el 58% de los académicos manifestó que durante el período de emergencia incrementó las horas dedicadas a dicha tarea. Por otro lado, el 33% de los docentes redujo la cantidad de horas de dictado de clases sincrónicas remplazándolas por el desarrollo de actividades asincrónicas a través del uso del campus virtual (ver figura 6). Por lo tanto, se identifican algunos cambios cualitativos en los roles docentes donde ganó mayor centralidad las funciones de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

No obstante, se registraron diferencias en función del agrupamiento docente. De hecho, alrededor del 60% de los auxiliares docentes manifestaron que durante la pandemia debieron incrementar la cantidad de horas dedicadas al seguimiento/tutorías de los estudiantes, mientras que ese valor se redujo al 45% entre los profesores. Lo anterior puede interpretarse como un posible indicador de sobrecarga laboral ya que los auxiliares docentes concentran la mayor proporción de cargos de dedicación simple. Esto último guarda relación con una problemática previa de la profesión académica argentina relativa a la predominancia de dedicaciones parciales (Nosiglia, Fuksman y Januszewsky, 2021).

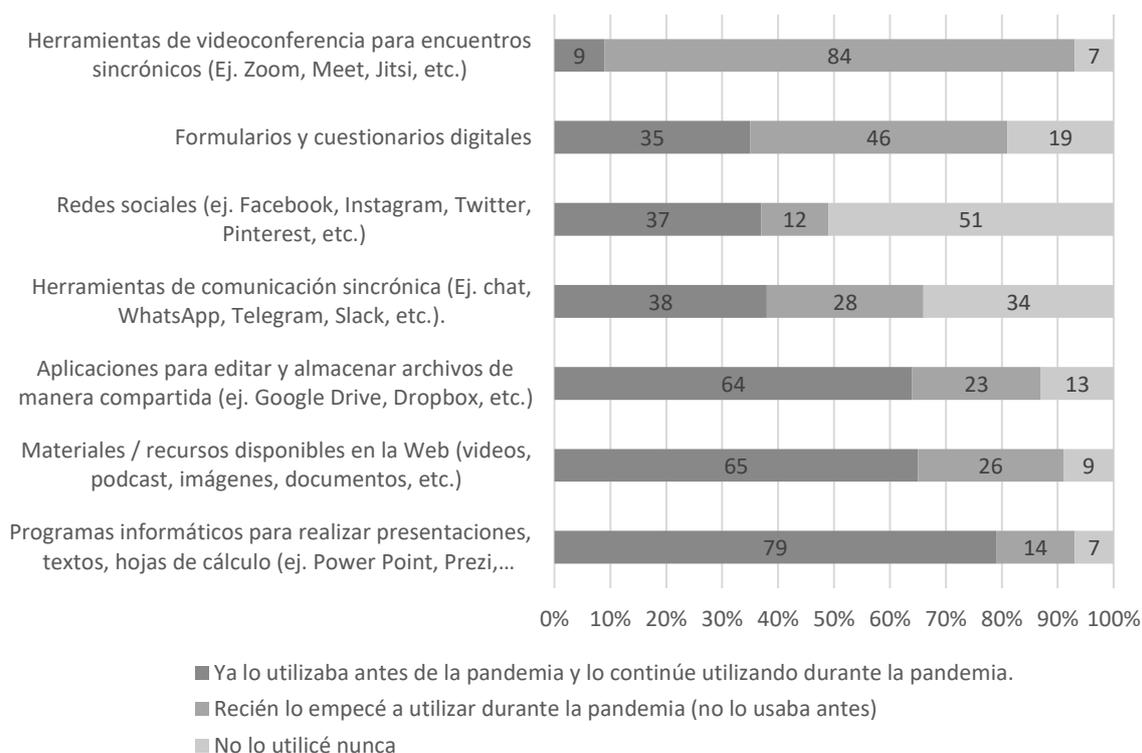
**Figura 6. Distribución porcentual de los académicos según como evaluaron el impacto de los cambios didácticos implementados durante la pandemia. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Por último, en cuanto a los recursos digitales utilizados para dictar las clases, se observa que durante la pandemia los académicos aprendieron a utilizar nuevos recursos y los incorporaron efectivamente en sus clases (ver figura 7). El principal recurso que incorporaron fueron las herramientas de videoconferencia para la realización de encuentros sincrónicos (ej. Zoom, Meet, Jitsi, Etc.) De hecho, solo el 9% utilizaba dichas herramientas antes de la pandemia, mientras que el 84% comenzó a utilizarlas a partir del 2020.

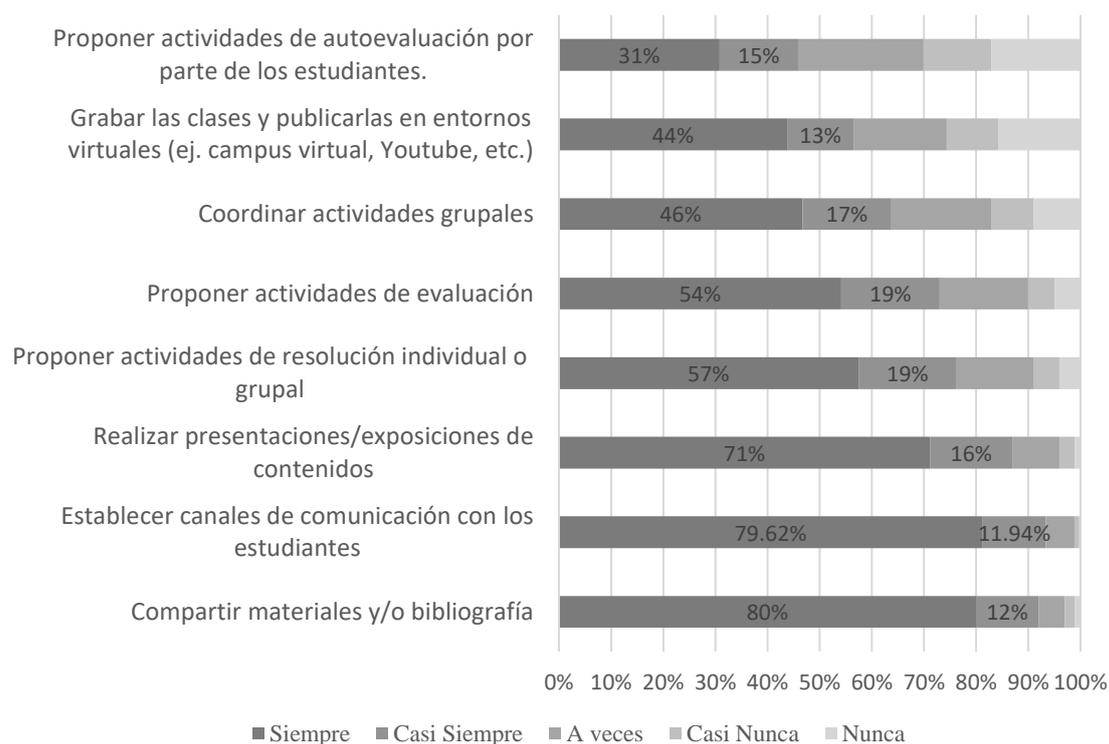
**Figura 7. Distribución porcentual de los académicos según los recursos digitales que utilizaba antes de la pandemia. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

En complementación con lo anterior, interesa indagar con cuáles finalidades didácticas los docentes utilizaron los recursos digitales referenciados previamente. Al respecto, se advierte que la mayoría de los académicos utilizaron estos recursos para compartir materiales/bibliografía, establecer canales de comunicación con los estudiantes, y realizar exposiciones de los contenidos del programa (ver figura 8). Cabe señalar que estos valores se mantuvieron constantes respecto a los resultados de la 1° encuesta aplicada en agosto de 2020.

**Figura 8. Distribución porcentual de los académicos UBA según la finalidad didáctica que le dieron a los recursos digitales (medido en frecuencia de uso). Diciembre de 2021.**



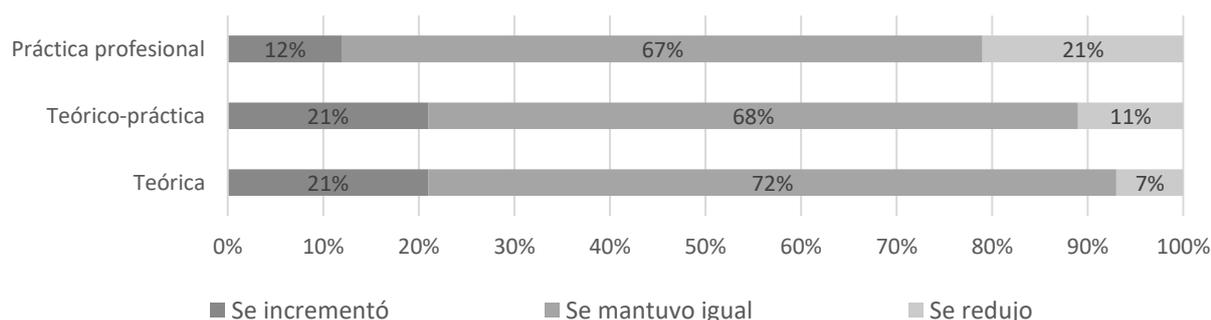
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Resulta relevante señalar que, independientemente de la categoría docente, los académicos que participaron en programas formales de capacitación específica en tecnología educativa utilizaron con mayor frecuencia los recursos digitales y con fines didácticos diversos (en comparación con aquellos que se capacitaron de forma autónoma). De hecho, mientras que el 65% de los académicos que participaron en cursos formales utilizaron recursos digitales para “proponer actividades de resolución individual o grupal”, esa cifra descendió al 54% entre quienes se capacitaron de forma autónoma. Situación análoga ocurrió con otras finalidades didácticas como la de “proponer actividades de autoevaluación por parte de los estudiantes (55% y 41%, respectivamente) o la “coordinación de actividades grupales (52% y 44%).

Un tercer componente que también sufrió significativas modificaciones fueron las estrategias de evaluación. De hecho, el 76% de los académicos respondieron que debieron modificar “mucho o bastante” ese componente para poder dictar su materia. Al respecto, es posible señalar algunos cambios cuantitativos, pero principalmente, cualitativos.

En relación con lo cuantitativo, se advirtió que, en términos comparativos, las materias predominantemente prácticas se vieron forzadas a reducir la cantidad de exámenes. Por el contrario, las materias predominantemente teóricas se ubicaron en el polo opuesto. Es posible suponer que lo anterior se debió a que resulta más difícil evaluar contenidos prácticos a través de recursos digitales. De todos modos, la gran mayoría de los académicos (68%) mantuvo la cantidad de exámenes habituales (ver figura 9)

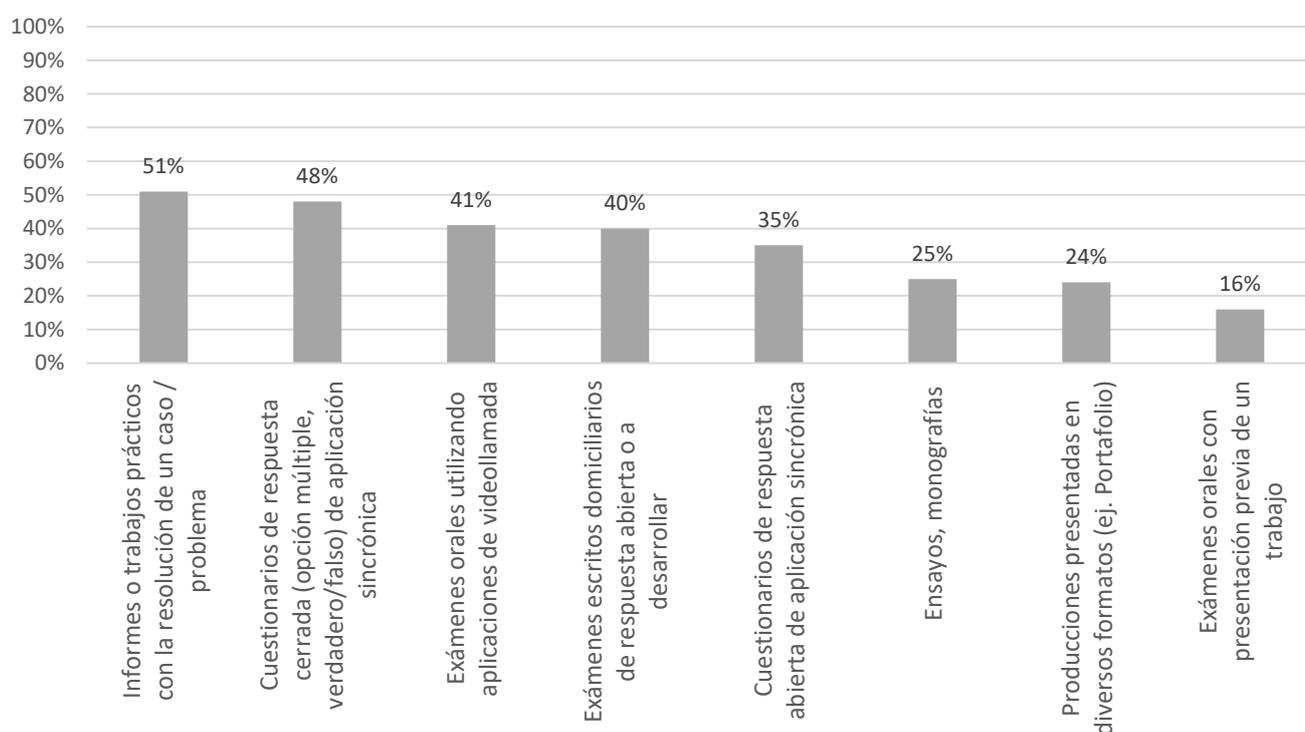
**Figura 9. Distribución porcentual de los académicos UBA en función de si realizaron cambios en la cantidad de exámenes administrados durante la pandemia, según el tipo de asignatura. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

En relación con los cambios cualitativos, se observa que los académicos utilizaron una diversidad de instrumentos de evaluación (ver figura 10)

**Figura 10. Porcentaje de académicos UBA que utilizaron los distintos instrumentos de evaluación durante la pandemia. Diciembre de 2021.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Ahora bien, las principales diferencias internas guardaron relación con las relaciones docente/alumnos. De hecho, las cátedras más numerosas tendieron a privilegiar el uso de cuestionarios de respuesta cerrada (opción múltiple). En contraste, las cátedras con menos inscriptos (relación docente/alumno menor a 10) usaron en mayor proporción exámenes orales mediados por zoom o meet. La brecha estadística entre ambos grupos ronda el 15%. Probablemente, esta diferencia se deba a criterios de economía de aplicación.

Otra diferencia significativa guardó relación con el tipo de asignatura. Así, por ejemplo, el 50% de las materias predominantemente teóricas aplicaron exámenes de respuesta cerrada, mientras que el 52% de las prácticas profesionales realizaron exámenes orales mediante aplicaciones de videollamada.

#### 5.4. Las creencias de los académicos sobre su experiencia educativa y sus resultados

En este apartado se analizarán las creencias de los académicos acerca de su experiencia individual y cómo evalúan las incidencias de las políticas institucionales en las dimensiones objetivas y subjetivas de su trabajo docente (Clark, 1991).

En primer lugar, conviene comenzar por señalar que la experiencia de los académicos ha sido dispar y estuvo marcada por claroscuros. En cuanto a las condiciones de trabajo, se identificó un fenómeno problemático: el 87% de los académicos manifestó que *“el trabajo de virtualizar la enseñanza le exigió dedicar más tiempo de lo que su dedicación formal preveía”*. Al respecto, se advierte que los auxiliares docentes fueron los que manifestaron el mayor nivel de malestar (la brecha estadística es del 10% respecto a los profesores). Esto puede relacionarse con otro de los hallazgos de la presente investigación respecto al incremento de la cantidad de horas dedicadas a realizar el seguimiento/tutoría de los estudiantes, sumado a las problemáticas preexistentes de la profesión académica argentina que afectan en mayor medida a los auxiliares docentes (Nosiglia, Fuksman y Januszewski, 2021).

De todos modos, probablemente un aspecto atenuante, de cara a futuras cursadas, sea la posibilidad de reutilizar los materiales y entornos virtuales que las cátedras diseñaron durante el período de emergencia. Aunque dicha tarea de diseño no sea la única función a realizar en el marco de un programa a distancia, resulta relevante señalar que el 80% de los docentes manifestó que *“podrá reutilizar la mayoría de los recursos didácticos que diseñó durante la pandemia para dictar su materia a distancia”*.

Sin embargo, y pese a los distintos problemas identificados, la mitad de los académicos evaluó positivamente que *“El trabajo al interior del equipo de cátedra se vio potenciado por las experiencias de formación, ideas, materiales y recursos que compartimos entre colegas”*. Además, el 65% de los docentes evaluó de forma positiva su propia experiencia formativa y considera que *“ha aprendido a ser docente en entornos virtuales y ahora está en condiciones de implementar el programa de su materia a distancia”*.

## 6. Conclusiones

El presente artículo comenzó por reconocer que la situación de emergencia exigió el desarrollo de políticas universitarias y prácticas inéditas con el fin de sostener la continuidad de la enseñanza universitaria. A lo anterior, se le adicionó el desafío de implementar una enseñanza remota de emergencia en el marco de un país con un escaso desarrollo previo de la EaD y con menos regulaciones normativas en comparación con la modalidad presencial. Esto resulta congruente con la conceptualización de la EaD como un “ámbito no estructurado de la profesión académica” (Pérez Centeno, 2017).

A pesar de las condiciones adversas, los resultados del estudio permitieron identificar que durante el período evaluado los académicos de la UBA lograron dictar sus asignaturas y que una importante proporción también logró desarrollar experiencias de enseñanza innovadoras. Estos cambios impactaron tanto en la selección y secuenciación de los contenidos, en las estrategias de enseñanza y también en la metodología de evaluación. Esta multiplicidad

de transformaciones y adecuaciones en las estrategias de enseñanza y de evaluación para poder dictar los antiguos cursos presenciales de forma remota resulta congruente con los aportes de Campos Céspedes et al. (2011), ya que la modalidad a distancia implicó una reformulación del contrato didáctico.

Las diferencias internas guardaron relación con el tipo de asignatura (predominancia de contenidos teóricos o prácticos); la facultad de pertenencia; la cantidad de estudiantes inscriptos a la materia; y la modalidad de capacitación realizada por cada docente para poder dictar su materia (participación en cursos formales de capacitación o mediante estrategias informales). Estas importantes variaciones resultan razonables cuando se consideran las características organizacionales de las universidades en tanto burocracias profesionales (Mintzberg, 1984), así como la predominancia de la estructura de cátedras en la UBA (Doberti, 2014). En otras palabras, resulta razonable que, en una organización donde coexisten una multiplicidad de niveles de autoridad en las bases con amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas, se configuren importantes variaciones en la programación y desarrollo de las asignaturas.

En relación con diferencias disciplinares identificadas, éstas deberían recuperarse y ser analizadas en un futuro estudio que compare las políticas singulares adoptadas por cada facultad y su relación con las características de cada campo disciplinar (Becher, 1989).

Sin embargo, y retomando el supuesto de investigación, los resultados del estudio permitieron identificar que durante el período evaluado se agravaron algunos problemas preexistentes de la profesión académica argentina ligados a la predominancia de dedicaciones simples (Nosiglia, Fuksman y Januszevski, 2021). De hecho, el 87% de los académicos encuestados manifestó que el trabajo de virtualizar la enseñanza le exigió dedicar más tiempo de lo que su dedicación formal preveía. Además, se advirtió que este problema afectó especialmente a los auxiliares docentes ya que este grupo se abocó en mayor medida al desarrollo de tareas de seguimiento/tutoría de los estudiantes.

Cada una de estas dimensiones merece una especial atención por parte de los decisores políticos ya que, de cara a un escenario de post-pandemia, la planificación de programas de enseñanza a distancia e híbridos debiera contemplar los problemas identificados y procurar subsanarlos. Asimismo, resulta relevante indagar en futuros estudios cuáles de estos cambios identificados se sostuvieron en el tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Acuña, C. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento*. Centro de Estudios de las Políticas Públicas.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2014). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4(4), 63-74
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Campi, W. y Esteban, P. (2018). La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En Dari, N. y Baumann, P (comps.). *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR*.
- Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011) Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3).
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41-52.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Doberti, J. (2014). *La organización académica en la universidad: el caso de la UBA*. Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

Finkelstein, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Cuaderno de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior.

Grediaga Kuri, R., Jiménez, J. y González, L. (2004) *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Anujes.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27(54), 503-524.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Editorial Ariel.

Nosiglia, M. C.; Fuksman, B., Januszewski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional Apiks. *Revista Integración y Conocimiento*, 10(1), pp. 206-232.

Nosiglia, M. y; Fuksman, B. (2022, del 1 al 3 de junio). *Cambios en las formas de gobierno de las universidades nacionales durante la pandemia ante el desafío de sostener una enseñanza remota de emergencia: el caso de la Universidad de Buenos Aires*. I Jornada de Investigación en Política Educativa. 1, 2 y 3 de junio de 2022. Buenos Aires

Nosiglia, M.C. y Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, vol.33, no.2. pp.321-350

Pérez Centeno, C. (2017) El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), 226-255.

Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).

Segura, M. (2021). No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina *Revista Eptic*, 23, 2, 190-208.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

**Fecha de recepción:** 1/7/2022

**Fecha de aceptación:** 11/10/2022

# Propuesta de cuestionario para explorar la cultura de la evaluación del aprendizaje de docentes universitarios

## *Questionnaire proposal to explore the culture of learning evaluation of university professors*

Por Sofía CONTRERAS ROLDÁN<sup>1</sup> y Juan Carlos RODRÍGUEZ MACÍAS<sup>2</sup>

Contreras Roldán, S. y Rodríguez Macías, J. C. (2022). Propuesta de cuestionario para explorar la cultura de la evaluación del aprendizaje de docentes universitarios. *Revista RAES*, XIV(25), 138-159.

### Resumen

El estudio tuvo como propósito la exploración de la cultura de la evaluación de docentes universitarios, a través del cálculo de dos índices: uno sobre cultura tradicional y otro, de una cultura centrada en el aprendizaje y la mejora educativa. Los índices se crearon a partir de un cuestionario que explora las creencias, actitudes y valores hacia la evaluación del aprendizaje en el aula. La muestra estuvo conformada por 545 docentes de una universidad pública mexicana. Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio para las escalas y después, se calcularon ocho sub índices derivados del factorial, lo cual permitió la construcción de dos índices: uno que sintetizó todas las variables relacionadas con la evaluación sumativa y tradicional; y otro para la formativa y constructivista. En los resultados, se observó que la cultura evaluativa de los docentes se orienta más hacia la formativa y constructivista.

**Palabras Clave** Educación superior/ evaluación del aprendizaje/ docentes/ evaluación formativa/ cultura evaluativa.

### Abstract

The purpose of the study was to explore the culture of the assessment of university teachers, through the calculation of two indices: one on traditional culture and the other, a culture focused on learning and educational improvement. The indices were created from a questionnaire that explores beliefs, attitudes and values towards evaluating learning in the classroom. The sample consisted of 545 professors from a Mexican public university. An exploratory factor analysis was carried out for the scales and then, eight sub-indices derived from the factorial were calculated, which allowed the construction of two indices: one that synthesized all the variables related to the

<sup>1</sup> Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México/ [sofia.contreras@uabc.edu.mx](mailto:sofia.contreras@uabc.edu.mx) - <https://orcid.org/0000-0003-1987-3445>

<sup>2</sup> Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México/ [juancr\\_mx@uabc.edu.mx](mailto:juancr_mx@uabc.edu.mx) - <https://orcid.org/0000-0002-1115-9848>

summative and traditional assessment; and another for the formative and constructivist. In the results, it was observed that the assessment culture of teachers is more oriented towards the formative and constructivist.

**Key words** Higher Education/ Learning Assessment/ Teachers/ Formative Assessment/ Assessment Culture.

## Introducción

De acuerdo con Perozo et al. (2012), en las instituciones de educación superior, la cultura evaluativa comprende el

conjunto de valores universitarios que se constituyen en creencias, principios y normas, impulsoras y reguladoras del comportamiento cotidiano de estos actores en el quehacer universitario, para así lograr los objetivos educativos con calidad, enmarcados en la misión, visión, proyecto institucional y características de cada institución universitaria, lo cual no sería posible lograr de forma individual, sino con valores compartidos entre sus miembros. (Perozo et al., p. 24)

La cultura evaluativa se propaga y promueve a nivel institucional, a través de diversos artefactos como reglamentos, estatutos escolares u otros medios oficiales, cuyo objetivo sea regular la práctica evaluativa (Izci & Caliskan, 2017). Sin embargo, a nivel aula la cultura de la evaluación también se conjuga con los valores, creencias, significados y prácticas que comparten docentes y estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje (Reategui, 2015).

Si bien la cultura evaluativa del docente puede estar influenciada y condicionada por los valores, normas y políticas de la institución, hay otros factores propios del docente que configuran sus predisposiciones hacia la evaluación en el aula. Por ejemplo, su propia alfabetización sobre la evaluación de los aprendizajes, derivada de experiencias formativas previas, como cursos y capacitaciones sobre el tema (Rodríguez & Salinas, 2020; Tomasik et al., 2018); así como de la influencia que tiene el área de conocimiento a la que pertenece sobre la tradición de estrategias evaluativas, o de la naturaleza del contenido (práctico o teórico) de la asignatura que imparte (Amaro de Chacín et al., 2008; Henríquez et al., 2020).

En definitiva, tanto las características de la cultura evaluativa institucional como las del docente, tienen un impacto en los estudiantes (Reategui, 2015). Pues en el transitar de su vida escolar, desarrollan determinadas creencias, actitudes y valores hacia la evaluación de los aprendizajes (González, 2000; Quinquer, 2000). El explorar estos aspectos es relevante, dado que múltiples estudios señalan que los métodos y estrategias de evaluación que emplean los docentes, condicionan:

- las prácticas de estudio y el aprendizaje de los estudiantes (Gibbs, 2006; Santos, 1999; Thomson & Falchikov, 1998);
- las actitudes hacia la evaluación, como el miedo o el rechazo (Birenbaum, 2007; Thomson & Falchikov, 1998; Tiwari et al., 2005); y
- los valores, como el considerar que las evaluaciones solo sirven para otorgar una calificación; o por el contrario, que son útiles para proporcionar retroalimentación sobre su aprendizaje (Amaro de Chacín et al., 2008; Henríquez et al., 2020).

En la revisión de la literatura se encontraron pocos estudios que exploren como tal la cultura de la evaluación del aprendizaje en el aula, con excepción de los trabajos de Mendoza (2019) y Reategui (2015). Pero proliferan aquellos que han examinado de manera atomizada, las creencias y prácticas de evaluación de docentes (como Álvarez, 2008; Henríquez et al., 2020; Mendoza, 2019; Moreno, 2009), así como, las actitudes y percepciones de los estudiantes hacia la evaluación en el aula (como Birenbaum, 2007; Gil-Flores, 2012; Thomson & Falchikov, 1998; Tiwari et al., 2005; Rodríguez-Espinosa et al., 2016).

## 1. Nociones sobre cultura de la evaluación y su aplicación en la educación superior

### 1.1 ¿Qué es la cultura de la evaluación?

De acuerdo con Murphy (2002), el término de cultura de la evaluación es válido para cualquier tipo de organización que se caracterice por el conocimiento grupal sobre: los objetivos que persiguen las evaluaciones; cuándo se realizan; cuál es el uso de los resultados; y cómo se diseñan. Además, mencionó que las distintas actitudes que los miembros de una organización tengan hacia la evaluación, apuntarán a la formación de diferentes tipos de culturas evaluativas. En la tabla 1, se presentan diferentes definiciones sobre la cultura de la evaluación en el ámbito educativo.

**Tabla 1. Conceptualizaciones sobre cultura de evaluación**

Autor	Conceptualización
Barham et al. (2013)	Son aquellos valores, normas, creencias y conductas que reflejan una apreciación compartida hacia la práctica de la evaluación como un valor institucional.
Bolseguí y Fuguet (2006)	Es la necesidad de toda institución de evaluarse de manera permanente, con orientación al cambio y a la continua transformación de las prácticas escolares hacia la mejora educativa. Se conforma por reglas, hábitos, rutinas, creencias, valores, estructuras, símbolos, métodos y técnicas que se comparten en una comunidad con relación a los procesos de evaluación.
Corti et al. (2011)	Es la capacidad institucional de autoevaluarse para mejorar sus procesos, más allá de la práctica de evaluar como un mecanismo de control.
Valenzuela et al. (2011)	Es una construcción social compartida por los miembros de una institución, donde se aprecia a la evaluación como un medio y no un fin. Además, implica el trabajo colaborativo de los actores educativos en todos procesos sistemáticos que estén encaminados a mejorar la calidad académica estudiantil.
Weiner (2009)	Son las actitudes y conductas predominantes que caracterizan el funcionamiento del apoyo institucional hacia la evaluación de los resultados educativos de los estudiantes.

*Nota:* Elaboración propia.

En las anteriores conceptualizaciones, se aprecia una característica reiterativa en una cultura de la evaluación, todas las actividades y procesos evaluativos van orientados hacia la mejora. Este elemento es importante, porque se aleja de las conceptualizaciones que consideran a la evaluación como solo un proceso de medición y emisión de juicios de valor (Boud, 2019).

Dentro de la cultura de evaluación en una institución, subyace la que corresponde a la cultura de cada docente; esto es, las creencias y prácticas propias de su ejercicio en el aula (Martínez, 2010). De acuerdo con este autor, en el espacio áulico reside un subsistema de la cultura de la evaluación educativa, denominada *cultura de la evaluación del aprendizaje*. Esta comprende las “concepciones, valores, actitudes, interacciones, tradiciones, prácticas, comportamientos, símbolos y significados” (Martínez, 2010, p. 11) sobre la forma de usar a la evaluación en el aula; y la cual puede estar, o no, alineada con la cultura que promueven las instituciones.

De acuerdo con autores como Ahmad et al. (2020) y Birenbaum (2016), actualmente se observan dos paradigmas de la cultura de la evaluación en el ámbito educativo: la *evaluación tradicional* y la *evaluación centrada en el aprendizaje y mejora educativa* (de tipo constructivista). La primera cumple con el propósito de proveer información para la toma de decisiones relativas a: la acreditación, la promoción, la aprobación, la selección o el otorgamiento de incentivos (Cizek et al, 2019). También se le refiere como *tradicional*, en aquellas donde se reduce a la evaluación como sinónimo de calificación (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Fernández-Pérez, 1986; López, 2005; Santos, 1999). En ella, la evaluación del aprendizaje que realiza el docente tiene las siguientes características:

- es una herramienta de uso exclusivamente sumativo y están referidas a una norma (Bailey, 1998);
- se orienta a la rendición de cuentas y certificación de los aprendizajes (Ravela, 2006; Shepard, 2008)
- se hace a través de pruebas de lápiz y papel (en particular, de opción múltiple) o computarizadas, que promueven la memorización y repetición de contenidos (Black & William, 1998; Simonson et al, 2000);
- no se proporciona retroalimentación (Bailey, 1999);
- se emplea como un mecanismo de poder y control hacia los sujetos (Perrenoud, 2008; Coll & Onrubia, 2002); y
- tiene un papel pasivo el sustentante.

En contraparte, la *evaluación centrada en el aprendizaje y la mejora educativa*, se fundamenta en las aportaciones de las teorías socioculturales y constructivistas en el campo educativo (Tayyebi, 2022; Van Bergen & Parsell, 2019). En este enfoque la función docente radica en conducir experiencias que guíen al alumnado a construir por sí mismos el conocimiento, para lograr que estos aprendizajes sean significativos y a largo plazo (Coll et al. 1999; Bellocchio, 2010; Jonassen, 1991). Además, enfatiza el proceso activo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje; es decir, la evaluación tiene como propósito conducir al aprendizaje, más allá de solo cuantificarlo (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Shepard, 2008; Stobart, 2010).

Este tipo evaluación comparte comunalidades con las características del uso formativo de la evaluación en el aula de Scriven (1967) y Bloom et al. (1971), pues se enfoca hacia la devolución de información para orientar, tanto al docente como al estudiante, hacia la mejora educativa (Ahmad et al., 2020; Ravela et al., 2017). En la *evaluación para el aprendizaje*, la evaluación:

- es concebida como una actividad horizontal, compartida entre docente-alumnos, que se caracteriza por ser democrática y participativa (Guba & Lincoln, 1989; Moreno, 2016);
- promueve procesos de autoevaluación y coevaluación de estudiantes (Sadler, 1989; Barrientos-Hernán et al., 2020);
- se busca el aprendizaje significativo a través de las experiencias de evaluación (Díaz-Barriga & Hernández, 2010);
- provee retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades (Wiggins, 1990);
- hace uso diversificado de estrategias de evaluación (Moreno, 2016); y
- permite que el alumnado participe en la toma de decisiones sobre la evaluación (Alfaro, 2000), entre otros.

### 1.2 Lo que sabemos de la cultura de evaluación en la Educación Superior.

Diversos autores como Álvarez (2008), Fuller (2013), Harrison (2017), Moreno (2009), Price et al. (2011) han estudiado la cultura de las universidades entorno a la evaluación. Estos, han señalado que la evaluación se centra más en el enfoque tradicional, el cual se caracteriza por el uso prioritario de exámenes con fines sumativos y una visualización de la evaluación como un sinónimo de calificación. Si bien, el enfoque sumativo es inevitable, pues las evaluaciones también deben cumplir con la función técnico-administrativa de certificar las competencias esperadas de los estudiantes universitarios; por su parte Boud & Falchikov (2007), Contreras (2010) y Martínez (2010) han señalado que debería existir un equilibrio con las evaluaciones de tipo formativas.

Al respecto, se han destacado los desafíos que afrontan los docentes universitarios para emplear estrategias de evaluación desde una orientación formativa; por ejemplo, la tasa de matrícula de estudiantes por clase (Amaro de Chacín et al., 2008; Henríquez et al., 2020), así como la falta de formación y alfabetización docente en la didáctica de la evaluación (Rodríguez & Salinas, 2020). Esta falta de formación docente, puede conducir a que los docentes continúen adhiriéndose a los métodos de evaluación tradicionales (Gibbs & Coffey, 2004).

Además, la cultura de la evaluación del docente está influenciada y condicionada por los valores, normas y políticas

del sistema educativo, o de la institución donde labore (Izci & Caliskan, 2017). Dentro de esta cultura institucional, el personal docente tiene un rol clave, pues es el responsable de valorar la medida en que el estudiantado cumple con los objetivos de aprendizaje. Por tanto, la selección de las estrategias de evaluación empleadas en el aula pueden ser resultado de múltiples factores; algunos inherentes al docente, como la formación profesional previa, la experiencia laboral, las creencias y percepciones personales hacia la enseñanza y el aprendizaje -p. e. poseer una postura constructivista- (Izci & Caliskan, 2017); y otros factores de tipo externo, como los propios valores y normas institucionales que exigen ciertas prácticas a las que deben suscribirse los docentes en su quehacer educativo (Courts & McInerney, 1993).

Conocer cuáles son las creencias, actitudes y valores de los docentes hacia la evaluación de los aprendizajes en el aula, resulta relevante dado que diversos autores como Coll y Onrubia (2002), Lambert y Holgado (2001), Padilla y Gil (2008), Rodríguez-Espinosa et al. (2016), Thomson y Falchikov (1998), y Tiwari et al. (2005), afirmaron que la postura del docente frente a las formas de evaluar el aprendizaje, influye de manera importante en distintas áreas del estudiante, como: sus estrategias de estudio, la autorregulación de su aprendizaje, sus valores (p. e. ver a la evaluación como un proceso formativo que los retroalimenta sobre su nivel de aprendizaje), así como en sus actitudes (p. e. tener ansiedad, miedo o resistencia hacia la evaluación).

De acuerdo con Martínez (2010) y Valenzuela et al. (2011), las características de la cultura de la evaluación del aprendizaje que se vive en el aula, pueden o no estar alineadas con la cultura institucional (p. e. con el modelo educativo que se promueve). La posibilidad de que la cultura de la evaluación del aprendizaje no sea congruente con el modelo educativo podría tener serias implicaciones sociales. Lo anterior, en consideración de la función social que tiene la evaluación del aprendizaje en el nivel superior: otorgar a los estudiantes una certificación del dominio de determinadas competencias profesionales que desempeñarán en el ámbito laboral. Esta certificación, se da a través de los resultados de los diversos procesos evaluativos que lleva a cabo la planta docente durante la trayectoria formativa del estudiantado (González, 2000) o por la aplicación de un examen al final del proceso formativo. Por lo tanto, es importante estudiar cuál es la cultura de la evaluación de los aprendizajes que se vive en el aula desde la perspectiva docente. Toda vez, que permite conocer cómo son y se viven las evaluaciones que, al final, se reflejan en una calificación que certifica o no las competencias que los estudiantes universitarios adquirieron en su proceso formativo.

Este trabajo de investigación tuvo dos objetivos. Primero, elaborar una propuesta para la exploración de las características de la cultura de evaluación del aprendizaje, del personal docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Segundo, la elaboración de dos índices; uno para la medición de la *cultura evaluativa tradicional*, y otro, de *cultura evaluativa centrada en el aprendizaje* y la mejora educativa. Además, el contar con estos índices, favorece el conocimiento sobre la importancia que dan los agentes educativos a la cultura de la evaluación (Perozo et al., 2012) y su efecto en el logro académico de los estudiantes (Yali, 2018).

## 2. Método

### 2.1 Tipo de estudio

Es una investigación de corte cuantitativo y de tipo exploratorio, porque busca conocer cuál es la cultura que los docentes universitarios tienen hacia la evaluación de los aprendizajes en el aula. Esto, a través de la exploración de sus creencias, actitudes y percepción sobre los valores éticos asociados a la evaluación del aprendizaje.

### 2.2 Recolección de datos y aplicación

La recolección de datos se llevó a cabo mediante el método de encuesta, a través de la autoadministración de un cuestionario online. Este se cargó en la plataforma *Google Forms* y se generó una liga de acceso. El método de

recolección de datos empleado fue el de investigación por encuesta de autoselección y autoadministrada de tipo online. Si bien, la aplicación de encuestas por Internet contiene un riesgo de cobertura insuficiente o de sesgo por auto-selección de participantes (ver Kerlinger & Lee, 2002, p. 506) es posible estudiar si las características de la muestra obtenida se parecen a las de la población, es decir, es similar a un muestreo intencional de tipo aleatorio. Para lo anterior, se llevó a cabo un estudio para obtener evidencias de la equi-comparabilidad entre la muestra obtenida con la relación a la población. Primero, se estimó el margen de error del tamaño de muestra (con métodos a posteriori), con una tolerancia de error del 5%; y segundo, se examinó la distribución porcentual de distintas variables como edad y sexo, en los parámetros oficiales de la población y la muestra. En el Apéndice A, se presenta el detalle de los análisis que se llevaron a cabo. En los resultados se indica que la muestra obtenida tuvo un margen de error de 0.04, con un nivel de confianza del 95%. Por tanto, los resultados de este trabajo de tesis, pueden extrapolarse a la población docente de la UABC, con un 4% de margen de error.

En cuanto al procedimiento de aplicación del cuestionario, se pidió apoyo al Coordinador General de Formación Profesional de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), para solicitar a los directores de facultad y coordinadores de carrera el reenviar, vía correo institucional, la liga de acceso a su respectiva planta docente. El cuestionario se distribuyó la última semana de enero de 2022 y se mantuvo disponible durante 15 días.

### 2.3 Participantes

La muestra obtenida estuvo integrada por 545 docentes de nivel licenciatura de la UABC, pertenecientes al ciclo escolar 2022-1. El rango de edad osciló de los 24 a 76 años, con una media de 44.5 años. En la tabla 2, se muestra la distribución de la muestra según sus características de sexo y el área de conocimiento en el que imparten clases. Como se observa, en cuanto a la distribución por sexo, la proporción de hombres y mujeres fue equitativa. En lo que se refiere al área del conocimiento, los porcentajes más altos de respondientes se encontraron en el área de Ciencias de la Salud (27.3%), Ciencias de la Ingeniería (19.3%), Ciencias Sociales (17.4%), y Educación y Humanidades (13.7%). Llama la atención que la encuesta no fue respondida por docentes del área de Pedagogía; si bien se desconocen las razones, posiblemente no fue distribuida a la planta docente por el personal directivo de la coordinación de carrera, dado que la participación en el estudio no fue obligatoria.

**Tabla 2. Características de la muestra docente**

Variables	Categorías	n	%
Sexo	Mujer	270	49.5
	Hombre	275	50.5
Área de conocimiento	Arquitectura y Diseño	13	2.4
	Ciencias de la Ingeniería	105	19.3
	Ciencias Sociales	95	17.4
	Pedagogía	0	0.0
	Idiomas	19	3.5
	Ciencias Agropecuarias	1	0.2
	Ciencias Administrativas	26	4.8
	Ciencias Económicas y Políticas	3	0.6
	Educación y Humanidades	69	12.7
	Ciencias Naturales y Exactas	49	9.0
	Ciencias de la Salud	149	27.3
Ciencias Químicas	16	2.9	

Fuente: Elaboración propia.

## 2.4 Instrumentos

El estudio forma parte de una tesis doctoral para la cual se diseñó y desarrolló un cuestionario que exploró la cultura de la evaluación del aprendizaje en el aula de docentes que trabajaban en una universidad pública mexicana. Es importante mencionar, que la construcción de los instrumentos incluidos en el cuestionario, se derivó de una revisión teórica de las dos principales orientaciones de la evaluación del aprendizaje: una tradicional, caracterizada más por el uso de la evaluación con fines sumativos o de rendición de cuentas; y otra constructivista, orientada hacia los usos formativos.

En cuanto al cuestionario sobre cultura de la evaluación del aprendizaje, estuvo integrado por tres secciones: (1) creencias sobre la evaluación del aprendizaje; (2) actitudes hacia la evaluación del aprendizaje; y (3) valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje. Cada sección estuvo integrada por diferentes tipos de preguntas y se incluyeron escalas tipo Likert (tabla 3).

**Tabla 3. Estructura del cuestionario de cultura de la evaluación del aprendizaje en el Aula**

Sección	Escalas	Subescalas	Categorías de respuesta
Creencias sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje	Unidimensional	No lo domino (1) Lo domino poco (2) Lo domino (3) Lo domino mucho (4)
		Uso de estrategias de evaluación constructivistas y centradas en el estudiante	Nunca (1) Algunas veces (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje	Uso de estrategias de evaluación tradicional y centradas en el docente	Totalmente en desacuerdo (1) Desacuerdo (2) De acuerdo (3) Totalmente de acuerdo (4)
		Ideas y preconcepciones de uso formativo de la evaluación	Totalmente en desacuerdo (1) Desacuerdo (2) De acuerdo (3) Totalmente de acuerdo (4)
	Ideas y preconcepciones sobre la evaluación del aprendizaje	Ideas y preconcepciones tradicionales	Totalmente en desacuerdo (1) Desacuerdo (2) De acuerdo (3) Totalmente de acuerdo (4)
		Sentimientos favorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones	Totalmente en desacuerdo (1) Desacuerdo (2) De acuerdo (3) Totalmente de acuerdo (4)
	Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones	Sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones	Totalmente en desacuerdo (1) Desacuerdo (2) De acuerdo (3) Totalmente de acuerdo (4)
		Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones	Unidimensional
Valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	Objetividad de la evaluación del aprendizaje en el aula	Unidimensional	Nunca (1) Algunas veces (2) Casi siempre (3) Siempre (4)

Fuente: Elaboración propia.

## 2.5 Variable de estudio

Como se mencionó en el apartado anterior, para la consideración de los elementos de la cultura de evaluación, a la que se refiere esta propuesta de medición, se hizo una revisión de la literatura para explorar las diferentes definiciones sobre cultura de la evaluación en el ámbito educativo. En la tabla 4, se presenta la definición conceptual que dio origen a la propuesta de una definición operacional, la cual permitió operacionalizar y lograr medir este constructo, a través de distintas dimensiones observables y medibles.

**Tabla 4. Definición conceptual y operacional sobre cultura de la evaluación del aprendizaje**

Definición conceptual	Definición operacional
La cultura de la evaluación del aprendizaje comprende las “concepciones, valores, actitudes, interacciones, prácticas, comportamientos, símbolos y significados” (Martínez, 2010, p. 11) sobre la forma de usar o no a la evaluación.	La cultura de la evaluación del aprendizaje incluye las creencias docentes sobre el propósito y fines de las prácticas de evaluación en el aula, así como sobre su sentido de autoeficacia para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Además, integra las prácticas evaluativas, desde los elementos que toman en cuenta para planear las estrategias de evaluación, seguido del qué, cómo y para qué evaluar. Finalmente, se compone de los valores y principios que acompañan los procesos de evaluación del aprendizaje de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.6 Procedimiento analítico

Para llegar a la propuesta de dos índices para explorar los tipos de cultura de la evaluación de docentes, se llevaron a cabo los siguientes pasos y análisis.

1. Previo al análisis factorial, para cada escala se analizó la adecuación del muestreo y la linealidad de los ítems, a través de la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.
2. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para identificar la estructura teórica de los ítems de cada escala y subescalas, que integraron el cuestionario. Para ello, se empleó el método de extracción de factores de Máxima verosimilitud y la rotación Varimax.
3. Se integraron ocho sub índices, a partir de los resultados del AFE, y se calcularon sus medidas de tendencia central y dispersión.
4. Se calcularon dos índices, a partir de la correspondencia de cada sub índice con su tipología de cultura de la evaluación, y se calcularon sus medidas de tendencia central y dispersión.

Todos los análisis se llevaron a cabo en el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), en la versión 25.

## 3. Resultados

### 3.1 Análisis de dimensionalidad de las escalas

En cuanto a la escala *Autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje*, fue diseñada para medir un solo constructo. La prueba KMO y Bartlett arrojaron un coeficiente de 0.81, con una Chi cuadrada significativa. De acuerdo con Kaiser y Rice (1974) los valores por encima de 0.70 se consideran como aceptables para proceder al AFE. El análisis factorial realizado, probó la unidimensionalidad de la escala, cuyo único componente extraído explicó el 57.32% de la varianza de la autopercepción que tienen los docentes sobre su nivel de dominio de la

evaluación. Respecto a los resultados de la matriz factorial, se encontró que los coeficientes, o pesos factoriales, oscilaron entre los valores de 0.600 al 0.723 (ver tabla 5).

**Tabla 5. Características factoriales de la escala Autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje en el aula**

Factor 1	Peso factorial
24a. Dominio para elaborar exámenes abiertos y de opción múltiple.	0.60
24b. Dominio para elaborar otro tipo de evaluaciones, además de los exámenes (p. e. rúbricas de calificación para calificar proyectos, escalas, listas de cotejo).	0.68
24c. Dominio para llevar a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes.	0.70
24d. Dominio para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables.	0.72
24e. Dominio para elaborar una retroalimentación detallada sobre las fortalezas y áreas de oportunidad a cada estudiante.	0.72

*Nota.* N = 454. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser.

En lo referente a la escala sobre *Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje*, se exploraron dos tipos de estrategias de evaluación: las constructivistas y centradas en el estudiante; así como las tradicionales y centradas en el docente. De acuerdo con la medida KMO y la prueba de Bartlett, la escala obtuvo un valor de 0.83 y una significancia estadística, cuyo resultado indicaron que los datos eran idóneos para llevar a cabo el análisis factorial.

Como producto del AFE, emergieron tres factores los cuales explicaron el 51% de la varianza total. En la tabla 6, se observa que las agrupaciones de los ítems del primer y segundo factor, corresponden a las subdimensiones planeadas. Sin embargo, dos ítems que pertenecen teóricamente al Factor 1 (sobre uso de estrategias de evaluación constructivista y centrada en el alumno), se agruparon aparte.

Con relación a la escala sobre *Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje*, los ítems se diseñaron para explorar dos tipos: las de uso formativo y uso sumativo. La totalidad de la escala obtuvo un coeficiente de 0.87 con una significancia estadística en la prueba KMO y Bartlett. Se procedió al análisis factorial, donde se encontraron dos factores subyacentes que explicaron el 52.9% de la varianza total.

**Tabla 6. Características factoriales de la escala Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje**

Ítems	Peso factorial		
	1	2	3
<b>Factor 1: Estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante</b>			
26h. Proporciono información sobre cómo mejorar los aprendizajes que no se lograron, derivada de los resultados de las evaluaciones.	0.68*	0.12	0.25
26j. Adapto las estrategias o método de evaluación en los casos particulares de estudiantes que así lo requieran.	0.65*	0.10	0.11
26k. Empleo estrategias de evaluación de diversos tipos para recabar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes.	0.63*	0.17	0.17
26i. La selección de las estrategias y métodos de evaluación de mi clase, buscan que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales.	0.62*	0.19	0.04
26d. Proporciono retroalimentación grupal, sobre las principales debilidades de aprendizaje identificadas en los resultados de las evaluaciones.	0.61*	0.08	0.09

26b. Durante una actividad, evalúo en todo momento las dificultades y avances de los estudiantes.	0.60*	0.04	0.08
26e. Proporciono a cada estudiante información detallada sobre los aprendizajes no logrados en cada actividad que se les evalúa.	0.59*	0.04	0.20
26a. Al inicio del curso o de un nuevo tema, evalúo los conocimientos previos del estudiantado	0.47*	-0.03	0.16
26c. Acuerdo con mis estudiantes, los criterios que se utilizarán para la evaluación de los aprendizajes.	0.38*	-0.02	0.03
<b>Factor 2: Estrategias de evaluación tradicional y centradas en el docente</b>			
26n. La selección de estrategias y métodos de evaluación de los aprendizajes solo los determino yo.	-0.13	0.88*	0.07
26ñ. La selección de criterios y porcentajes de los métodos de evaluación solo los determino yo.	-0.14	0.85*	0.07
26m. Para aprobar mi asignatura, la calificación de cada estudiante se calcula a partir de la evaluación de su desempeño individual en el curso.	0.24	0.42*	-0.09
26l. Independiente de que la asignatura sea teórica o práctica, prefiero evaluar a mis estudiantes por medio de exámenes o pruebas objetivas.	0.17	0.38*	-0.14
26o. En mis evaluaciones busco que mis estudiantes reflejen los contenidos tal y como los revisamos en clase o en las lecturas.	0.09	0.30*	0.03
<b>Factor 3:</b>			
26g. Promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación).	0.27	-0.06	0.79*
26f. Promuevo que los estudiantes se autoevalúen.	0.36	0.01	0.64*

*Nota.* N = 454. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de 0.30 se señalan en asterisco.

Como se aprecia en la tabla 7, los ítems se agruparon de la forma en que se diseñaron previamente; sin embargo, se puede observar que el ítem 27i contribuye muy poco al factor que pertenece. Al respecto, algunos autores sugieren la eliminación de ítems con cargas factoriales menores de 0.30 (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007). Lo anterior sugiere, que la afirmación “Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales” no correspondió empíricamente a ninguno de los constructos subyacentes de la escala y, por tanto, debió eliminarse.

**Tabla 7. Características factoriales de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje**

Ítems	Peso factorial	
	1	2
<b>Factor 1: Ideas y preconcepciones de uso formativo</b>		
27a. En el marco de esta asignatura, yo puedo elaborar evaluaciones auténticas (enfocadas en el desempeño) de las competencias que deben desarrollar mis estudiantes en el curso.	0.68*	0.01
27b. Elaboro evaluaciones para promover la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (la evaluación como actividad de aprendizaje).	0.71*	0.08
27c. Es fundamental que los docentes cuenten con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables.	0.69*	0.02
27d. Las evaluaciones las uso para conocer a detalle cada uno de mis estudiantes.	0.59*	0.29
27e. Las evaluaciones deberían utilizarse para identificar a los estudiantes que requieren de mayor apoyo del docente.	0.67*	0.15
27f. Las evaluaciones contribuyen para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje.	0.66*	0.11
27g. Las evaluaciones deben ir siempre acompañadas de recomendaciones individuales sobre cómo mejorar las áreas de oportunidad de los estudiantes.	0.72*	0.07

27h. Dada la complejidad del aprendizaje, se deben emplear diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiere evaluar.	0.70*	-0.05
27i. Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales.	0.29	0.27
<b>Factor 2: Ideas y preconcepciones tradicionales</b>		
27j. Las evaluaciones son una forma de controlar a los estudiantes.	0.03	0.68*
27k. Las evaluaciones solo sirven para evaluar conocimientos declarativos o conceptuales de los estudiantes.	0.03	0.77*
27l. Las evaluaciones sirven para ordenar a los estudiantes respecto a su rendimiento académico según los puntajes obtenidos.	0.12	0.73*
27m. Las evaluaciones se usan solo para cuantificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (p. e. asignar una calificación).	0.04	0.68*
27n. Con un examen de opción múltiple solo se pueden evaluar habilidades de pensamiento de bajo orden cognitivo (recordar, identificar y reconocer).	0.10	0.57*

*Nota.* N = 454. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de 0.30 se señalan en asterisco.

En lo tocante a la escala *Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones*, se sondearon dos tipos: sentimientos favorables y sentimientos desfavorables. La medida de prueba de KMO señaló un valor de 0.79, el cual se considera dentro del rango de una adecuación de la muestra, y cuya prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa.

En tabla 8 se observa que la agrupación de los ítems no corresponde a la estructura bidimensional de la escala, sino que subyacen tres factores. La agrupación de ítems en el primer factor corresponde a los designados como actitudes favorables hacia la evaluación; mientras que la agrupación de ítems en el segundo, a los sentimientos desfavorables. Por su parte, los ítems 28f y 28g, que se agruparon en el tercer factor (pese a pertenecer teóricamente dentro del segundo), parecen evaluar un constructo distinto, cuya redacción pareciera reflejar más un uso que una actitud. Por tanto, se tomó la decisión de eliminar ambos ítems de la escala, y así conservar únicamente los dos primeros factores que corresponden teóricamente al diseño planeado.

**Tabla 8. Características factoriales de la escala *Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones***

Ítems	Peso factorial		
	1	2	3
<b>Factor 1: Sentimientos favorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones</b>			
28a. Me gusta diseñar evaluaciones que entusiasmen a mis estudiantes a aplicar lo aprendido.	0.76*	-0.05	0.03
28b. Estimulo el interés de mis estudiantes para mejorar los resultados de sus evaluaciones.	0.81*	-0.04	0.10
28c. Me gusta aprender sobre nuevas técnicas para evaluar mejor a mis estudiantes.	0.76*	-0.03	0.02
28d. Me preocupa que mis estudiantes se sientan nerviosos o estresados con las evaluaciones del curso.	0.49*	0.09	0.06
28e. Me gusta que a mis estudiantes les vaya bien en los trabajos o tareas que se evalúan.	0.68*	0.00	-0.05
<b>Factor 2: Sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones</b>			
28h. Siento que se sobrevalora el uso que se le puede dar a las evaluaciones de los estudiantes.	0.10	0.57*	0.16
28i. Siento que las evaluaciones son poco útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	-0.10	0.78*	0.10
28j. Me aseguro que a partir de mis evaluaciones, solo aprueben los mejores estudiantes.	-0.04	0.48*	0.42
28k. Las evaluaciones solo etiquetan a los estudiantes.	0.01	0.65*	0.19
<b>Factor 3:</b>			
28f. Las evaluaciones son una manera de imponer respeto sobre los estudiantes.	0.05	0.28	0.75*
28g. Las evaluaciones son un medio para controlar el aprendizaje de los estudiantes.	0.08	0.19	0.80*

*Nota.* N = 454. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de 0.30 se señalan en asterisco.

En cuanto a la escala *Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula*, la prueba de KMO resultó en un valor de 0.81, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa. Lo anterior corroboró, que la muestra es suficiente para realizar el análisis factorial. De acuerdo con el AFE, del conjunto de ítems se extrajo un solo factor (la cual corresponde con la estructura unidimensional a confirmar) que explica el 58% de la varianza total. En la tabla 9, se puede observar que el Ítem 29a posee una carga factorial menor a 0.30; por tanto, no aporta al constructo subyacente y se debe eliminar.

**Tabla 9. Características factoriales de la escala *Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula***

Factor 1	Peso factorial
29e. Honestidad en la calificación y emisión de los resultados.	0.95*
29f. Transparencia en el proceso de evaluación y entrega de resultados.	0.93*
29d. Justicia en los criterios de evaluación que se establecen.	0.77*
29c. Pertinencia de las evaluaciones respecto a los aprendizajes a evaluar en el aula.	0.59*
29b. Responsabilidad para elaborar evaluaciones que atiendan la diversidad de mis estudiantes.	0.46*
29a. Rigurosidad en la calidad técnica del diseño de las evaluaciones que realiza.	0.29

*Nota.* N = 454. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de 0.30 se señalan en asterisco.

Respecto a la escala de *Objetividad de la evaluación del aprendizaje en el aula*, la prueba KMO y Bartlett arrojó un coeficiente de 0.63, que indicó la imposibilidad de llevar a cabo el análisis factorial, dada la falta de adecuación de los datos para dicho análisis. Es decir, que los ítems que pertenecen a esta escala no están correlacionados en la muestra obtenida, o que las interrelaciones entre los ítems son igual a cero.

### 3.2 Creación del índice y subíndices

Con base en los resultados de los diferentes AFE realizados, donde se probaron los supuestos de normalidad y linealidad de las escalas, se procedió a una reducción de variables. Para ello, se crearon diferentes subíndices que permitieron sintetizar el número de ítems que corresponden a cada constructo.

En la tabla 10, se presentan los diferentes subíndices creados, así como sus respectivos estadísticos descriptivos. Es importante mencionar, que estos se elaboraron a partir de las puntuaciones brutas (suma aritmética de los ítems correspondientes a cada factor encontrado) y fueron convertidas en proporción de porcentajes.

La agrupación de ítems que integran estos sub índices permitieron, a su vez, la creación de dos índices: uno que sintetizó todas las variables relacionadas con la evaluación sumativa y tradicional (Índice de Cultura Evaluativa Tradicional); y otro para la formativa y constructivista (Índice de Cultura Evaluativa Formativa).

**Tabla 10. Estadísticos descriptivos de los sub índices creados**

Sub índices	Estadísticos descriptivos			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Curtosis	Asimetría
Sub índice de autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje	72.20	14.04	0.38	-0.19
Sub índice de uso de estrategias de evaluación constructivistas y centradas en el estudiante	80.74	12.74	-0.17	-0.45
Sub índice de uso de estrategias de evaluación tradicional y centrada en el docente	53.15	18.22	-0.29	0.43
Sub índice de ideas y preconcepciones de uso formativo de la evaluación	83.83	12.85	3.03	-1.20
Sub índice de ideas y preconcepciones de uso sumativo de la evaluación	53.14	18.22	-0.29	0.43
Sub índice de sentimientos favorables hacia la práctica y usos de la evaluación	87.54	12.35	3.69	-1.36
Sub índice de sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de la evaluación	37.56	13.17	1.04	0.97
Sub índice de importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones	90.50	10.59	2.70	-1.31

*Nota.* El rango para todos los índices fue de 75 puntos (valor mínimo de 25 y máximo de 100).

El *Índice de Cultura Evaluativa Tradicional (ICET)*, se calculó a partir de las respuestas de los docentes en las siguientes variables:

- Sub índice de uso de estrategias de evaluación tradicional y centrada en el docente.
- Sub índice de ideas y preconcepciones de uso sumativo de la evaluación.

Por su parte, el *Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje (ICEA)*, sintetiza las puntuaciones obtenidas en las siguientes:

- Sub índice de uso de estrategias de evaluación constructivistas, y centradas en el estudiante.
- Sub índice de ideas y preconcepciones de uso formativo de la evaluación.

En la tabla 11 se especifican los resultados de las medidas de tendencia central y dispersión de ambos índices. Como se aprecia, el índice sobre cultura formativa fue el que obtuvo una media de puntuación más alta. Es decir, en promedio, la cultura de la evaluación de los docentes de la UABC está más orientada a la formativa que a la tradicional.

**Tabla 11. Resultados estadísticos de los índices sobre tipos de cultura evaluativa**

Índices	Estadísticos descriptivos					
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.	Curtosis	Asimetría
Índice de cultura evaluativa tradicional	53.15	18.22	25.00	100	-0.29	0.43
Índice de cultura evaluativa para el aprendizaje	82.29	10.65	43.06	100	-0.07	-0.41

*Nota.* El rango para todos los índices fue de 75 puntos (valor mínimo de 25 y máximo de 100).

#### 4. Discusión

Los resultados y aportaciones de este trabajo se describen en dos sentidos: por un lado, se contribuyó con una definición operativa de *cultura de la evaluación del aprendizaje* de docentes, que detalla los elementos y las características a través de las cuales es posible conocer la cultura evaluativa de docentes universitarios; y por el otro, con la propuesta de un cuestionario para explorar el tipo de cultura evaluativa que poseen.

En cuanto a lo primero, si bien la literatura ofrece diversas definiciones conceptuales sobre cultura de la evaluación (como Barham et al., 2013; Bolseguí & Fuguet, 2006; Corti et al., 2011; Valenzuela et al., 2011; Weiner, 2009), están orientadas en términos institucionales, es decir, a nivel macro. Por tanto, era necesario desarrollar una conceptualización que integrara elementos que pudieran describir la cultura de la evaluación del propio docente (más allá del marco institucional); pues la cultura, de acuerdo con Geertz (1992) se configura también con los significados de cada individuo.

Respecto al segundo aporte, la elaboración de esta definición, condujo al diseño y desarrollo de un cuestionario compuesto por nueve escalas que exploran las creencias, actitudes y valores de los docentes hacia la evaluación del aprendizaje. Este instrumento se diseñó para explorar estos elementos en función de dos tipologías de cultura: una orientada a la evaluación tradicional, y otra a la evaluación de tipo constructivista. Estos tipos, corresponden a los dos actuales paradigmas sobre la evaluación del aprendizaje (Al-Sabbah et al. 2022; Ahmad et al., 2020). Posteriormente, a partir de los análisis de factores de las escalas, se construyeron dos índices, uno para cada tipo de cultura de la evaluación.

Los índices propuestos son valiosos en dos sentidos. Primero, porque representa la medición de dos constructos poco explorados empíricamente en el ámbito educativo a nivel docente, pues se ha estudiado prioritariamente la cultura de la evaluación institucional (Farkas, 2013; Fuller et al., 2016, Perozo et al., 2012). Y segundo, ofrece a la comunidad académica dentro de las universidades, la oportunidad de monitorear en qué medida el cuerpo docente avanza en la adopción de creencias y actitudes orientadas a la evaluación como una estrategia formativa centrada en el aprendizaje y con fines de mejora educativa, o si el colectivo docente continúa concibiendo a la evaluación del aprendizaje como un mecanismo de control y poder sobre los estudiantes. Además, otro propósito de crear estos índices, fue contar con dos variables dependientes que pudieran emplearse en futuros estudios para la aplicación de otras técnicas de análisis (como análisis de regresión múltiple) que permitan, por ejemplo, conocer los factores que se asocian a cada tipo de cultura de la evaluación, o explorar si existen asociaciones entre el tipo de cultura evaluativa y el área de conocimiento del docente, entre otros.

Finalmente, en cuanto al tipo de cultura de la evaluación de la muestra de docentes estudiada, se encontró que, en general, los docentes de la UABC presentan más características asociadas a una cultura de la evaluación orientada a la evaluación constructivista y centrada en el estudiante, lo cual empata con lo que promueve el modelo educativo universitario. Por un lado, este hallazgo contrasta con otros estudios (como Fuller, 2013; Moreno, 2009; Price et

al., 2011) cuyos resultados apuntaron a que la evaluación, en el ámbito universitario, se centra más en el enfoque tradicional. Y que, incluso, eso es uno de los desafíos de la docencia en la educación superior (Hidalgo, 2021; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020). Pero por el otro, coincide con los hallazgos de Henríquez et al. (2020) quienes encontraron que los docentes universitarios emplean estrategias asociadas a funciones de la evaluación no solo sumativas (tradicional), sino también de tipo formativas (orientadas hacia la retroalimentación del aprendizaje del estudiantado) de manera equilibrada. Cabe señalar que este último estudio, fue llevado a cabo también en una muestra de docentes que pertenecen a la UABC y otra a docentes de una universidad española.

## Referencias bibliográficas

Ahmad, S., Sultana, N., & Jamil, S. (2020). Behaviorism vs Constructivism: A Paradigm Shift from Traditional to Alternative Assessment Techniques. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), pp. 19-33. <http://www.jallr.com/~jallrir/index.php/JALLR/article/view/1092/1261>

Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6), 235-272. [https://pdfs.semanticscholar.org/33d1/1c6e8a0767db8dc07bf468c8bdf6fd2d967a.pdf?\\_ga=2.265169352.630625556.1578593477-755149206.1575757542](https://pdfs.semanticscholar.org/33d1/1c6e8a0767db8dc07bf468c8bdf6fd2d967a.pdf?_ga=2.265169352.630625556.1578593477-755149206.1575757542)

Al-Sabbah, S., Almomani, J., Amani, D., & Najwan, F. (2022). Traditional versus Authentic Assessment in Higher Education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 283-291. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.29>

Amaro de Chacín, R., Cadenas, M., y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 215-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911809002>

Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Heinle & Heinle.

Bailey, K. M. (1999). *Washback in Language Testing* [TOEFL Monograph Series MS- 15]. Educational Testing Service.

Barham, J.D., Tschepikow, W.K., & Seagraves, B. (2013). Creating a culture of assessment. In D. Timm, J.D. Barham, A. Knerr, & K. McKinney (Eds.), *Best Practices in Student Affairs Assessment*. SAGE Publications.

Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>

Bellochio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI* (2da edición). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Universidad de Colima/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. [https://issuu.com/huguibetoben/docs/educacion\\_basada\\_en\\_competencias\\_y](https://issuu.com/huguibetoben/docs/educacion_basada_en_competencias_y)

Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749-768. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>

Birenbaum, M. (2016). *Assessment Culture Versus Testing Culture: The Impact on Assessment for Learning. The Enabling Power of Assessment*, 275–292. doi:10.1007/978-3-319-39211-0\_16

Black, P. J., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.

- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de la evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y postgrado*, 21(1), 77-98. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821104.pdf>
- Boud, D. (2019, June 26-27). Developing evaluative judgement within courses. *7th International Assessment in Higher Education Conference*. Manchester, UK.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Introduction: assessment for the longer term. In Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Cizek, G. J., Andrade, H. L., & Bennett, R. E. (2019). Formative assessment: history, definition, and progress. In H. L. Andrade, R. E. Bennett, and G. J. Cizek (Eds.) *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines* (pp. 3–19). Routledge.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54. [http://tecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias\\_esperanza/CC\\_JO\\_EvaluarEscuelaTodos\\_02.pdf](http://tecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias_esperanza/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf)
- Coll, C., Mrtin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I., y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula* (7ma. ed.). Grao. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004>
- Corti, A. M., Oliva, L., y Gatica, M. L. (Diciembre 7-9, 2011). *Cultura de la calidad, evaluación y acreditación*. XI Colóquio Internacional Sobre Gestao Universária na América do Sul. Florianópolis. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25990>
- Courts, P. L., and McInerney, K. H. (1993). *Assessment in higher education: Politics, pedagogy, and portfolios*. Conn.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). Mc Graw Hill.
- Farkas, M. G. (2013). Building and Sustaining a Culture of Assessment: Best Practices for Change Leadership, *Reference Services Review*, 41(1), 13-31. [https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=ulib\\_fac](https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=ulib_fac)
- Fernández-Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Morata.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS* (4th ed.). SAGE.
- Fuller, M. (2013). An Empirical Study of Cultures of Assessment in Higher Education. *Education Leadership Review*, 14(1), 20-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105259.pdf>
- Fuller, M.; Skidmore, S.; and Bustamante, R. (2016). Empirically Exploring higher Education Cultures of Assessment. *The Review of Higher Education*, 39(3), 395–429. [doi:10.1353/rhe.2016.0022](https://doi.org/10.1353/rhe.2016.0022)
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In Bryan, C. & Clegg, K. (Eds.). *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners* (1st edition). New York. <https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/Innovative%20Assessment%20in%20Higher%20Education.pdf>

- Gibbs, G., & M. Coffey. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153. <https://core.ac.uk/download/pdf/161255273.pdf>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 5(2). [http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion\\_aprendizaje2.doc](http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion_aprendizaje2.doc)
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Harrison, C.J., Könings, K.D., Schuwirth, L.W.T., Wass, V., & Van der Vleuten, C. P. M. (2017). Changing the culture of assessment: the dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Medical Education*, 17(73). <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0912-5>
- Henríquez, P., Boroel, B., y Arámburo, V. (2020). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/40122>
- Hidalgo, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491>
- Izci, K., & Caliskan, G. (2017). Development of prospective teachers conceptions of assessment and choices of assessment tasks. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 464-474. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148463.pdf>
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating Constructivistic Learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33. <https://www.learnlib.org/p/170798/>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. doi:10.1177/001316447403400115
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill.
- Lambert, E., y Holgado, M. A. (2001). La creación de cultura de evaluación institucional. *Revista Anales de Pedagogía*, 19. <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/download/284971/206641>
- López, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876007.pdf>
- Martínez, N. (2010). Una aproximación a la cultura de la evaluación. *Diálogos*, 6(4), 7-20. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2042/1/1.%20Una%20aproximacion%20a%20la%20cultura%20de%20evaluacion.pdf>
- Mendoza, M. (2019). *Cultura evaluativa y satisfacción percibida en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10984>
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Universidad Pontificia Comillas. <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%20Muestra.pdf>

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010)

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

Murphy, D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Revkala, Revista de Lenguaje y Escritura*, 7(13). <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3211/2981>

Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 6(241), 467-486. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>

Perozo, L. González, M. y Jiménez, C. (2012). Cultura evaluativa en las instituciones universitarias. Valor fundamental para la calidad educativa. *Revista Educación en Valores*, 2(18), 22-35.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. (1ra. ed.) Colihue.

Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: a critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 479-492. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903512883>

Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa*, (pp. 13-20). Graó.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* (Colección Aprendizajes Claves para la Educación Integral). INEE.

Reategui, B. I. R. (2015). *Cultura evaluativa del aprendizaje en una universidad privada de Lima en el 2012* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú]. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1778/1/2015\\_Reategui\\_Cultura%20evaluativa%20del%20aprendizaje%20en%20una%20universidad%20privada%20de%20Lima%20en%20el%202012.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1778/1/2015_Reategui_Cultura%20evaluativa%20del%20aprendizaje%20en%20una%20universidad%20privada%20de%20Lima%20en%20el%202012.pdf)

Rodríguez, H. M., y Salinas, M. L. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1409-4258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618890>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Santos, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-392. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/147563>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Rand McNally.

Shepard, L. A. (2008). *La evaluación en el aula*. INEE. [www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros\\_textos/Aula/Completo/evaluacion\\_aula\\_completo.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacion_aula_completo.pdf)

- Simonson, M., S. Smaldino, M. Albright, & S. Zvacek. (2000). Assessment for distance education. In *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (Chap. 11). Prentice-Hall.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Tayyebi, M., Abbasabady, M.M. & Abbassian, GR. (2022). Examining classroom writing assessment literacy: a focus on in-service EFL teachers in Iran. *Lang Test Asia*, 12(12). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00161-w>
- Thomson, K., & Falchikov, N. (1998). Full on until the sun comes out: the effects of assessment on student approaches to studying. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293980230405>
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, K. H., Chan, R., Fung, T., & Chan, S. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Education Today*, 25(4), 299-308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.01.013>
- Tomasik, M. J., Berger, S., & Moser, U. (2018). On the development of a computer-based tool for formative student assessment: epistemological, methodological, and practical issues. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02245/full>
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., y Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tlng=es)
- Van Bergen, P., & Parsell, M. (2019). Comparing radical, social and psychological constructivism in Australian higher education: a psycho-philosophical Gubperspective. *Australian Education Research*, 46, 41–58. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0285-8>
- Weiner, W. F. (2009). Establishing a Culture of Assessment. *Academe*, 95(4), 28-32. <https://www.aaup.org/article/establishing-culture-assessment#.Xe73BuhKjIV>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2). <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Yali, J. M. (2018). *Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primaria en la Red N° 01 de la provincia de Junín* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación].

## Apéndice A. Estudio de equi-comparabilidad entre la muestra obtenida versus la población

Este estudio tuvo por objeto conocer en qué medida la muestra (no probabilística) obtenida comparte las mismas características de representatividad, que una muestra poblacional seleccionada al azar. En este apartado, se describen los análisis y cálculos que se llevaron a cabo para comprobar *a posteriori*, si la muestra resultante es adecuada para representar a la población docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En un primer momento, se verificó la adecuación del tamaño de la muestra obtenida. Morales (2012), mencionó que es posible estimar *a posteriori* si una muestra obtenida sin aleatoriedad es adecuada, con relación al tamaño de la población conocida. Con el fin de verificar esto, se aplicó la siguiente fórmula y, con ello, estimar el margen de error en poblaciones finitas:

$$e = \sqrt{\frac{(pqz^2)(N-n)}{n(N-1)}}$$
$$\sqrt{\frac{(.25)(1.96^2)(6,090 - 545)}{545 (6,090 - 1)}}$$

Donde:

pq: probabilidad de éxito y de fracaso ( $p = 0.5$  y  $q = 0.5$ )

z = valor estandarizado de z

N = tamaño de población

n = tamaño de la muestra

Al sustituir los valores de nuestro estudio en la formula anterior, se procedió a realizar el cálculo. Se obtuvo un margen de error de 0.04, con un nivel de confianza del 95%. Por tanto, esto indica que los resultados de este trabajo de tesis, pueden extrapolarse a la población docente de la UABC, con un 4% de margen de error.

En un segundo momento, se buscaron más evidencias de la equi-comparabilidad de la muestra, con la población. Para ello, se buscaron estadísticas oficiales sobre algunas variables que ayudaran a caracterizar la población docente de la UABC. A través del portal de Transparencia, del sitio web oficial universitario ([www.uabc.edu.mx](http://www.uabc.edu.mx)), se identificaron las variables que pudieran contrastarse con los datos de contexto que se exploran en este trabajo de investigación. Se obtuvieron datos poblacionales de la distribución docente por sexo, grupo de edad y años de antigüedad, y se compararon con la muestra.

Es importante mencionar, que no fue posible calcular si estas diferencias eran estadísticamente significativas. Esto, se debe a que solo se contó con los valores por variable de la población en términos generales, y no con los datos puntuales que permitieran realizar un análisis de diferencia de medias. Sin embargo, este ejercicio se llevó a cabo para valorar el tamaño de las diferencias.

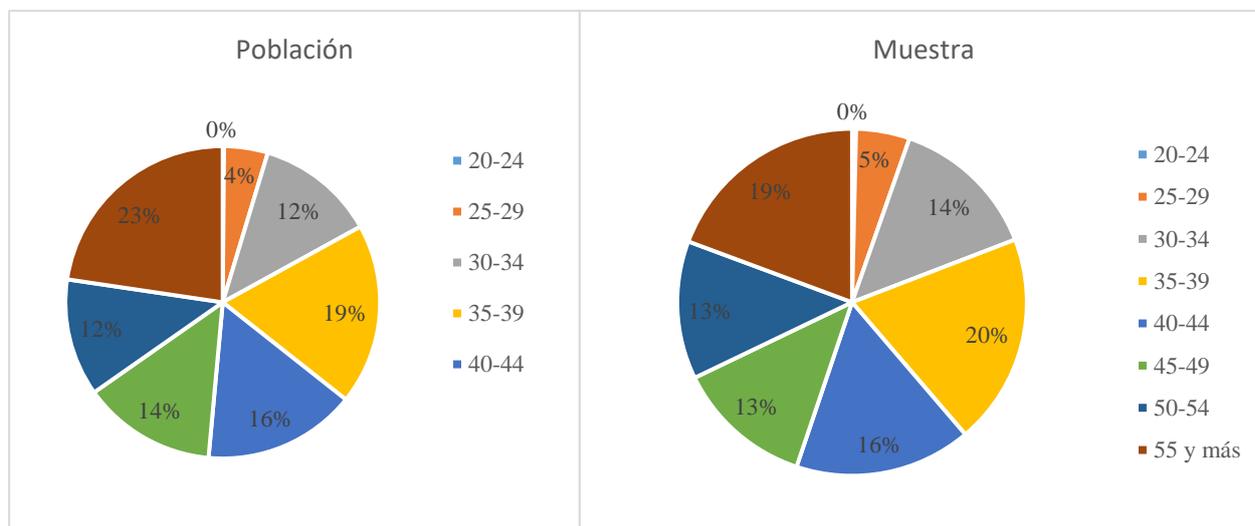
En cuanto a la variable de Sexo, la población docente está integrada por 3,308 hombres y 2,782 mujeres; mientras que la muestra obtenida se distribuye en 275 hombres y 270 mujeres. En la Figura A1, se ilustra el comparativo de diferencias porcentuales en la muestra y población.

**Figura A1. Comparativo de porcentaje de docentes por sexo: muestra versus población**



Respecto a la variable de Edad, las cifras institucionales despliegan los resultados por grupo de edad, mismos que se crearon para la muestra obtenida. En la Figura A2, se presenta, las distribuciones porcentuales por cada categoría, donde se observa que éstas son similares entre la muestra docente y la población.

**Figura A2**  
**Comparativo de porcentaje de docentes por grupo de edad: muestra versus población**



Finalmente, se concluyó que las características estudiadas de la muestra de docentes obtenida, se distribuyeron de manera similar a la población docente de la UABC; y que es posible que los resultados de esta investigación puedan extrapolarse a la población.

**Fecha de recepción:** 31/5/2022

**Fecha de aprobación:** 1/5/2022

# Significados construidos por los estudiantes de la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México) en torno a su formación profesional en el contexto de la pandemia de la Covid-19

## *Meanings constructed by students of the degree in basic education at Universidad Pedagógica Veracruzana (Mexico) about their professional training in the context of the Covid-19 pandemic*

Por Erick HERNÁNDEZ FERRER<sup>1</sup>

Hernández Ferrer, E. (2022). Significados construidos por los estudiantes de la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México) en torno a su formación profesional en el contexto de la pandemia de la Covid-19. Revista RAES, XIV(25), 160-175.

### Resumen

En el presente texto se muestran parte de los resultados arrojados por una investigación de larga data respecto a la cultura institucional e identidad de los sujetos-actores educativos que concurren en la Universidad Pedagógica Veracruzana (México). Si bien dicha investigación inició previo al periodo pandémico (año 2020), lo aquí presentado corresponde a lo sucedido durante el confinamiento, pues como fenómeno social resultó importante su análisis, ya que implicaba dar cuenta del comportamiento, tanto de la cultura escolar, como de la configuración de las identidades. En este sentido, resultó sumamente especial conocer los significados construidos por los estudiantes respecto a su formación como profesional de la educación, esto, debido a que dentro de la estructura curricular se plantea un componente investigativo, donde además, los estudiantes pueden poner en práctica los conocimientos teóricos propuestos en el currículo, al punto que este componente práctico, en la formación, bien se le pudiera denominar como lo que, desde la antropología, se le conoce como: ritos de paso, con el cual, el estudiante se va adentrando al quehacer docente. El asunto es que, al no poder desarrollar sus actividades prácticas, las que, además, se relacionan con su trabajo investigativo para su titulación, resultaba complejo conocer la significación de su formación. Es por ello, que se focalizó en los estudiantes (750 participantes a partir de la implementación de distintas técnicas) de los 15 Centros Regionales de Estudio con los que cuenta esta institución, realizando una indagación desde la etnografía (el cual debe significarse como enfoque central de la investigación y no tanto como metodología) donde se analizaron esos sentidos y significados construidos en función de los conceptos de cultura disciplinar e identidad profesional.

**Palabras Clave** etnografía/ subjetividades/ experiencia escolar/ confinamiento/ identidades profesionales.

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Veracruzana, México / ehferrer@Gmail.Com

## Abstract

This paper shows part of the results of a long-standing research regarding the institutional culture and identity of the subjects-educational actors who attend the Universidad Pedagógica Veracruzana (Mexico), although this research began prior to the pandemic period (year 2020), what is presented here corresponds to what happened during the social confinement, because as a social phenomenon its analysis was important, since it implied giving an account of the behavior of both the school culture and the configuration of identities. In this sense, it was extremely special to know the meanings constructed by the students regarding their training as an education professional, this because within the curricular structure an investigative component is proposed, where students can also put into practice the theoretical knowledge proposed in the curriculum, to the point that this practical component in the training could well be called as what anthropology knows it as: rites of passage, with which the student goes into the teaching work. The issue is that not being able to develop their practical activities, which, in addition, are related to their research work for their degree, it was important to know the significance of their training. That is why it has focused on the students of the 15 Regional Study Centers that the institution has, conducting an inquiry from ethnography (which should be meant as a central focus of research and not so much as a methodology) and in which the concepts of disciplinary culture and professional identity were analyzed, this in a population of about 750 students through different research techniques.

**Key words** ethnography/ subjectivities/ school experience/ confinement/ professional identities

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Derivado de la pandemia de la COVID-19, muchas Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo, tuvieron que cerrar sus puertas, no por ello, las clases se suspendieron, en su mayoría adoptaron la modalidad *virtual* mediante plataformas (*Zoom o Meet*), esto, con la finalidad de continuar los procesos de formación de los estudiantes. Así fue el caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), ubicada en el Estado de Veracruz (México), que, ante el señalamiento gubernamental del confinamiento, optó por continuar con la enseñanza de los futuros Licenciados en Educación Básica (LEB) por estas plataformas virtuales (Valencia Aguilar, 2021).

Muchos fueron los esfuerzos por parte de la UPV (sus administrativos y profesores) para brindarles, a los estudiantes, la oportunidad de continuar con su formación como profesional de la educación durante la pandemia. Se realizaron reuniones para la adecuación de planes de estudio y programas para que las clases se pudieran desarrollar de la mejor manera bajo estas condiciones, sin que eso significara que fuera de baja calidad; así, bajo este contexto, los docentes tuvieron que adecuar sus prácticas frente a grupo (ahora serían de forma virtual) y los estudiantes tuvieron que conocer y explorar plataformas y aplicaciones para el desarrollo de sus conocimientos.

Es importante señalar que esta Institución de Educación Superior (IES), cuenta con 2 licenciaturas, 1 especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado, en los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) a lo largo y ancho del estado de Veracruz (UPV, 2021); estos CRE se ubican en los siguientes municipios de Veracruz (México), a saber: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (UPV, 2020).

La instalación de CRE, tuvo como finalidad “llevar la instrucción y formación a los ámbitos marginados en el norte y sur del estado, con beneficio especialmente para los profesores de educación primaria, quienes podrían acudir a dichos núcleos urbanos para formarse y actualizarse” (Ordoñez, 2018, pág. 90).

Cabe destacar que, a partir de la función social de la UPV, relativa a la formación inicial docente y de la actualización del magisterio<sup>2</sup>, las clases se imparten los días sábados, de manera presencial en los CRE que se encuentran instalados en escuelas de educación básica que no son utilizadas en esos horarios. Estos centros escolares, son facilitados por las autoridades educativas para el correcto funcionamiento de la UPV. Este abanico de oportunidades de profesionalización y actualización de docentes en Veracruz, ha permitido atender a más de 25 mil docentes a lo largo de su existencia (Ordoñez, 2018, pág. 110), más los que están en proceso en este momento y los que ingresarán en los años posteriores (de aquí la importancia de este estudio).

Ahora bien, la estructura curricular que la UPV propone para la formación de los futuros licenciados en Educación Básica, tiene un fuerte componente práctico, el cual se va acentuando en el tránsito de su carrera, denominándolo como *eje integrador*; en donde se ubican las experiencias educativas (EE): observación del trabajo docente (I y II), observación y práctica reflexiva (I, II, III, IV) y los seminarios de análisis del trabajo docente (I y II), todas estas, articulan la malla curricular, desde el primer semestre hasta el último; asimismo, estas EE son significadas por los estudiantes como esenciales para su formación profesional en la educación, ya que los adentra al mundo de la docencia *in situ* y, desde esta experiencia en campo, desarrollan sus trabajos investigativos con los que se van a titular, es ahí, donde identifican una problemática inmiscuyéndose en ella.

Derivado de la situación, arriba señalada, no se pudieron desarrollar del todo las experiencias educativas, pues implicaba la presencia de los estudiantes de la UPV en las escuelas, y en tanto la importancia de este conjunto de EE, pues con ellas, los estudiantes -desde un ángulo más simbólico- van configurando su identidad profesional como educadores; es decir, se plantea que cumplen lo que, desde la perspectiva antropológica, se conoce como un *rito*

---

<sup>2</sup> Al respecto se debe señalar que la UPV cuenta con un modelo educativo denominado Horizonte Educativo (Velasco *et. al.*, 2016), el cual, involucra a la mediación pedagógica que invita a “desarrollar el pensamiento divergente [...] esencial en el proceso de aprender en el aprender, lo que coadyuva a transitar de la ausencia de la emergencia de un comportamiento efectivo, permanente.” (pág. 139). Este horizonte está fundamentado en *aprender en el aprender* y cuya tesis establece que, para la formación inicial de los docentes, se requiere incorporar elementos como la autoorganización, la autonomía, la creatividad, la comunicación, el lenguaje, la intersubjetividad (trabajo colaborativo), la ética, la interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Velasco *et. al.*, 2016).

de paso donde, poco a poco, los universitarios se van despojando de su personalidad como estudiante para adquirir la de docente.

Bajo este panorama, resultaba importante entender cómo es que están significando su formación como profesionales de la educación, pues ese elemento esencial de su identidad profesional, pareciera que no se ha desarrollado del todo o, al menos, no de la forma como tradicionalmente se venía haciendo.

Es por ello que se plantea, para este trabajo, mostrar los imaginarios construidos por los estudiantes, en relación a su formación profesional dentro del contexto de la pandemia derivada de la COVID-19, por lo que se trata de una investigación bajo un enfoque etnográfico en el que se analizarán las nociones de cultura disciplinar (Becher, 1992) e identidad profesional (Fuentes Amaya, 2001, 2002, 2010, entre otros). Bajo esta perspectiva, es que se aplicaron las siguientes técnicas de investigación, a saber: cuestionario en línea, donde participaron 600 estudiantes de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE), además de entrevistas focalizadas a 30 estudiantes de los mismos 15 CRE y 15 grupos focales (uno por cada CRE y con la participación de un total de 8 estudiantes por CRE), así como múltiples registros de observación (desde mi experiencia como docente de grupo), esto, en un periodo que abarca desde el inicio y durante la pandemia en México (marzo 2020-2021); siendo el cuestionario en línea, el primer instrumento aplicado (marzo 2020) durante distintas ocasiones en el año 2021, así como el resto de las técnicas.

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA ETNOGRAFÍA COMO ENFOQUE CENTRAL

Para este trabajo se ha implementado una perspectiva –primordialmente– de corte antropológico, en ella, se estableció a la etnografía como enfoque central de investigación<sup>3</sup>, en tanto “que permite dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo” (Restrepo, 2016, pág. 16), esto, debido a que la mirada investigativa se ha colocado en los significados, que los sujetos-actores educativos, han construido para sustentar o dar soporte a sus acciones cotidianas dentro del contexto de la pandemia derivada de la COVID-19.

Para ello, se ha configurado un enfoque a partir de los planteamientos de la Antropología Simbólica e Interpretativa (Geertz, 2003) y de la Antropología Crítica de la Acción (ACA), de la cual, A. Bensa (2015, 2016; Viqueira, 2016) es su exponente más importante; esto nos permitirá dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen los sujetos-actores educativos que la habitan, respecto de sus actividades cotidianas (Guber, 2001).

Con lo anterior, se pretende resaltar la acción del sujeto, muchas veces olvidada u oculta tras el *poder estructural* de las políticas o por la propia dinámica que imprime la vida cotidiana; pues si bien, las instituciones se encuentran reguladas por políticas, en este caso, educativas, estas no lo son todo, al existir siempre un espacio para que los sujetos que las habitan coloquen sus deseos personales y desarrollen estrategias para alcanzarlos, y que no siempre concuerdan con lo señalado por las políticas.

Esto no debe llevarnos a *exotizar* a los sujetos y sus actividades cotidianas (no solo dentro de la institución), por ello, en este trabajo no se coincide con la idea de un actor determinado por un orden funcional o estructural (Bensa, 2016), sino a pensar que al interior de las instituciones, y al margen de las políticas, existen “sujetos activos que persiguen fines concretos (...), que experimentan medios distintos para alcanzarlos, que buscan el reconocimiento social, que dudan y reflexionan críticamente sobre sus errores y aciertos” (Viqueira, 2016).

Bajo este enfoque, nos acercaremos a lo que, en el argot antropológico, se le denomina *cultura* (que, en este caso, irá de la cultura escolar hacia la cultura disciplinar, para concluir con la identidad profesional), donde si bien, casi todas las conceptualizaciones apuntan hacia una significación prescriptiva y estática, como *algo* que ha estado (está

---

<sup>3</sup> Aquí es importante señalar que para distintos autores, entre ellos Restrepo (2016) y Guber (2001), hacen la diferencia de la etnografía como enfoque central de una investigación (como aquí es el caso), como parte de un enfoque metodológico (lo que implicaría sus distintas técnicas de investigación) y como texto (lo que es la descripción final de una investigación).

y estará) *allí*, inamovible, solo para que las personas la adquieran o la estudien<sup>4</sup>, aquí será utilizada como una herramienta analítica y descriptiva (Dietz, 2017), bajo una concepción más movible y no *sustancial*.

De acuerdo con lo anterior, lo primero que se debe anotar es que las universidades, como todas las organizaciones sociales, tienen un estado actual, el cual, es producto de un devenir histórico y social (Suárez Domínguez y Casillas Alvarado, 2008), por lo que cualquier aproximación a los diferentes problemas que *ahí* se desarrollen, se requiere ubicarlos en un espacio histórico-social, ya que, como lo menciona Casillas Alvarado, López y González (2003):

las universidades son instituciones sociales propias de las sociedades modernas. (...) [por lo que] la universidad no existe al margen de la sociedad (aun cuando goce de una autonomía relativa respecto a otros campos), siempre está sujeta a la red de relaciones funcionales que sostiene con los mundos de la economía y de la política, a escala nacional e internacional. (...) Es decir, la universidad es una institución de su tiempo y de su época social, y en este sentido su historia solo es comprensible si advertimos sus vínculos con la sociedad (pp. 98-99).

Y si bien, estas siguen trabajando con un conocimiento especializado (que además, es lo que las caracteriza –como institución educativa– de otras instituciones u organizaciones sociales y educativas), y que en palabras de B. Clark (1983) se definen como “la sustancia básica sobre la cual y con la cual trabajan los integrantes de los sistemas académicos; la enseñanza y la investigación son las actividades centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esa sustancia” (p. 52), en la medida que esta *sustancia* se ha expandido (en tanto que el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta), han surgido nuevas especializaciones para su tratamiento y, con esto, una continua multiplicación de actores que *habitan* en dichas instituciones.

Esto lleva a las denominadas *culturas disciplinarias* (a las cuales, los sujetos que habitan la instituciones universitarias pertenecen, pertenecerán o han pertenecido), que es posible identificar por el conjunto unificado de creencias básicas, esto es, una determinada tradición cognitiva –categorías de pensamiento– y códigos de comportamiento, lo que da como resultado, un entramado de creencias, una visión rica y matizada, un conjunto de doctrinas técnicas conectadas –mucho jerga– que, combinadas, conforman un patrón de especulación especializado (Clark, 1983), lo que, *antropológicamente* se conoce como *ethos*.

Por lo tanto, afiliarse a una especialidad determinada, es convertirse en miembro de una comunidad relativamente más pequeña y estrechamente vinculada (Becher, 1992; Marciales Vivas y Gualteros, 2012), aunque esto no quiere decir, que los grupos especializados sean neutros o que estén desprovistos de conflictos y de relaciones de poder, sino, más bien, que se encuentran así conformados, debido a que un grupo (aún más pequeño) ha logrado hegemonizar, en su interior, sus ideas para cohesionarlo.

Con lo anterior referimos, que para el estudio de las culturas disciplinarias dentro del campo universitario (Hernández Ferrer, 2015), como el aquí planteado, se requiere dar mayor especificidad a cada uno de los grupos que la conforman como institución educativa –y a los sujetos que los integran–, pues en realidad, se trata de una *fauna* que comparte valores, formas de vida y problemas con relación a su contexto (Pedró, 2004), o que comparten, relativamente, un mismo juego de lenguaje (Wittgenstein, 2003). Con esto, quiero decir que van adquiriendo un *tamiz cultural*, con la cual, los sujetos van construyendo un imaginario y formas simbólicas de relacionarse con el mundo, y así, un posicionamiento frente a la realidad.

Por tanto, cada disciplina plantea lo que, en palabras de P. Bourdieu, son *estructuras estructurantes*, o bien, *juegos de lenguaje* en Wittgenstein, que operan y *preconfiguran* a la realidad, de manera distinta, en cada disciplina

---

<sup>4</sup> Y si bien esto ha funcionado para la descripción e interpretación de las distintas reglas, formas de pensamiento y sentidos que los grupos sociales se han dado, esto solo ha sido a condición de eliminar a los sujetos (*de carne y hueso*) de los reportes elaborados, creando con ello, una barrera imaginaria entre un Ellos y un Nosotros, donde los antropólogos –desde luego– eran los poseedores únicos de la razón y entendimiento, creando así, la separación entre aquello que se llamó pensamiento salvaje y el dominio de la razón. Es por ello, que en este trabajo se hace necesario pasar de las estructuras hacia los sujetos, hacia lo que Bensa (2015) llama una antropología de escala humana.

profesional; es esta distinción, la que, precisamente, utilizan las universidades para ordenar su estructura organizativa académica.

Con esto, como distinción clave, debemos remitirnos a las culturas disciplinarias, que, en palabras de B. Clark (1983), son “campos estructurados por un cuerpo de conocimiento sistemático y categorías de pensamiento esotéricas que los distingue de los demás” (p. 199), siendo estas características, tanto epistemológicas, como culturales, donde se constituyen las disciplinas.

Ya en su dimensión más práctica, es decir, los campos de conocimiento, sus actividades de enseñanza, problemas de investigación, relaciones con estudiantes (y entre estudiantes), rendimiento, grados, entre otros, el establecimiento de las fronteras en las comunidades disciplinarias se identifican por: 1) delimitación de un campo problemático; 2) sus estrategias teóricas, conceptos y la evidencia empírica recuperada en campo; 3) su acervo metodológico-técnico (instrumentos para la producción, evaluación y validación del conocimiento; y, 4) el dominio de las anteriores, las cuales, producen un *ethos profesional* y, con ello, las identidades correspondientes en cada disciplina (Grediaga Kuri, 2000).

Ahora, para dar cuenta de la trama identificacional (Fuentes Amaya, 2016), se han considerado a los conceptos *bourdianos* de *campo*, *capital* y *habitus*, los cuales se consideran como *buenos para pensar* conceptual y analíticamente los procesos de significación y subjetivación que aquí se pretenden mostrar; pues como el mismo Bourdieu lo refiere: “[son] conceptos, siempre inacabados y abiertos, [por lo que] han sido concebidos para ser aplicados empíricamente de modo sistemático” (Giménez, 2005, p. 81).

Usando la noción de campo para hacer referencia a la totalidad de la institución educativa, es posible distinguir *subcampos* de los cuales destaco, para su ubicación, a los cuerpos disciplinares; puesto que cada uno de estos comparten una cultura intelectual y códigos de comportamiento, de tal manera, que en cada uno de los subcampos “tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros” (Clark, 1983, p. 118), es decir, se les introyecta un *habitus*, que, siguiendo a Bourdieu, este se “asocia a dos procesos diferentes: el de la inculcación de una arbitrario cultural y el de la incorporación de determinadas condiciones de existencia” (Giménez, 2005, pp. 83-84).

Teniendo esto presente, se puede distinguir al espacio social, enmarcado por la Universidad, como un campo caracterizado por una multiplicidad de subcampos articulados, en torno a la configuración de sujetos profesionales, los cuales son identificables por un conjunto de símbolos que constituyen un *habitus*, y que, en palabras de B. Clark, este último actúa ejerciendo una fuerte “tendencia centrífuga” (1983, p. 117).

El *habitus*, nos dice Bourdieu, actúa como:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas (...) sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Gómez Lara, 2011, p. 63).

Por último, el concepto de capital, se ha de emplear para especificar los aspectos simbólico-imaginarios bajo los cuales, se conforman los sujetos durante su experiencia estudiantil en el interior de cada uno de los subcampos o cultura disciplinar; esto, como adelante se verá, ha implicado realizar una indagación de corte antropológico, donde la etnografía, “entendida (...) como aquella investigación que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder” (Rockwell y González Apodaca, 2016).

## ENFOQUE METODOLÓGICO

En la construcción y análisis de los datos, se ha empleado un enfoque denominado multimétodo (EMM), el cual, se caracteriza por la implementación de dos o más procedimientos para la indagación de un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos de la investigación, ya que esto permite mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de explicación y comprensión de la realidad (Ruiz Bolívar, 2008); en este sentido, es que el trabajo analítico respondió al tipo *secuencial interparadigmático*, ya que cada estrategia se utilizó de manera independiente, pero bajo la misma orientación epistemológica: la etnografía.

A partir de lo anterior, es que se aplicaron las siguientes técnicas de investigación en las que participaron 750 estudiantes de la siguiente manera, a saber:

- encuesta en línea (vía *google forms*); en la que participaron 600 estudiantes, del primer año de la Licenciatura en Educación Básica de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) que conforman a la UPV (lo que representó el 84% de la población matriculada para dicho grado), esto debido a que resultaba importante conocer su experiencia como nóveles universitarios sin poder asistir, físicamente, a la institución;

- entrevistas focalizadas aplicadas a 30 estudiantes (dos por cada CRE de los cuales fueron 15 hombres y 15 mujeres), de todos los grados, pues lo que se buscó fue tener representatividad en la profundización de los datos obtenidos de la encuesta en línea;

- realización de 15 grupos focales, donde participaron 8 estudiantes (4 hombres y 4 mujeres) por cada uno de los CRE, obteniendo un total de 120 participantes.

Para el caso de la encuesta (aplicada durante los meses de abril y mayo de 2020) y las entrevistas focalizadas (realizadas en el mes de septiembre de 2020, con la intención de profundizar en la información obtenida de la encuesta en línea), se analizaron las respuestas a la definición como estudiante de la UPV y sus motivaciones de estudio durante la pandemia; de las que se desprendieron, mediante una codificación abierta, las siguientes categorías por respuesta, a saber:

- Elección de la UPV: asunto académico, la cual hace referencia a la acción de buscar información para sustentar la elección; asunto práctico, hace referencia a cuestiones como el horario o la jornada sabatina; conocimiento previo, hace referencia a tener algún tipo de información al respecto de la UPV y ser profesional, se relaciona con la vocación de ser maestro.

- Motivaciones: familia, se refiere al apoyo que tiene la familia; proyecto de vida, a la continuación de la idea de ser docente como plan de vida; superación profesional, querer obtener el título profesional y la obtención de información para mejorar aspectos de la vida y apoyo institucional, a las acciones que la propia UPV ha realizado a favor del logro educativo de los estudiantes.

En cuanto a los grupos focales (desarrollados en el mes de febrero de 2021), la información se sistematizó, para su análisis, en dos dimensiones, a saber:

- sentidos y significados (dimensión imaginaria); aquí se sistematizó la información relacionada con lo que pensaban respecto a sus estudios y con estudiar en la UPV, sobre sus prácticas educativas, el porqué eligieron a la UPV como su casa de estudios, respecto a los tiempos de estudio/tiempos institucionales y el vínculo con la institución.

- experiencias y vivencias (dimensión práctica); aquí se agruparon los datos relacionados con la vida estudiantil, la relación entre pares, relaciones académicas y sociales, satisfacción (con maestros y con la propia carrera), proceso de incorporación a la vida universitaria, la situación económica, cultural y académica, prácticas sociales y la vida cotidiana.

Así, toda la información con la que se da cuenta de los elementos que sostienen la identidad profesional, se sistematizó una codificación abierta utilizando el *software Atlas.ti*, de la cual, se obtuvieron un total de 886 citas y que se triangularon con los registros de observación. Posterior a ello, se realizó, con todo este conjunto categorial,

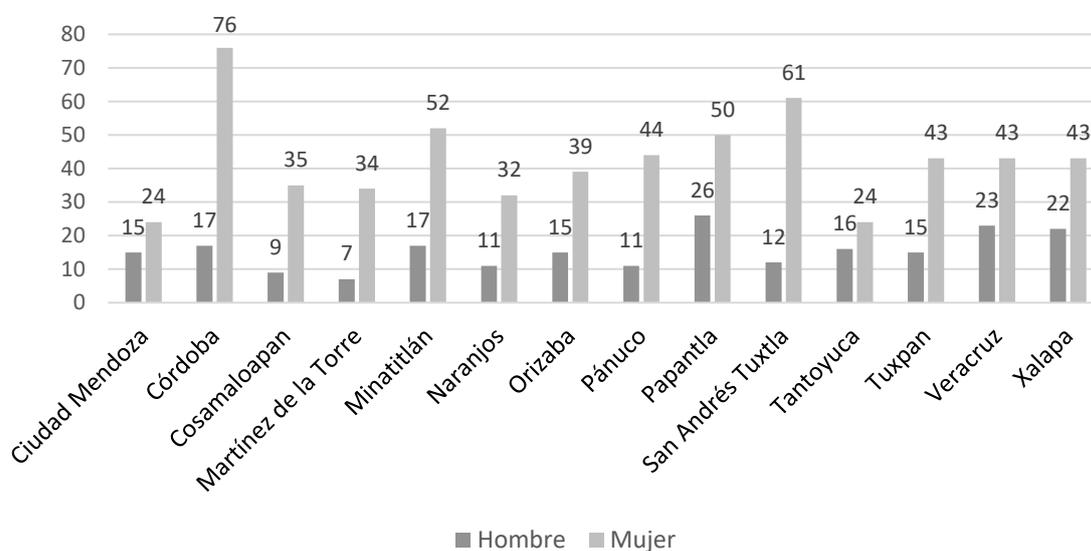
un análisis interpretativo de los datos, con la intención de dar cuenta de las subjetividades de los actores participantes; esto, necesariamente, requirió de un trabajo de *deconstrucción* de esas elaboraciones simbólico-imaginarias, a partir de los aspectos arriba señalados.

## RESULTADOS

### Generalidades de la población estudiada

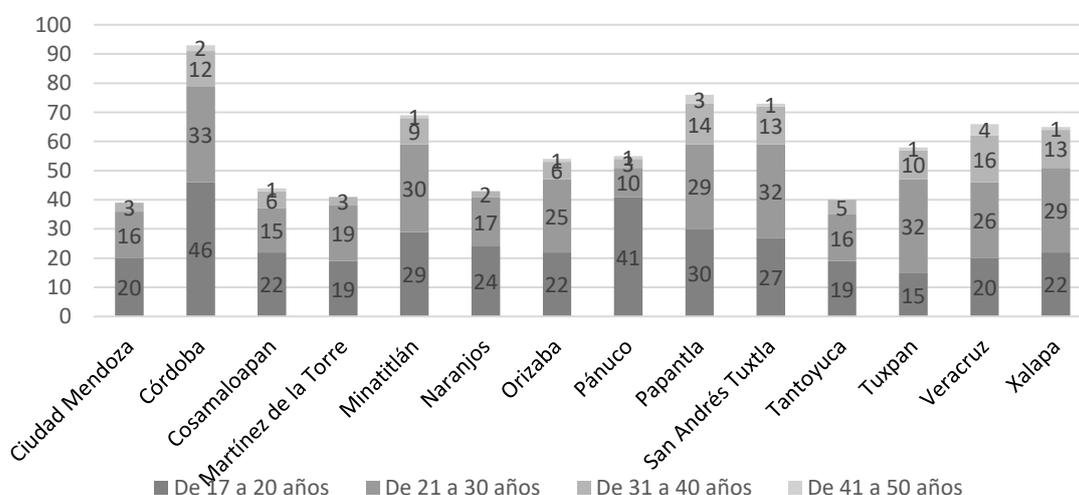
Antes de iniciar con el análisis, se presenta una estadística que permitirá visualizar el panorama general de los participantes, esto por cada CRE de la UPV

**Gráfico 1. Distribución de los Participantes por Sexo y CRE**



Fuente: Encuesta en Línea, 2020

**Gráfico 2. Rango de Edad de los Participantes por CRE**



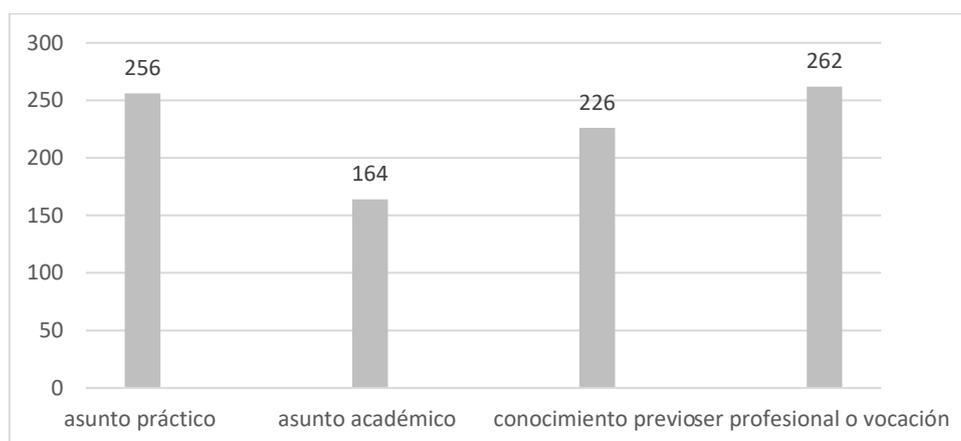
Fuente: Encuesta en Línea, 2020

### **Razones de elección**

En términos generales, encontramos -por las referencias localizadas- que los estudiantes de la UPV eligen estudiar en esta institución por un asunto de vocación (quieren ser maestros de forma profesional); si bien muchos de ellos ya son maestros o trabajan en alguna escuela, quieren obtener su título para que, de esta manera, se formalice su situación, otros, por su parte, quieren ingresar al servicio docente; asimismo, muchos de los estudiantes mencionaron que la razón de su elección a la UPV, para formarse como docente, se relaciona con el análisis de sus programas de estudio y estructura académica de trabajo, las cuales las significan como las adecuadas para su aprendizaje y posterior ejercicio profesional del ser docente.

Algunas de las razones por las que refieren su ingreso a la UPV, son por la cercanía a su lugar de residencia, el horario sabatino (les permite atender sus actividades, familiares o laborales, entre semana) y por un conocimiento previo de la UPV (muchos de ellos tienen conocidos que estudian o han estudiado ahí, ya sean familiares papás, hermanos, tíos, primos, o bien, compañeros de trabajo que ya son maestros con título profesional). Al respecto, señalaron que han notado el saber y las herramientas pedagógicas adquiridas y cómo estas, les han apoyado en su vida docente, así como las referencias vertidas por los estudiantes sobre el prestigio que la UPV tiene en el estado para la formación pedagógica de docentes.

**Gráfico 3. Razones de elección de la UPV**



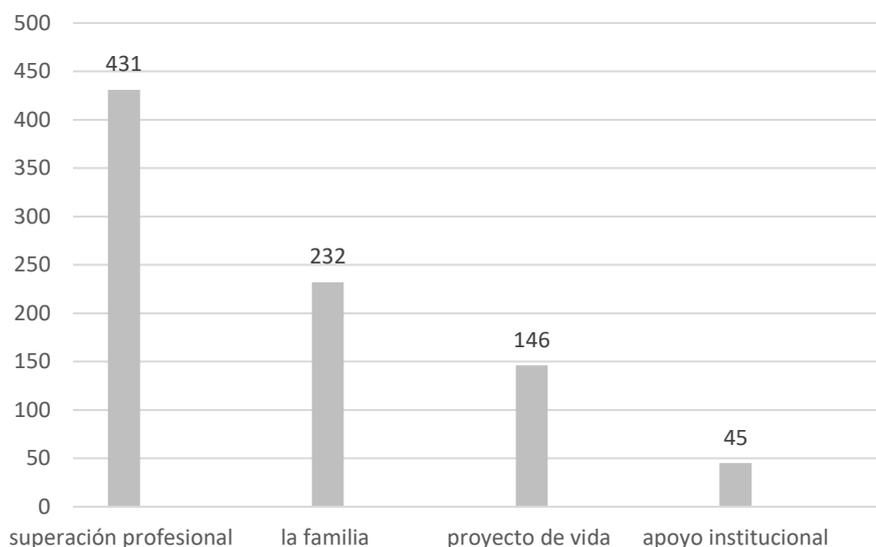
Fuente: Encuesta en Línea, 2020

### **Motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia**

Con relación a las motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia derivada por la COVID-19, los estudiantes aludieron la superación profesional, es decir, obtener su título para poder ejercer la docencia, lo cual se vincula con la elección de la UPV, pues muchos de ellos, mencionaron que el ser docente era un plan de vida y vocación; la familia es un punto importante de motivación y apoyo para que los estudiantes continúen dentro de la institución.

Por último, el apoyo que la UPV les ha brindado (clases en línea, la dedicación de los docentes y refuerzo de sus propios compañeros) es motivo para continuar estudiando; pues esta situación pandémica no los ha desviado del objetivo de realizarse como docentes.

**Gráfico 4. Motivaciones de continuar sus estudios durante la pandemia**



Fuente: Encuesta en Línea, 2020

### **Experiencia estudiantil**

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes de la UPV, existe una diferencia en la *experiencia estudiantil* entre aquellos que estuvieron de forma presencial (es decir: antes de la pandemia) y aquellos que no han tenido esa oportunidad (los que ingresaron durante la pandemia, quienes han estado de forma virtual); pues mientras los primeros, que ya se conocen y han tenido las posibilidades de coordinarse; los segundos, solo se conocen por medio de la virtualidad, nunca de manera presencial.

Asimismo, y, en términos generales, mencionaron la falta de interacción social, falta de diálogo y cambios en las dinámicas de trabajo escolar:

“en su mayoría las actividades en las clases virtuales se enfocaron más en la enseñanza y no tanto en el aprendizaje” (GF-1);

“lo que más extraño, es la convivencia con mis compañeros, desayunar o la simple convivencia entre nosotros, pues ahí también despejábamos dudas... en la plática” (GF-4);

“durante las clases no podíamos comunicarnos entre nosotros, como lo hacemos en el salón, eso ha dificultado mi aprendizaje, pues me siento solo” (GF-5);

“... las noches, durante las noches es que podía estudiar y realizar las tareas encargadas, pues en todo el día tenía que hacer las cosas de mi casa y apoyar a mis hijos” (GF-8).

En cuanto a la experiencia estudiantil, respecto a su formación recibida, mencionaron que existen actividades que no han podido realizar (prácticas y observaciones directas en salones de clases), falta de coordinación grupal, así como la ausencia de actividades extracurriculares (día de muertos, eventos navideños, honores a la bandera, ferias culturales, entre otras) que los inducen a la formación y a la propia vida universitaria, ya que ayuda a la socialización con todos los grupos y docentes; señalaron, asimismo, que existieron otros tipos de actividades complementarias a su formación, como conversatorios con expertos y, en algunos casos, formaron sus propios círculos de estudio.

Aunque hay un amplio sector estudiantil satisfecho con las actividades desarrolladas, igual para muchos, el estudiar durante la pandemia fue un reto, pues -como señalaron- las experiencias dependieron de las condiciones de vida, por ejemplo: los que ya sabían utilizar las herramientas tecnológicas y los que no (a estos últimos, en todo caso,

implicó un nuevo aprendizaje), los que trabajan y los que no, así como los que son padres de familia y quienes no; también puntualizaron que, en su experiencia, no existió una uniformidad en las acciones de los docentes (incluso, algunos, se excedían en sus horarios y al principio tuvieron poca flexibilidad), las sesiones virtuales fueron poco dinámicas, enfocadas a la escucha (poca retroalimentación). Igualmente, indicaron la ausencia de la parte emotiva y humana, el compañerismo y el trabajo colaborativo que en las aulas se expresaba.

Respecto a las prácticas educativas que se desarrollaron durante el periodo pandémico, señalaron que lo vivido se tomó como aprendizaje para el desarrollo de la profesión, pues si bien fue un desafío, también fue gratificante, ya que las actividades los llevaron a emplear distintas plataformas virtuales (así, el uso de las TIC y habilidades digitales se volvieron elementos de aprendizaje complementario), por ejemplo mencionaron: “ahora tengo más confianza en la utilización de *Classroom* y creo que la puedo emplear con mis futuros estudiantes, aunque la pandemia se acabe” (GF-4) o bien; “antes de la pandemia no sabía ni usar *Word*, pero ahora hasta puedo colocar encabezados y esas cosas... ha sido para mí un complemento a mi formación” (GF-10); asimismo, ha sido una gran aportación para la autoorganización en la implementación de círculos de estudio.

Por otro lado, señalaron que, durante la pandemia, hubo mayor enfoque en la explicación (con muy poca retroalimentación a las actividades encargadas) y que, además, se perdieron, un poco, el trabajo colaborativo y las prácticas, lo cual hizo sentir incompleta su formación profesional, pues no les permitió aterrizar sus aprendizajes. A pesar de esto, como ya se mencionó, hubo amplia satisfacción con las prácticas y, en general, con la formación recibida, pues la realización de conversatorios y el uso de plataformas y aplicaciones, fueron señalados como *aprendizajes laterales*.

Un asunto importante que puntualizaron sobre la experiencia escolar durante la pandemia, fue con relación a las *prácticas sociales* y las relaciones que se gestan y tejen al compartir un espacio, pues comentaron, que esto generaba vínculos entre los estudiantes y enriquecía el aprendizaje, por ejemplo: las activaciones y la convivencia les permitía salir de la rutina (incluso, algunos señalaron que, debido a ello, muchas veces las replican en sus centros de trabajos), esto durante la pandemia no se logró, ya que siempre permanecieron en sus hogares; además, esa convivencia o contacto humano, la extrañan; mencionan que a partir de ella, se activaban sus sentidos y lograban conocer, de mejor forma, a sus compañeros (comían juntos, compartían puntos de vista respecto a lo visto en las clases y se enriquecía el aprendizaje).

Si bien, esta *relación entre pares* continuó durante la pandemia, afirmaron que fue más complicado tenerlas; muchos estudiantes se han apoyado para la realización de las actividades académicas (incluso, en los estudiantes de semestres iniciales que no han podido conocerse en persona), esto, mediante el uso de plataformas virtuales y aplicaciones como *WhatsApp*. De igual manera, señalaron, que el no tener esta relación con sus compañeros ha dificultado su formación, además de que las actividades se enfocaron más al aprendizaje individual y, antes de la pandemia, motivaban el trabajo colaborativo, algo que han extrañado.

Respecto a las *relaciones académicas y sociales*, los estudiantes tienen claro que son importantes para el desarrollo de sus conocimientos, puesto que al enfocarse más en la enseñanza y no en el aprendizaje, no se motivó a que estas, se desarrollaran de manera favorable. Por otro lado, los docentes fueron flexibilizando sus prácticas, ya que en un inicio, se mostraban un poco rígidos, pero conforme avanzaba el tiempo, modificaron sus prácticas, volviéndose más comprensibles con los estudiantes.

En este sentido, los propios estudiantes señalaron que la pandemia modificó su *vida cotidiana*, en especial, con lo relacionado a la escuela, ya que muchos de ellos tuvieron que cambiar sus horarios y estrategias de estudio, pues al estar todo el tiempo en casa y acompañados de sus familias, tuvieron que realizar sus actividades escolares durante las noches-madrugadas; esto, debido a las distintas situaciones personales de cada estudiante; hay quienes son padres o madres de familia y quienes no tienen hijos, quienes trabajan y quienes solo son estudiantes, quienes tienen condiciones de conectividad y equipo de computo y quienes no, quienes sabían utilizar los recursos y los que no, así, por lo que se comenta, la institución poco tomó en cuenta lo anterior y puso en desventaja a varios.

## **Sentidos y significados**

Lo primero que se quiere señalar, es que estudiar en la UPV, para los estudiantes, significa un motivo de orgullo, hay quienes la consideran como una de las mejores instituciones (incluso, en competencia con las Escuelas Normales del Estado de Veracruz), en donde reciben una buena preparación pedagógica, aunque también, para algunos, no ha sido su primera opción (especialmente, para los estudiantes que son de tiempo completo), debido a que es un sistema abierto (las sesiones presenciales son solo los sábados) creando cierto prejuicio, que, posteriormente, cambia durante la trayectoria escolar.

Aunado a lo anterior, el estar en la UPV, además de brindar un espacio para la socialización, es significado de oportunidad para desarrollarse profesionalmente, puesto que, como lo señalan: “crea al docente con las herramientas necesarias que en la actualidad se necesita y con un sentido de liderazgo” (GF-2); asimismo, existen estudiantes que ya se encuentran dentro del campo educativo (bien sea como docentes o aquellos que aspiran a serlo) descubriendo una segunda oportunidad para estar en la educación superior.

El *significado de los estudios*, especialmente en este segundo caso (quienes ya se encuentran dentro del campo educativo), implica posicionarse con calidad en la docencia, profesionalizarse y, con ello, alcanzar un mejor nivel de vida (por ejemplo, hay quienes son ayudantes de maestros y aspiran a serlo después de estudiar en la UPV); el uso de las herramientas tecnológicas, como salas virtuales y aplicaciones educativas, enriquecieron sus habilidades docentes durante el periodo de la pandemia.

Respecto a las *prácticas educativas*, durante la pandemia, señalaron que, desde su perspectiva, hubo mayor transmisión de información y no tanto la construcción de conocimientos, pero también, los motivó a ser más autodidactas (aunque con un alto nivel de estrés), por ejemplo, mencionaron: “nunca había llorado, pero durante la pandemia me pasó... lloré, pero después me apliqué y logré sacar mis actividades” (GF-6).

La *dimensión práctica* de la formación, que, entre otras cosas, les permitía fortalecer la *dimensión teórica*, fue un elemento ausente, siendo, probablemente, el motivo por el que percibieron incompleta su formación, además de la falta de convivencia y el aspecto lúdico y recreativo que vivieron durante la presencialidad, la cual significan como una parte relevante de las prácticas educativas, puesto que se interrelacionan los aprendizajes. En este sentido, mencionaron que el estar persona a persona, era más enriquecedor y, por lo tanto, necesario para su formación como futuros docentes.

También señalaron el requerimiento de un proceso de aceptación para relacionarse con la enseñanza en línea, lo que permitió nuevos aprendizajes y creatividad en sus prácticas, asimismo existió un buen y amplio acompañamiento por parte de los docentes (aunque también mencionaron lo necesario que era mejorar su desempeño para las sesiones en línea).

Por otro lado, se difuminaron los tiempos institucionales y de estudio con los personales. Se debe recordar que no todos los estudiantes de la UPV son de tiempo completo o exclusivos, sino que muchos se dedican a otras actividades durante la semana (es por ello que eligen a la UPV) o (y en algunos casos, además) son padres y/o madres de familia, lo cual, complicó más el proceso de formación (y puso en desventaja a varios estudiantes); cabe mencionar, que muchos ampliaron su jornada, dedicando las noches y madrugadas, para las actividades académicas (lo cual también, motivó a procesos de autoorganización), a la vez, señalaron que existió una saturación de horarios durante las sesiones sabatinas.

Ahora bien, el hecho de que las sesiones sean solo sabatinas y que no tengan edificios propios (todas las sedes de la UPV operan en escuelas prestadas), no tiene implicaciones con que los estudiantes construyan un fuerte *vínculo institucional*, aunque sí se puntualizó que los estudiantes que entraron durante la pandemia y no han podido asistir de forma presencial a las clases, no han tenido la oportunidad de experimentar la vida universitaria en las instalaciones.

## **Identidades**

Respecto a la *Institución* (y en particular el Centro Regional de Estudios), los estudiantes la identifican como una escuela que brinda la oportunidad para aquellos que siempre han querido estudiar en la Educación Superior, en particular, para aquellos que han querido ser docentes, y que por alguna razón, no habían podido (ya sea porque se casaron, tuvieron hijos, abandonaron estudios previo, no lograron ingresar a otra universidad, etc.); además, señalaron que les genera sentimientos encontrados, pues la significan como una institución de prestigio (a la par de las Escuelas Normales del Estado de Veracruz, y en concreto con la Benemérita Escuela Normal Veracruzana); por otro lado, mencionaron la escasa actualización de los docentes (aunque son capaces y con amplia experiencia en el campo) y planes de estudio (debe trabajar otras dimensiones del sujeto y no centrarse solo en la dimensión profesional), así como la carencia de infraestructura (mobiliario, plataformas virtuales y materiales), sin embargo, esto logra que la perciban como una institución con mucha tenacidad.

En cuanto a *Directivos* y *Docentes*, son significados como accesibles, comprensibles y competentes (incluso, con las herramientas -principalmente tecnológicas- limitadas con las que cuentan); particularmente, respecto a los docentes, señalan que tienen una enseñanza lúdica, son empáticos y motivadores, además de que cuentan con amplia experiencia en el campo y logran transmitir sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectorias profesionales; no obstante, mencionaron que, durante la pandemia, faltaron acciones de retroalimentación a las tareas encargadas y una carencia para el trabajo virtual (en concreto, actualización para esa modalidad).

En relación con los *Estudiantes*, estos se perciben como líderes, motivadores, con una buena formación y con experiencia en el campo por su formación práctica, con vocación desde el inicio y que trabajan por alcanzar sus metas (hay que recordar que muchos son mayores a la edad típica para estudiar en la Educación Superior), comprometidos, solidarios y unidos, además de ser autodidactas y autoorganizados; en su mayoría, cuentan con un familiar que ejerce o ejerció la docencia, casi todos trabajan y tienen familia y eso los hace más responsables con sus estudios. Señalan, que, por su formación, son capaces de desenvolverse en cualquier contexto y los hace distintos a los normalistas, ya que sus condiciones de vida los vuelve más críticos.

## **CONCLUSIÓN: LA CONSTITUCIÓN DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES**

El proceso de constitución de identidades, el cual debe significarse como el paso que se da de individuo a sujeto (es decir: adquirir una identidad, en este caso se trata de la identidad profesional como docente), siempre resulta un tanto problemático por la opacidad o nubosidad que en ello existe, pero en términos heurísticos resulta relevante, y más en el campo educativo, pues implica desvelar las condiciones en las que estas se configuran, así como los imaginarios que se construyen, ya que existe una relación simbólica entre cultura e identidad (Giménez, 2009).

Por lo aquí planteado, se puede afirmar que la identidad profesional de los estudiantes de la UPV se encuentra en crisis, lo cual como se ha abordado en los resultados, esto se debe a que distintos elementos que conforman la cultura profesional (entre ellos, la realización de prácticas en las escuelas que implican sus procesos de investigación) no pudieron desarrollarse durante la pandemia como habitualmente se venían empleando, como parte de la estructura curricular.

Después de mostrar la experiencia que los estudiantes de la UPV han tenido durante la pandemia, estamos en posibilidades de señalar que la formación de los futuros profesionales de la educación involucra una amplia dimensión práctica que, como se señaló arriba, es a partir de ella que ponen en juego lo aprendido teóricamente, desde de las más comunes, como las dinámicas dentro de los salones de clase (un aprendizaje lúdico, para una enseñanza lúdica), hasta las más sistemáticas, como las experiencias educativas que se encuentran dentro de ese integrador (observación, práctica docente y análisis de la práctica docente) y de la que derivan sus trabajos de investigación para sus titulaciones.

En este sentido, se ha planteado que, a pesar de los esfuerzos institucionales por ofrecer a los estudiantes de la UPV la oportunidad para continuar sus estudios superiores durante la pandemia, los futuros profesionales de la educación consideren que su formación se encuentre incompleta, es decir, una identidad profesional en crisis pues

no han introyectado, del todo, ese *habitus profesional* (Hernández Ferrer, 2018) que solo se construye en la práctica que deriva en su tarea investigativa.

Por tanto, la estructura curricular, que debe significarse como uno de los elementos mediante los cuales les permite a los estudiantes configurar su identidad como profesionales de la educación (es decir, un punto de estructuración de la identidad), otro es la propia dinámica de asistencia a la escuela -entendida como espacio de y para la socialización- que, como se observó en los datos presentados a los estudiantes, les resulta de suma importancia para su formación, pues como mencionaron, en ese ámbito de la vida cotidiana dentro de la escuela (en la convivencia con su par) era donde podían aclarar algunas dudas, reforzar conocimientos y compartir experiencias, lo que con la pandemia les fue sumamente complicado; pues además de que muchos de ellos trabajan entre semana o son padres/madres de familia -es decir, no son solo estudiantes- el asistir a la UPV les permitía romper, de alguna manera, con una dinámica, convirtiendo a la escuela en un espacio que va más allá del aprendizaje disciplinar, lo cual, con la pandemia también lo resintieron (pues, incluso, los estudiantes de primer año no se han podido conocer físicamente y los que sí tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, la extrañan).

De esta manera, no solo no se pudieron desarrollar los procesos de investigación de los estudiantes, sino que, en un ámbito simbólico, se les ha privado de ese rito de paso que los va introduciendo al campo de la docencia *in situ*; por lo tanto, los procesos investigativos resultan esenciales para la configuración identitaria de los futuros docentes, por lo que la institución (UPV) deberá prestar especial atención para que sus estudiantes logren realizarla, esto, en tanto que las condiciones de la pandemia, (al menos en México) continúan.

Así, esta situación muestra otro aspecto que la pandemia ha traído a la educación y, en especial, a la educación superior, pues si bien varios autores, entre ellos: Alcántara (2020) y Brown y Salmi (2020) han señalado la situación internacional sobre el cierre de algunas instituciones o quienes realizaron una abrupta transición hacia la educación en línea, y con ello las improvisaciones de docentes y estudiantes, las dificultades por la falta de equipos y de conectividad adecuada para la realización de las clases; el aspecto simbólico, como el aquí presentado, también resulta relevante estudiarlo, y más en las carreras en las que la dimensión práctica es fundamental para los futuros profesionales, ya que nos brinda pistas de la formación en general, sus condiciones y las elaboraciones simbólico-imaginarias desde la propia voz de los estudiantes (Hernández Ferrer, 2020), pues como se ha mostrado, la pandemia tuvo un efecto en ellas (igual pudiera suceder en áreas como: Ciencias de la Salud, Humanidades y algunas Ingenierías).

Pero de igual forma, resulta sumamente interesante resaltar, además de eso que se ha llamado aprendizajes laterales, las cuestiones para mantener/sostener sus motivaciones y continuar sus estudios en este contexto adverso (o al menos diferente), pues nos señalan la resiliencia de los alumnos que decidieron continuar sus estudios con la finalidad de alcanzar sus metas personales y profesionales, las cuales fueron trazadas previas a la pandemia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardie (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Becher, T. (1992). Las disciplinas y las identidades de los académicos. *Universidad futura*, 56-79.

Bensa, A. (2016). *El fin del exotismo. Ensayos de antropología crítica*. COLMICH/CONACULTA.

Brown, C. y J. Salmi (2020), Putting fairness at the heart of higher education, University World News. The Global Window on Higher Education, 18 de abril, <[universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729](https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729)>, consultado el 25 de marzo, 2022.

Casillas Alvarado, M. A., López, R., y González, O. (2003). Una propuesta metodológica para tratar la historia institucional de las universidades: el caso de la UAM. En Cazés, Ibarra, y Porter, *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. CIICH-UNAM.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Patria.

Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.

Fuentes Amaya, S. (2016). Identidad profesional y política educativa: encuentros y desencuentros. En S. Fuentes Amaya, O. Cruz Pineda, y G. Segovia Febronio, *Actores, identidades y políticas educativas. Una revisión desde la alianza para la Calidad de la Educación* (págs. 57-100). Universidad Pedagógica Nacional.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giménez, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Bourdieu y su obra* (págs. 79-90). Plaza y Valdés.

Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. ANUIES.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Grupo Editorial Norma.

Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Hernández Ferrer, E. (2015). Las culturas disciplinares como límite de las políticas educativas: la reactivación política del sujeto educativo. *Identidades*, 01-24.

Hernández Ferrer, E. (2018). Reglas sutiles de uso cotidiano en la configuración de la cultura escolar en la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, México. *Cuadernos del Sur*, 32-45.

Hernández Ferrer, E. (2020). Un acercamiento a la construcción identitaria como docente normalista: una propuesta desde la lógica discursiva, en Zepeda García, E. *El Estado Nación y las escuelas normalistas en México ante la globalización* (págs. 181-193) Plaza y Valdés/Universidad Marista de Querétaro.

Marciales Vivas, G. P., y Gualteros, J. N. (2012). Cultura disciplinar y desarrollo de la competencia informacional en jóvenes universitarios. *Sistemas, cibernética e informática*, 58-62.

Pedro, F. (2004). *Fauna académica*. UOC.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.

Rockwell, E. y González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 6-30.

Suárez Domínguez, J., y Casillas Alvarado, M. A. (2008). Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana. En M. A. Casillas Alvarado, y J. L. Suárez Domínguez, *Aproximaciones al estudio de la Universidad Veracruzana* (págs. 33-58). Universidad Veracruzana-IIIE.

Valencia Aguilar, O. (2021). Retos en pandemia para la equidad en acceso a la formación inicial docente: estudio de caso en la Universidad Pedagógica Veracruzana. *Revista Innovaciones Educativas*, 146-162.

Viqueira, J. P. (2016). Después de Lévi-Strauss. *Nexos*.

Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. IIF/UNAM.

**Fecha de recepción:** 12/2/2022

**Fecha de aceptación:** 26/8/2022

# Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos

## *Student dropout and social class. Diagnostic hypothesis and concepts*

Por Ana María EZCURRA<sup>1</sup>

Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos. *Revista RAES*, XIV(25), 176-194.

### Resumen

Este artículo aborda la problemática del abandono estudiantil en educación superior, y retoma y analiza ciertas hipótesis descriptivas, causales y conceptuales en la materia. Para ello, se llevó adelante una revisión actualizada de literatura, así como un estudio cuantitativo breve y preliminar sobre tasas de deserción en Estados Unidos y América Latina. La hipótesis diagnóstica más abarcadora es que la deserción en el ciclo constituye una disfunción clasista, largamente encastrada en la educación terciaria mundial y plenamente imperante. Una falla sistémica y global. Además, en el terreno causal se desestima la tesis de que la posición social en desventaja sea un impulsor directo de abandono. Entonces, confluyen otros condicionantes. ¿Cuáles? Al respecto, en el cuerpo de literatura examinado sobresalen ciertos conceptos, que se exponen y analizan críticamente: las experiencias estudiantiles, la autoeficacia académica y la implicación del alumnado, factores que poseen diferencias de clases agudas. Asimismo, se estudia la noción de interfaz educativa y, en ese contexto, el rol crítico de las instituciones: en especial, expectativas académicas -fuertemente clasistas- y prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el abandono es además una falla institucional. Adicionalmente, se exploran ciertos impactos psicosociales en alumnos de clases desfavorecidas, que también influyen intensamente en las experiencias estudiantiles y en resultados como el desempeño y la persistencia.

**Palabras Clave** abandono/ clases sociales/ experiencias estudiantiles/ autoeficacia académica/ implicación estudiantil.

### Abstract

This article addresses the issue of student dropout in higher education, and picks up and analyzes several diagnostic, causal and conceptual hypothesis on the subject. To that end, the article carries out an updated literature review, and a brief and preliminary quantitative analysis about dropout rates in United States and Latin America. The most comprehensive diagnostic hypothesis is that dropout constitutes a classist dysfunction long embedded in global tertiary education, and fully prevailing. A systemic and global failure. Furthermore, in the causal field, the thesis that the disadvantaged social position is a direct driver of dropout is rejected. So, other determinants converge.

<sup>1</sup> Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / anaezcurra@gmail.com

¿Which ones? In this regard, the article analyzes critically and preliminarily several concepts that stand out in the body of literature examined: student experiences, academic self-efficacy and student engagement, factors that have large social class differences. Likewise, the notion of educational interface is studied and, in this context, the critical role of institutions: especially, academic expectations -strongly class oriented- and teaching practices. Therefore, dropout is also an institutional failure. In addition, certain psychosocial impacts on students from disadvantaged classes are explored, which also strongly influence student experiences and outcomes such as performance and persistence.

**Key words** Dropout/ social class/ student experiences/ academic self-efficacy/ student engagement.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo retoma la cuestión del *abandono estudiantil en educación superior*, y expone ciertas hipótesis descriptivas, causales y conceptuales al respecto.

En ese marco, la hipótesis más general es que la deserción en el ciclo constituye una disfunción clasista, en desmedro de franjas sociales desfavorecidas, largamente encastrada en la educación terciaria mundial, que continúa.

Por otra parte, y en el campo causal, rechaza que la posición social en desventaja sea un promotor directo de abandono. Por ende, concurrirían otros condicionantes. ¿Cuáles? Al respecto, en la literatura aquí reportada despuntan ciertos conceptos, que el trabajo examina inicial y críticamente:

- + Las *experiencias educativas* de los alumnos en el tramo,
- + la *autoeficacia académica* y
- + la *implicación estudiantil*,
- + la denominada *interfaz educativa* y, en ese entorno,
- + las *instituciones* (expectativas académicas, enseñanza) como matriz concluyente.

En la esfera metodológica, se efectuó una revisión de literatura: estudios y ensayos de alcance internacional, regional y nacional, aportes de organismos multilaterales y centros especializados, entre otros. Además, y de forma complementaria, se llevó a cabo un estudio cuantitativo muy sucinto y preliminar sobre el abandono en Estados Unidos y América Latina, que proseguirá.

## 2. UN ABANDONO CLASISTA. Algunos datos e hipótesis descriptivas

### 2.1 Acceso y deserción: una dinámica paradójica

En la literatura sobre educación superior hay ciertos consensos firmes, tesis consolidadas. Entre ellas, que en el siglo XXI la matrícula del ciclo redobló radicalmente, también en América Latina (Altbach, 2017; Ezcurra, 2020; IESALC, 2020). Otra tesis extensamente admitida es que desde sus albores, después de la Segunda Guerra Mundial, la masificación del tramo entrañó la incorporación de clases sociales desfavorecidas, antes relegadas. En este sentido, comportó una mayor inclusión (Marginson, 2011).

En ese contexto, aquí se retoma una hipótesis asociada: paradójicamente, esos extraordinarios avances en el acceso acarrear *brechas de abandono y finalización* en perjuicio de esas clases en desventaja -sobre todo, en circuitos institucionales con menor dotación de recursos, prestigio y poder de las credenciales- (Ezcurra, 2020; OCDE, 2015). Una *inclusión excluyente*, una tendencia global (Ezcurra, 2008).

Así pues, la masificación se acopla con altas tasas de deserción con sello de clase. Sin embargo, hay problemas serios de medición, un déficit de estadísticas rigurosas y comparables, sumamente generalizado (Bowles et al., 2013).

Ello se da respecto del abandono *per se*, pero la carencia se agudiza en el caso del abandono *según posición social*. Ello replica una vacancia más amplia, también de alcance internacional, referida a las varias facetas de la desigualdad social en el ciclo, como ingreso, desempeño, permanencia, abandono y finalización (Salmi, 2020). Una insuficiencia que fue recalcada recientemente por Graeme Atherton (2021) director del National Education Opportunities Network y del World Access to Higher Education Day, entre otros.

En América Latina, por lo regular esa vacancia es severa, a nivel regional, nacional e institucional. Una escasez que ya ha sido acreditada por diversos autores (entre ellos, Adrogué & García de Fanelli, 2018; Cambours de Donini &

Gorostiaga, 2016; Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016; García de Fanelli, 2019; Santamaría et al., 2013; Suasnábar & Rovelli, 2016).

A pesar de ello, ciertos estudios nacionales, y algunos de naturaleza regional, muestran que esa tendencia global tiende a repetirse. Es decir, y a manera de hipótesis, en América Latina las tasas de abandono en educación superior son cuantiosas, y además resultan muy superiores entre alumnos de franjas desfavorecidas, antes excluidos.

Así, y sobre toda la región, Francisco Haimovich Paz (2017) evalúa que las tasas de finalización son “notablemente bajas”: 46%, en el grupo de 25-29 años que alguna vez se inscribió en el ciclo (p. 95). Por su lado, María Marta Ferreyra (2017) certifica la vigencia de una “brecha sustancial” de completamiento entre las estratos (quintiles) de más y menos ingresos (p. 180).

A nivel nacional, por ejemplo, Argentina es un país con un sistema de educación superior de gran matriculación, con un sector público extenso, gratuito y de ingreso abierto, que a la vez sobrelleva problemas de retención y graduación (Fernández Lamarra et al., 2016). Al respecto, Ana García de Fanelli y Cecilia Adrogué (2015) estiman una tasa de abandono universitario promedio del 38%. Y calculan que es marcadamente mayor en estratos de escasos ingresos: una deserción del 55% en el quintil 1-el más bajo-, y del 21% en el quintil 5 -el más alto- (Adrogué & García de Fanelli, 2018).

En el caso de Colombia, y acerca del ciclo en su conjunto, Ligia Melo-Becerra y colegas (2017) computan un abandono promedio copioso, en torno al 50%: “se concluye que en promedio uno de cada dos estudiantes no culmina sus estudios superiores” (p. 80). Por su parte, María Marta Ferreyra (2017) informa una tasa menor aunque apreciable: 37%, en alumnos de licenciaturas (o equivalentes).

En Chile, un análisis de la Universidad de Chile (2008), de carácter nacional, reportó una tasa acumulada considerable al tercer año del ingreso: del 39% en las universidades del Consejo de Rectores (muy selectivas), y un guarismo algo más alto en establecimientos privados menos selectivos: 42%. Las cifras eran aún más caudalosas en terciarios no universitarios (Institutos Profesionales, 48%, Centros de Formación Técnica, 38%, en el primer año de la cohorte 2006).

En suma, y a modo de hipótesis, el abandono clasista -inclusión excluyente- es una *falla sistémica y global* de primer orden, también en América Latina, aunada con la masificación del ciclo y la consiguiente inclusión de clases en desventaja.

## 2.2 El abandono mengua, pero la desigualdad permanece. El caso de Estados Unidos

Entonces, y a escala mundial, usualmente hay una vacancia de estadísticas precisas en materia de deserción y desigualdad en educación terciaria. Una excepción es Estados Unidos, que desde hace muchos años soporta un abandono nutrido en el tramo.

En efecto, en este caso el problema dio lugar desde hace décadas a un movimiento académico de fuste e índole nacional, que afrontó el tema y gestó un campo de conocimiento ya maduro, con un soporte institucional fuerte y arraigado: centros de investigación (universitarios, *think tanks*), publicaciones, congresos (y similares), y una producción nutrida y sostenida de datos estadísticos, estudios empíricos cuantitativos y cualitativos, construcciones teóricas y autores de ascendiente global como Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, entre otros (Ezcurra, 2011a).

Por lo tanto, en Estados Unidos ese movimiento no solo hizo y hace hincapié en el ingreso a la educación superior, sino también en la permanencia y finalización. Asimismo, y en algunas líneas de trabajo, apunta a las desigualdades sociales en la cuestión. En otros términos, se dio y da un realce de los *resultados* y, en ciertos desarrollos, de su *igualación social*.

Al respecto, cabe nombrar ciertos *think tanks* muy influyentes. Entre otros, es el caso del National Student Clearinghouse Research Center (NSCRC), de Virginia, que recaba información sobre alrededor de 3.600 establecimientos, publica periódicamente varios tipos de reportes, y es una de las pocas fuentes que distingue entre abandono institucional (de establecimientos singulares) y del sistema de educación terciaria en su conjunto, y que provee datos diferenciados al respecto.

Además, hay organismos específicamente encauzados a las desigualdades sociales en el ciclo. Entre ellos, descolla The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, ubicado en Washington D.C., que elabora regularmente un dossier muy valioso en información y análisis: *Indicators of Higher Education Equity in the United States. Historical Trend Report*, cuya última edición hasta ahora es de mayo de 2022 (Cahalan et al., 2022). Por otro lado, destaca la Fundación Lumina, de Indianápolis, que más bien se concentra -a través de una gama amplia de subsidios- en impulsar la superación de esas brechas sociales en el acceso y los resultados, aunque también confecciona reportes e *Issue Papers*.

Por otra parte, la trayectoria de Estados Unidos en el rubro habilita la formulación de una hipótesis adicional: *la deserción en educación superior cae, pero la desigualdad perdura* -una hipótesis cuya vigencia en otros países precisaría de exploraciones *ad hoc*-.

En efecto, como ya se anotó, Estados Unidos padece un abandono pronunciado. Sin embargo, las *tasas de finalización mejoraron* a nivel nacional y en todos los tipos institucionales; un promedio de +8.1% entre las cohortes 2012 y 2015 (Causey et al., 2020; NSCRC, febrero de 2022).

Empero, prosigue una desigualdad abultada -incluso algo mayor- según posición social. Por ende, *el abandono estuvo y sigue concentrado en clases en desventaja*, aun con ese progreso.

Un indicador son los *Community Colleges*, una modalidad que reúne sobre todo a esas franjas desfavorecidas (Ezcurra, 2019). Así, desde 2012 las tasas de finalización en los *Community Colleges* también remontaron (+5.9%), pero en 2021 seguían bajas y con valores muy inferiores al resto de las variantes institucionales.

**Tabla1**  
**Tasas de finalización**  
**( a los 6 años del inicio) 2012, 2019, 2021. En %**

	2012	2019	2021	2021/ 2012
	Cohorte 2006	Cohorte 2013	Cohorte 2015	
<b>Total (promedio)</b>	54.1	60.7	62.2	+8.1
<b>Community Colleges</b>	<b>36.3</b>	41.1	<b>42.2</b>	<b>+5.9</b>
<b>Público 4 años</b>	60.6	67.7	69.0	+8.4
<b>Privado 4 años, sin fines lucro (sfl)</b>	71.5	77.6	78.3	+5.2

Fuente: National Student Clearinghouse Research Center (febrero de 2022).

Por lo tanto, el *abandono fue y sigue siendo mucho mayor* en los *Community Colleges*.

**Tabla 2. 2021**  
**Abandono y finalización a los 6 años del inicio (cohorte 2015),**  
**según tipos institucionales. En %**

Resultado	<i>Community Colleges</i>	4 años público	4 años privado (sfl)
Finalizó	42.2	69.0	78.3
Aún matriculado	12.6	8.7	5.7
Abandonó (no matriculado)	<b>45.2</b>	<b>22.3</b>	<b>16.1</b>

Fuente: National Student Clearinghouse Research Center (febrero de 2022).

Y resultados muy parecidos surgen si se sopesan cuartiles de ingreso (Cahalan et al., 2022, 2021) y dedicación parcial al estudio (Lang et al., 2021).

En ese marco, y entre 1970 y 2020, las *brechas sociales de graduación* (en licenciaturas) a los 24 años incluso escalaron, y son elevadas: del -34.0% al -44.0% entre el cuartil más alto y el menor.

**Tabla 3**  
**Graduación (*bachelor*) a los 24 años. En %**

Cuartil	1970	2020	Cambio
4° (el más alto)	<b>40</b>	<b>59</b>	<b>+19</b>
3°	15	40	+25
2°	11%	25%	+14
1° (el más bajo)	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>+9</b>
4/1	<b>-34</b>	<b>-44</b>	-

Fuente: Cahalan et al. (2022).

En suma, en Estados Unidos las tasas de finalización ascendieron, pero subsiste un *abandono sistémico y clasista*, gravemente desigual. Una inclusión excluyente que, como vimos, se perpetúa en el mundo.

### 3. INCLUSIÓN EXCLUYENTE: LOS PORQUÉ. Notas iniciales

#### 3.1 Experiencias estudiantiles y posición social

Entonces, perviven brechas sociales de abandono estructurales y pronunciadas que afligen a clases desfavorecidas. Ante ello, cabe un interrogante causal. ¿Por qué? ¿Cuáles son sus condicionantes nucleares? Una pregunta que ya

ha suscitado una producción académica sumamente copiosa (Ezcurra, 2011b, 2011c). Al respecto, aquí proponemos un grupo de hipótesis causales generales, asociadas entre sí -sin pretensión de exhaustividad-.

Una primera hipótesis nodal, y en palabras de Ella Kahu y Karen Nelson (2018), es que por lo regular la relación entre posición social en desventaja y tasas de finalización *no es un lazo causal directo* (Ezcurra, en prensa). Así, las autoras argumentan:

Se necesita precaución al suponer que factores preexistentes como el estatus socioeconómico (...) son la razón del menor éxito de los (estudiantes) (...) Si bien esas características del alumnado pueden ser predictivas, la relación entre ellas y la finalización estudiantil no es causal de modo directo: es decir, (...) no son la causa de su éxito o fracaso (pp. 2 y 3).

Por ende, no hay determinaciones forzosas ni destinos ineluctables. En este asunto no hay nada inexorable. Repetimos: comúnmente, la posición social no es un generador lineal de abandono. Por lo tanto, *convergerían otros condicionantes*.

¿Cuáles? En especial, y esta es la segunda hipótesis, la *experiencia educativa* de los alumnos, sobre todo en *primer año* (Ezcurra, 2019; Tinto, 2000, 1997). Un motor crítico. Ello ya ha sido remarcado desde hace años por diversos autores. Entre otros, por George Kuh, de la Universidad de Indiana, con sus contribuciones en torno al concepto de implicación estudiantil (*student engagement*).

Al respecto, Vicky Trowler (2010) afirma que “Kuh demuestra que lo que los alumnos traen a la educación superior, o dónde estudian, importa menos para su éxito y desarrollo que lo que hacen durante su tiempo como estudiantes” (p. 2). Peter Wolf-Wendel y colegas (2009) concuerdan: “lo que los alumnos realizan (en el ciclo) generalmente pesa más para su aprendizaje y persistencia que quiénes son (...)” (p. 410). En América Latina, Marisol Silva Laya (2015), de la Universidad Iberoamericana (México), también acuerda:

Por lo tanto, el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante ingresó a la universidad. Es decir, lo que ocurre “antes” es importante, pero lo que acontece “durante” la estadía del joven en la universidad es vital. Es necesario tener esto en cuenta, pues habla de la importancia del papel que tienen las acciones implementadas desde las universidades con respecto a su población estudiantil (p. 16).

A la vez, la tercera hipótesis es que esas experiencias exhiben *diferencias de clase, intensas* (Reay, 2016). Empero, las investigaciones en el rubro por lo general no enfocan la posición social del alumnado. En ese sentido, Diane Reay (2016) acota:

En educación superior, el aspecto relativo a la clase social más estudiado en las dos últimas décadas (...) refiere a los procesos y prácticas (...) que impiden el acceso de ciertos grupos sociales, en especial a las universidades de elite (...). Como era esperable, este cuerpo de indagación es respaldado por un fuerte discurso sobre clases sociales. En contraste, las investigaciones que focalizan las experiencias estudiantiles, y en particular la retención y el abandono, tradicionalmente han recurrido a (otras) explicaciones (...), más individuales. No obstante, tanto el acceso como las experiencias del alumnado, ya en la universidad, son profundamente clasistas (p. 4).

En esa línea, y sobre América Latina, Andrea Flanagan Borquez (2017) asienta que una extensa revisión de literatura, en español e inglés, le permite inferir que en educación terciaria el tema de las experiencias de alumnos desfavorecidos -en particular, de “primera generación”- “apenas ha sido investigado” en la región (p. 89). En suma, se trata de una temática capital que, a la vez, conforma otra área de vacancia a nivel internacional y latinoamericano.

### 3.2 Instituciones, enseñanza e implicación

A su turno, esas experiencias son institucionalmente condicionadas. Es decir, y a guisa de cuarta hipótesis, aquí se realza el *peso categórico de los establecimientos* y, en especial, de la *enseñanza* en dichas experiencias: el currículum, la organización académica, las aulas (Ezcurra, 2007).

Una perspectiva que fue bosquejada por Vincent Tinto ya en 1975, muy presente en ámbitos académicos de Estados Unidos y que, además, se extiende. En el seno de esa óptica, otro autor de envergadura es George Kuh, con su trabajo sobre *implicación estudiantil*, antes citado.

¿De qué se trata? El concepto de implicación ha ido evolucionando (Kuh, 2009). Sus orígenes se remontan al aporte seminal de Alexander Astin (1993, 1984), quien propuso la noción de involucramiento (*involvement*), y señaló que concierne al tiempo y al empeño que los alumnos ponen en sus estudios (Ezcurra, 2011a). Luego, la categoría fue sustituida por la de implicación, y George Kuh fue un protagonista clave en su planteo y desarrollo. Al respecto, Rick Axelson y Arend Flick (2011) puntualizan:

Muchos historiadores de la educación acordarían (...) en la idea de que la investigación de Alexander Astin sobre involucramiento estudiantil durante los años 1980 merece crédito por originar los trabajos sobre implicación (...) Aunque no todos los teóricos educativos coinciden en que involucramiento e implicación son equivalentes, Astin recientemente indicó que no ve “diferencias esenciales” entre ambos términos, y (...) George Kuh dijo hace poco a un entrevistador que esos conceptos “son mayormente lo mismo” (p. 40).

En rigor, el asunto tiene antecedentes más profusos. Al respecto, Kuh (2009, p. 6) recuerda que “la premisa de la implicación ha estado presente en la literatura del país por más de setenta años”, con constructos como “tiempo en tarea” (Ralph Tyler) y “calidad del esfuerzo” (Robert Pace), entre otros. También la propuesta de siete principios de “buenas prácticas” educativas en el ciclo, de Arthur Chickering y Zelda Gamson (1987), como contacto frecuente entre estudiantes y profesores, cooperación entre alumnos, aprendizaje activo y retroalimentación rápida.

Un hito cardinal fue el diseño de una encuesta en la materia, para alumnos, anual y de escala nacional, muy difundida: el National Survey of Student Engagement (NSSE), que enunció el concepto (Wolf-Wendel et al., 2009), activó su uso generalizado en el país hasta el presente, y además dio lugar a un cuerpo de estudios vasto y particularmente influyente (Klemenčič, 2015).

Cabe consignar que el National Survey of Student Engagement fue una iniciativa lanzada y auspiciada por The Pew Charitable Trust, que su trazado estuvo a cargo de un grupo de destacados especialistas en educación superior como Alexander Astin, Arthur Chickering, John Gardner y George Kuh, y que su implementación resultó luego adjudicada al Indiana University Center for Postsecondary Research (IUCPR), donde fue dirigida por George Kuh. Su primera administración de orden nacional tuvo lugar en el año 2000 (Kuh, 2009).

El NSSE cristalizó un *enfoque específico y además dominante* del concepto de implicación. Así, en esta acepción la categoría se centra en las llamadas *prácticas educativas efectivas*, y en qué medida los alumnos participan en ellas (Kuh, 2009, 2001; Kuh et al., 2005). Reiteramos: *prácticas efectivas*. Ello conlleva un vigoroso acento en los *resultados* estudiantiles. Resultados favorables, como un buen desempeño académico, la persistencia y el desarrollo del pensamiento crítico (Kahu & Nelson, 2018; Kuh et al., 2008; Pascarella et al., 2010).

Entonces, *prácticas educativas eficaces*. Sobre ellas, el National Survey of Student Engagement selecciona, por un lado, un conjunto acotado de “indicadores” como “aprendizaje reflexivo e integrador”, “aprendizaje en colaboración”, “interacción entre estudiantes y profesores”, “entorno institucional que apoya”, entre otros. A su turno, cada indicador agrupa un repertorio variado de comportamientos (“ítems”), que es lo que el cuestionario

ausculta directamente.<sup>2</sup> Por ejemplo, “aplicación de hechos, teorías o métodos a problemas prácticos o nuevas situaciones”, y “provisión de apoyo para ayudar al éxito académico de los estudiantes”.

Por lo tanto, y ello es sustancial, el enfoque entraña un marco pedagógico predeterminado (Zepke, 2014), un énfasis en las prácticas de enseñanza (Kahu, 2013) y, por ende, un supuesto básico más general: el *rol crucial de las instituciones* en esos resultados estudiantiles (Axelson & Flick, 2011).

Ello remite al *paradigma organizacional*, cuya marca idiosincrática es justamente el realce de las instituciones como un condicionante primordial, no accesorio (Ezcurra, 2007); y de la enseñanza, encumbrada como “piedra angular” de la “retención y graduación” (Tinto, 2014, p. 10). Un encuadre que fue hilvanado con gran acierto por Vincent Tinto (1993, 1975), como vimos. Así pues, la inclusión excluyente en educación superior sería también una *falla institucional*.

Un paradigma que, además, comporta de hecho un ideario alternativo a una visión causal sobre motores de abandono muy divulgada a nivel global (Ezcurra, 2011a). Esta apunta al estudiante, y por eso solo contempla variables propias del perfil del alumnado, como preparación académica insuficiente en el punto de partida, entre otras. Entonces, hay un *sesgo de variables omitidas*: la experiencia educativa de los estudiantes y el papel de las instituciones (Ezcurra, en prensa). Variables con una potencia causal tajante, como ya se anotó.

Cabe agregar que desde los años 1990 la noción de implicación ha concitado una atención internacional saliente, con una producción académica abundante. Al respecto, Rick Axelson y Arend Flick (2011) juzgan que “en la actualidad, pocos términos en el léxico de educación superior son invocados más frecuentemente, y con modalidades tan variadas, como el de implicación” (p. 38).

En efecto, esa expansión derivó en la irrupción de usos disímiles, sentidos muy dispares (Ashwin & Mcvitty, 2015). Así, en palabras de Bruce Macfarlane y Michael Tomlinson (2017) el vocablo implicación devino en “un concepto nebuloso y contencioso sujeto a múltiples interpretaciones” (p. 1).

En ese entorno expansivo, el prisma dominante, con su eje en prácticas eficaces y conductas, ha sido puesto en cuestión por ópticas críticas y alternativas (Macfarlane & Tomlinson, 2017), tema que solo enunciaremos, y parcialmente. Así, en la esfera conceptual y según varios académicos revisionistas, se trataría de un planteo estrecho, unidimensional, que se reduce a lo conductual y excluye o subordina otros componentes vertebrales de la implicación.

Por eso, y en base a Jennifer Fredricks, Phyllis Blumenfeld y Alison Paris (2004), esos objetores patrocinan una ampliación: una teorización más abarcadora, que incorpore y resalte las dimensiones emocional y cognitiva (Kahu, 2013; Kahu et al., 2017; Klemenčič, 2015; Trowler, 2010; Zepke, 2019, 2014). Hay autores que agregan facetas adicionales. Por ejemplo, Ella Kahu (2013) adiciona una que llama sociocultural, atenta a estudiantes “no tradicionales”. En suma, se promueve una reformulación conceptual encaminada a la edificación de una categoría multidimensional: un “metaconstructo” (Fredricks et al., 2004). Por añadidura, según Peter Kahn (2014) la noción misma se encontraría “débilmente teorizada” (p. 1005).

Sin embargo, a pesar de tales discrepancias y reparos, esos críticos aceptan la noción, aunque la revisan. ¿Por qué? Ella Kahu y colegas (2020, 2017) lo sintetizan así: la implicación estudiantil es ampliamente reconocida como decisiva para el aprendizaje y la retención, entre otros resultados, y su importancia ya no es cuestionada. En otros términos, y “puesto simplemente, los alumnos comprometidos con sus estudios tienen más probabilidades de ser exitosos” (Kahu & Nelson, 2018, p. 2).

---

<sup>2</sup> El Cuestionario se organiza en 4 grandes “Temas” (p. ej., “Aprendizaje con pares”), que contienen 10 “Indicadores” (p. ej., “Aprendizaje en colaboración”), que se desagregan en 47 “Ítems”.

Por nuestro lado, y acerca de ese pensamiento dominante, observamos una *omisión significativa*. En efecto, en dicha acepción la categoría de implicación suele prescindir de la problemática del alumnado de posición social desfavorecida, incluido en el ciclo a raíz de su masificación. Wolf-Wandel y colegas (2009) convienen y señalan que “una preocupación apreciable sobre (este concepto) es hasta qué punto falla en representar las experiencias de estudiantes históricamente subrepresentados en educación superior” (p. 422).

En ese marco, y en especial, se desatiende un rasgo fundamental: el hecho de que, comúnmente, las instituciones del tramo tienen sesgos de clase, habitualmente férreos. En particular, y acerca del alumnado, *expectativas clasistas*, como veremos. Por ello, como corolario, en la aproximación dominante se dejan de lado retos académicos acuciantes de esas franjas sociales en el punto de partida, y por eso cuáles podrían ser buenas políticas y prácticas institucionales para enfrentarlos.

Esa falta no ocurre en otras vertientes que también participan del paradigma organizacional. Sobre todo, en desarrollos inscriptos en la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu, que suelen remarcar y redefinir nociones como capital cultural y *habitus* institucional, que precisamente se identifican por una lectura organizacional en clave de clases sociales -entre ellos, Patricia McDonough y Joseph Berger (Estados Unidos), Diane Reay y Liz Thomas (Reino Unido)-.

En suma, el concepto de implicación transita un proceso de expansión y, a la vez, de revisión. A nuestro entender, un aspecto estimable de ese prisma dominante es que prioriza rotundamente las *condiciones educativas* que fomentan la persistencia y el desarrollo estudiantil, sobre todo en primer año y con acento en el aula.

Por eso, no solo enaltece el rol de ciertas pedagogías (*pedagogies of engagement*), sino que además hace hincapié en un atributo más vasto: una “cultura institucional” orientada al estudiante (Kuh et al., 2008, p. 557), que también instaure intervenciones tempranas adicionales como sistemas de alerta, instrucción suplementaria, tutorías y redes interconectadas de apoyo al aprendizaje, entre otras.

## 4. LA INTERFAZ EDUCATIVA

### 4.1 Un patrón de desacople. Visión sucinta

Entonces, el concepto de implicación involucra tanto al alumnado como a la institución. Y ello es crucial ya que, en efecto, lo medular es la *interacción* entre ellos -nuestra quinta hipótesis-

Ella Kahu y Karen Nelson (2018) acuerdan y lo explicitan con nitidez. Así, insisten en la primacía del entrecruzamiento entre la dimensión organizacional y la estudiantil. Para ello, postulan la noción de “interfaz” educativa, que califican como una “metáfora” (p. 7). Según las autoras, pues, lo esencial es la relación: “la interfaz sirve para recordarnos que los factores del establecimiento o del alumnado rara vez afectan la implicación estudiantil separadamente, y que la interacción entre ellos es concluyente” (p. 12).

Ahora bien, la sexta hipótesis es que precisamente en dicho cruce, en clases desfavorecidas y en el punto de partida, suele darse un *patrón de desajuste*, una *incongruencia seria* con la institución. Un desfase ante un ambiente percibido como extraño, desconocido. Una brecha que es ponderada como nodal por varios autores, ya hace tiempo y hasta la actualidad (entre ellos, Berger, 2000; Devlin, 2013; Devlin et al., 2012; Ezcurra, 2011a; Rendon, 1994; Silva Laya, M., 2020, 2015, 2014; Soto Hernández, 2016; Thomas et al., 2017; Trowler et al., 2021).

¿Por qué esa discordancia? La hipótesis -séptima- es que deviene de *expectativas académicas de orden institucional y sello de clases*, ya aludidas, un ingrediente de gran calibre registrado también desde hace tiempo por diversos autores (entre otros, Ezcurra, 2008; Chiroleu & Marquina, 2017; Flanagan Borque, 2017; Habel et al., 2016; McDonough, 1999; Reay, 2004). En esa dirección, Óscar Espinoza y colegas (2018) resaltan:

(...) los estudiantes de primera generación tienen dificultades en el primer año de la universidad no por falta de habilidad intelectual, sino porque carecen del capital cultural requerido para el éxito académico. La universidad como institución fue diseñada para servir a alumnos de clase alta y familias bien educadas (...) Con el fin de mejorar el desempeño académico y subir las tasas de finalización, (las) políticas y prácticas (institucionales) pueden y deberían ser rediseñadas para encajar con esa población más compleja que busca educación (p. 176).

A la vez, se trata de un desacople social e institucionalmente condicionado que también opera como *condicionante*: en especial, de *abandono* estudiantil -nuestra octava hipótesis general-. ¿Por qué? En parte, porque provoca *dificultades académicas* que, a su turno, facilitan la deserción (Ezcurra, 2005; Gluz & Rosica, 2011). Una brecha clasista y expulsora.

Otros autores latinoamericanos tienden a coincidir. Por ejemplo, y respecto de México, Marisol Silva Laya (2014) aduce que "(...) las dificultades académicas son definitorias, especialmente durante el primer año. Los jóvenes no logran superar la necesaria transición de este período crítico y las exigencias universitarias sobrepasan sus capacidades" (p. 33). Por su parte, y acerca de Argentina y Chile, Ana García de Fanelli (2019) alega que "en ambos países los pobres resultados académicos de estudiantes de menores ingresos entorpecen su progreso en los programas de grado y resultan en tasas de abandono mayores durante el primer año de estudios" (p. 27). Por su lado, el examen de la Universidad de Chile (2008), ya citado, consigna que el "rendimiento académico" es un elemento preponderante: una de las tres causas primarias de deserción en primer año (agrega "problemas vocacionales" y "situación económica" de las familias). Añade que ese escollo podría devenir de una inadecuación entre demandas de las carreras y "debilidades académicas previas", directamente aunadas con la posición social del alumnado (p.5).

#### 4.2 Autoeficacia y subjetividad de clase

Además, ese desfase desencadena impactos de índole *psicosocial*. En particular, una *autoeficacia* reducida, un asunto capital.

Así, aquí asumimos -y reexaminamos- el concepto de autoeficacia, cuyo proponente principal fue Albert Bandura, sobre todo a partir de su libro *Self-efficacy: The exercise of control*, de 1997 (Habel, 2009). En rigor, la noción es una pieza descolante de un pensamiento más complejo: la denominada teoría social cognitiva, delineada por dicho autor. A la vez, tal ideario se organiza en torno a un eje: la noción de *agencia humana*.

Al respecto, y como evoca Manja Klemenčič (2015), en teoría social se han dado arduos debates en torno al rol de la estructura versus la agencia humana. Un dualismo que desde hace tiempo diversos teóricos buscan superar. Entre otros, es el caso de Albert Bandura, que al respecto piensa una dinámica interdependiente: es decir, ni habría agentes plenamente autónomos ni sujetos meramente sometidos a influencias ambientales.

En ese marco, a la vez, Bandura adopta una perspectiva que subraya el factor agencia: es decir, acentúa que los seres humanos tienen chances de afectar sus determinaciones (Klemenčič, 2015). Entonces, y según Chad Habel (2009), se trata de un esquema que aspira a "empoderar" a las personas para alcanzar sus objetivos (p. 95). Así, Bandura (2006) mantiene:

En esta concepción, la gente contribuye a las circunstancias de su vida y no solo es producto de ellas. La teoría social cognitiva rechaza la presencia de una dualidad entre agencia humana y estructura social. Las personas crean sistemas sociales, y a la vez esos sistemas marcan y organizan la vida de la gente (...) Ser un agente es influir intencionalmente en el propio funcionamiento y en tales circunstancias. Entonces, en este encuadre la incidencia personal es parte de la estructura causal (p. 164).

Aquí acordamos con ese principio causal, y por eso desestimamos -como ya se advirtió- cualquier aproximación determinista, mecanicista. Por eso reiteramos: en educación superior, la posición social desfavorecida no supone un destino ineludible de abandono. No hay razones necesarias, efectos inevitables.

Por otro lado, Albert Bandura sitúa a la autoeficacia en el *meollo de la agencia humana* (Bandura, 1982, 1977). ¿De qué se trata? En términos generales, la autoeficacia remite a las creencias en las propias capacidades.

A la vez, la contribución saliente de Bandura no solo refiere al concepto mismo, sino a su rol. En efecto, como vimos, la autoeficacia ocupa un lugar cumbre: “entre los mecanismos de la agencia humana, ninguno es más central y generalizado que la percepción de autoeficacia” (Bandura, 2006, p. 170). ¿Por qué? Es que Bandura le atribuye una función causal cimera: es concebida como un condicionante eminente. ¿De qué? De *desempeños* y, también, de *persistencia*.

Las creencias en la propia eficacia son el cimiento de la agencia humana. A menos que la gente crea que puede producir determinados resultados (...) tiene poco incentivo para actuar o perseverar ante dificultades (...) La percepción de autoeficacia juega un papel esencial en la estructura causal de la teoría social cognitiva (...) Es en base a esas creencias, en parte, que la gente elige qué desafíos encarar, cuánto esfuerzo dedicar, cuánto persistir frente a obstáculos y fracasos (Bandura, 2020, p. 320).

Por lo tanto, la autoeficacia despunta como un concepto prominente para la educación superior: en particular, en materia de desempeños y permanencia (Tinto, 2017).

Al respecto, Chad Habel (2009) circunscribe y enfatiza la noción de *autoeficacia académica*: las creencias de los alumnos en sus propias habilidades para afrontar actividades requeridas en el ciclo. Y en concordancia con Bandura, Habel distingue justamente su vigor causal: su *influjo sobresaliente en los resultados* estudiantiles, que estaría demostrado por un voluminoso cuerpo de indagaciones. Así asegura:

Los reclamos acerca de la primacía de la autoeficacia han sido avalados por una multitud de investigaciones. Así, (varios) meta-análisis de pesquisas sobre el tema refrendan esa preeminencia (...) Su hallazgo primario fue que (...) la autoeficacia académica es el mejor predictor de ambos resultados (desempeño y persistencia) (pp. 274-275).

Por nuestra parte, en este asunto hallamos nuevamente la misma supresión: la posición social del alumnado. En efecto, la autoeficacia académica evidencia *variaciones de clase* álgidas, de gran gravitación potencial, habitualmente ignoradas o subestimadas en la literatura.

Así, los estudiantes de clases desfavorecidas suelen arrostrar una *percepción de autoeficacia frágil*, sobre todo en el punto de partida del ciclo. Se trata de *posiciones subjetivas colectivas*, en común, no meramente individuales. Una subjetividad de clase. Chad Habel y colegas (2016) lo expresan así:

La clase social, aunque en parte es una medida de capital -económico, cultural y social- se prolonga más allá del estatus socioeconómico. La clase es también una posición subjetiva y reflexiva, una manera en que la gente es condicionada y se construye a sí misma (p.10).

Cabe mencionar que en el cuerpo de literatura examinado -implicación, autoeficacia- usualmente la dimensión psíquica es entendida solo en sentido individual, y además suele ser escindida de condicionamientos sociales. Diane Reay (2005) lo dice así: “las emociones y respuestas psíquicas a la clase y a las desigualdades de clase son emplazadas firmemente en el terreno de la psicología individual (...) y sacadas del escenario social más amplio” (p. 912).

Ahora bien, ese patrón de incongruencia académica, social e institucionalmente condicionado, tiende a *reafirmar y ahondar esa autoeficacia endeble*, quebradiza, y así se refuerza la posibilidad del abandono. En esa orientación, Albert Bandura (2006) asienta: “la gente con autoeficacia baja se convence fácilmente de la futilidad de sus esfuerzos ante las dificultades. Rápidamente se dan por vencidos y dejan de intentarlo” (p. 171).

Por ende, y en términos de autoeficacia, plasmaría una subjetividad de clase ratificada. A la vez, ello suele afianzar emociones negativas poderosas como miedos a no encajar, a experimentar dificultades académicas y fracasar, así como sentimientos de ajenidad, inferioridad, inseguridad, vergüenza, falta de merecimiento. Entonces, puede cristalizar una *dimensión afectiva y colectiva potente*, un malestar psíquico con sello de clase (Pratt et al., 2019; Reay, 2005). En léxico de Pierre Bourdieu (1999), un sufrimiento posicional.

Cabe puntualizar que Ella Kahu y Karen Nelson (2018), en un rumbo muy similar, también hacen foco en lo psicosocial como un dominio vital de la interfaz, sobre todo en franjas desfavorecidas. En suma, y siempre en condición de hipótesis, se trata de:

- + una subjetividad de clase, mecanismos psicosociales subyacentes (autoeficacia, formaciones emocionales),
- + institucionalmente condicionados, y
- + facilitadores de abandono.

## 5. BREVES NOTAS FINALES

En base a Albert Bandura, ciertos autores remarcan correctamente que la enseñanza en el ciclo superior debería concentrarse en *fortalecer la autoeficacia académica* y la *agencia* del alumnado, particularmente en primer año y en clases desfavorecidas, vulneradas por aquella incongruencia y sus impactos (Habel, 2009).

Ello supone jerarquizar decididamente el cierre o merma relevante de esa brecha inicial. ¿Cómo? Sobre todo, se trata de *construir capacidades* (Habel, 2009). Es decir, *enseñar tempranamente* las habilidades académicas demandadas, en un ambiente institucional y del aula que empodera a la vez que apoya (Ezcurra, 2019).

En definitiva, un norte es acrecentar capacidades y con ello autoeficacia académica, en procesos de refuerzo mutuo y retroalimentación positiva. En vocabulario de Chad Habel y colegas (2016), el foco organizacional y docente sería priorizar contundentemente y de entrada el avance en las competencias y la autoconfianza necesarias para encarar las tareas de nivel universitario exigidas.

A la vez, y siempre en carácter de hipótesis, ello animaría la implicación estudiantil. Así, y como nota Tinto (2012), la autoeficacia, “los sentimientos de competencia, incentivan la implicación de los alumnos (...), repercuten en el monto de empeño que aplicarán (...) y cuánto continuarán al confrontar tropiezos” (p. 27).

Entonces, para concluir y como infiere Marginson (2018), fortificar la autoeficacia académica y la agencia en estudiantes de posición desfavorecida atenuaría restricciones al respecto ligadas a condicionamientos de clase:

Más que nada, el ciclo terciario eleva la autoeficacia y el potencial de autodeterminación (...) De forma impresionante, y porque la educación superior ayuda a los graduados en el logro de mayor agencia personal, simultáneamente debilita las limitaciones creadas por la determinación económica y de clase social (p. 8).

## Referencias bibliográficas

Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2018). Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(126), 1-18.

Altbach, P. (2017). The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En P. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.), *Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide* (1-12). Sense Publications.

Ashwin, P., & Mcvitty, D. (2015). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (343-361). Springer.

Astin, A.W. (1993). *What matters in college*. Jossey-Bass.

--- (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 25, 297–308.

Atherton, G. (11 de noviembre de 2021). We need a global approach to reduce higher education inequality. *University World News*.

Axelson, R., & Flick, A. (2011). Defining student engagement. *Change*, 43(1), 38-43.

Bandura, A. (2020). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(3), 313-333.

--- (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 2(2), 164-180.

--- (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.

--- (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

--- (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (95-124). Vanderbilt University Press.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Bowes, L., Thomas, L., Peck, L., & Nathwani, T. (2013). *International research on the effectiveness of widening participation*. Edge Hill University y CFE Research.

Cahalan, M., Addison, M., Brunt, N., Patel, P., & Perna, L. (2021). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2021 Historical Trend Report*. Washington, D.C.: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Council for Opportunity in Education (COE), and Alliance for Higher Education and Democracy of the University of Pennsylvania (PennaHEAD).

Cahalan, M., Addison, M., Brunt, N., Patel, P., Vaughan, T., Genao, A., & Perna, L. (2022). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2022 Historical Trend Report*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Council for Opportunity in Education (COE), and Alliance for Higher Education and Democracy of the University of Pennsylvania (PennaHEAD).

Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. (2016). Introducción. En A. Cambours de Donini, & J. Gorostiaga, *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. AIQUE.

Causey, J., Huie, F., Lang, R., Ryu, M., & Shapiro, D. (diciembre de 2020), *Completing College 2020: A National View of Student Completion Rates for 2014 Entering Cohort* (Signature Report 19). National Student Clearinghouse Research Center.

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3-7.

Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160.

Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: Conceptualizing the success of students from low socio-economic backgrounds status in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6). 939-949.

Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, L., & McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socio-economic backgrounds: Practical advice for teaching staff*. Office of Learning and Teaching.

Espinoza, Ó., McGinn, N., & González, L. (2018). University strategies to improve the academic success of disadvantaged students: Three experiences in Chile. En M. Shah, & J. McKay, *Achieving equity and academic excellence in higher education: global perspectives in an era of widening participation* (173-198). Palgrave.

Ezcurra, A. M. (en prensa). *Educación superior: democratización y desigualdades. Escenarios globales y latinoamericanos*. Montevideo: Universidad de la República, UDELAR. Presentado en el marco de las Jornadas Interdisciplinarias sobre Investigación de Trayectorias en la Educación Superior, Universidad de la República, Uruguay, 15 al 24 de junio de 2021.

--- (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), 112-127.

--- (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad* (21-52). EDUNTREF.

--- (2011a). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

--- (2011b). Masificación y enseñanza superior. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra, & M. Costa De Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades* (60-72). EDUNTREF.

--- (2011c). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (23-62). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

--- (2008). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente*. Conferencia presentada en 2008 en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicada en G. Vélez et al. (2010) (Coords.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (23-67). Universidad Nacional de Río Cuarto.

--- (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Universidad de San Pablo.

--- (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 107, 118-133.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Claverie, J., García, P., Grandoli, M., & Pérez Centeno, C. (2016). El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En Didriksson, A. (Coord.), *Innovando y construyendo el futuro. La Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso* (9-40). Universidad de Guadalajara.

Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148.

Ferreira, M. M. (2017). The demand side of the higher education expansion. En M.M. Ferreira, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, & S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (149-197). World Bank.

Flanagan Borque, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

García de Fanelli, A. (2019). Exploring equity in higher education systems: Reflections from Argentina and Chile. *International Higher Education*, 97, 27-28.

García de Fanelli, A., & Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-10.

Gluz, N., & Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (127-202). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Habel, C. (2009). Academic self-efficacy in ALL: Capacity-building through self-belief. *Journal of Academic Language and Learning*, 3(2), 94-104.

Habel, C., Whitman, K., & Stokes, J. (2016). *Exploring the experience of low-SES students via enabling pathways*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). Curtin University.

Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. En M.M. Ferreira, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, & S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (77-113). World Bank.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Autor.

Kahn, P. (2014). Theorizing student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005-1018.

Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.

Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.

Kahu, E., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, 8(2), 55-66.

Kahu, E., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79, 657-673.

Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. En M. Klemenčič, S. Bergan, & R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance* (11-29). Council of Europe Higher Education Series N° 20. Council of Europe Publishing.

Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.

--- (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24-32.

--- (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.

Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.

Lang, R., Ryu, M., & Shapiro, D. (2021). *Yearly success and progress rates*. National Student Clearinghouse Research Center.

Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Editorial. Critical and alternative perspectives on student engagement. *Higher Education Policy*, 30, 1-4.

Marginson, S. (2018). High participation systems of higher education. En B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva, *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford Scholarship Online (s/p).

--- (2011). Equity, status and freedom: A note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23-36.

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. State University of New York Press.

Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111.

National Student Clearinghouse Research Center (febrero de 2022). *Completing College. National and States Report*. Herndon: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus*, 35.

Pascarella, E., Seifert, T., & Blaich, Ch. (2010). How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change*, 42(1), 16-22.

Reay, D. (2016). Social class in UK higher education: Still an elephant in the room. En J. Côté, & A. Furlong, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Routledge.  
Recuperado de URL.

--- (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911-928.

--- (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.

Rendon, L. (1994). Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education*, 19(1), 33-51.

Salmi, J. (2020). Measuring the impact of equity promotion policies. *International Higher Education*, 101, 32-33.

Santamaría, A., Palacios, M., Naranjo, E., Rojas Oliveros, P., Guazmayan Ruiz, C., & Espinoza Rodríguez, M. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia. En Ó. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (135-196). Ediciones Universidad UCINF.

Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). DOI: [10.14507/epaa.28.5039](https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039).

--- (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.

--- (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, 59, 23-35.

Soto Hernández, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173.

Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.

Thomas, L., Hill, M., O' Mahony, J., & York, M. (2017). *Supporting student success: Strategies for institutional change. Summary Report*. Paul Hamlyn Foundation.

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.

--- (2014). Tinto's South Africa Lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2).

--- (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

--- (2000). Linking learning and leaving. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (81-94). Vanderbilt University Press.

--- (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

--- (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press. Primera edición, 1983.

--- (1975). Dropouts from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster University, Department of Educational Research.

Trowler, V., Allan, R., Bryk, J., & Din, R. (2021). Pathways to student engagement: Beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education*. doi.org/10.1007/s10734-021-00798-1

Universidad de Chile (2008). *Informe final "Estudio sobre causas de la deserción universitaria"*. Autor.

Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50, 407-428.

Zepke, N. (2019). *Student engagement research 2010-2018: Continuity and emergence*. Advance – preprint community publication.

[https://advance.sagepub.com/articles/Student\\_engagement\\_research\\_2010](https://advance.sagepub.com/articles/Student_engagement_research_2010)

--- (2014). Student engagement research in higher education: Questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697-708.

**Fecha de recepción:** 1/7/2022

**Fecha de aceptación:** 30/9/2022



# Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes

*Strategies for an inclusive education at the National University of Tres de Febrero. Facilitators and barriers observed in the Degree in Arts and Media and possible contributions*

Por Guadalupe ÁLVAREZ<sup>1</sup>, Micaela PAZ<sup>2</sup> y Santiago VILLA<sup>3</sup>

Álvarez, G., Paz, M. y Villa, S. (2022). Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes. *Revista RAES*, XIV(25), 195-210.

## Resumen

El presente artículo aborda las intervenciones realizadas por los equipos docentes de la Licenciatura en Artes Electrónicas para favorecer la inclusión educativa en el nivel superior. Para este estudio, fueron relevadas experiencias áulicas narradas en reuniones llevadas a cabo entre docentes y el área de Coordinación de la carrera y procesadas a través de la metodología de análisis de contenido. El propósito de este estudio es visibilizar -desde experiencias concretas del ámbito académico- la necesidad de construir acciones estratégicas desde la universidad que estimulen prácticas formativas inclusivas y, a su vez, acompañen el trabajo de los equipos docentes para lograr intervenciones más adecuadas que beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para finalizar, se presentan algunas propuestas con el objetivo de identificar las prácticas, tradiciones o rutinas institucionales que es necesario transformar en el marco de la UNTREF para mejorar la situación expuesta.

**Palabras Clave** Educación superior/ Facilitadores/ Barreras/ Inclusión/ Permanencia.

## Abstract

This article exposes the interventions carried out by the teaching teams of the Degree in Arts and Media to promote educational inclusion at the higher level. For this study, classroom experiences narrated in meetings held between teachers and the Career Coordination area were collected and processed through the content analysis methodology. The purpose of this article is to make visible -from concrete experiences in the academic field- the

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / gualvarez@untref.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / micaelapaz@untref.edu.ar

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / svilla@untref.edu.ar

need to build strategic actions from the university that stimulate inclusive training practices and, in turn, accompany the work of teaching teams to achieve more appropriate interventions that benefit students' learning processes. Finally, some proposals are presented with the aim of identifying the institutional practices, traditions or routines that need to be transformed within the UNTREF framework to improve the exposed situation.

**Key words** Higher education, Facilitators, Barriers, Inclusion, Permanence

## Introducción. Inclusión y atención a la diversidad en la educación superior

En el presente artículo se abordan, como estudio de caso, las intervenciones realizadas por distintos equipos docentes de la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero para favorecer la inclusión educativa en el nivel superior. El objetivo principal de este estudio fue observar qué elementos del contexto universitario se presentan como barreras o facilitadores y, a partir de ellos, forjar propuestas que beneficien la atención a la diversidad como parte de la perspectiva de educación inclusiva que se persigue en el marco de la mencionada carrera. Las intervenciones, lejos de ser experiencias exitosas, manifiestan por lo menos dos aristas de una problemática compleja en el entorno universitario en relación a la inclusión: por un lado la responsabilidad -y el deseo- de algunos equipos docentes por ofrecer apoyos diferenciados a los estudiantes con la intención de aspirar a que sus propuestas didácticas se adecúen a cada estudiante; y, por el otro, la debilidad en el contexto de la educación superior por atender la diversidad desde las mismas políticas educativas que obstruyen la efectivización del derecho a una educación inclusiva.

Como modo de contextualizar el presente estudio comenzaremos por introducir el lugar desde el cual parte: la Licenciatura en Artes Electrónicas. Dicha carrera es una propuesta de formación transdisciplinaria que involucra los campos de las artes, las ciencias y la tecnología. Su plan de estudios abarca un gran abanico de espacios curriculares tales como la producción audiovisual, las tecnologías electrónicas orientadas a la producción artística, el desarrollo de narrativas en múltiples plataformas, el diseño y la construcción de dispositivos e interfaces, el manejo creativo de datos a través de algoritmos y tecnologías hipermediales, y la formación teórica en torno al arte contemporáneo en relación recíproca con el pensamiento tecnocientífico. En línea con lo anterior, es importante destacar que el cuerpo docente está constituido por profesionales de distintos campos disciplinares y esta heterogeneidad de perfiles también se presenta en la conformación de cada equipo docente. Al ser una formación artística donde gran parte de los procesos de los estudiantes parte de la expresividad y sensibilidad personal, la propuesta pedagógica del plan de estudios apuesta por un aprendizaje centrado en el estudiante con la intención de orientar de modo más pertinente los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en cada espacio curricular y propiciar así mayor participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Este enfoque pedagógico, cuyos principales antecedentes se encuentran en la teoría constructivista, postula que los estudiantes deben construir y reconstruir el conocimiento para aprender de forma efectiva. Desde esta perspectiva, los principales propósitos son empoderar el rol de los estudiantes desde modelos cooperativos y/o participativos de aprendizaje, y estimular el desarrollo de las habilidades críticas. Esta modificación del rol de los estudiantes es acompañada por una transformación en el rol del docente quien abandona la tradición de ser transmisor de conocimientos y opera desde un lugar de facilitador (Wright, 2011). Este enfoque se encuentra así en estrecho vínculo con las propuestas de educación inclusiva y atención a la diversidad ya que es a través del mismo que se establecen las modalidades de trabajo áulicas y los apoyos diferenciados.

En línea con lo anterior, entendemos la atención a la diversidad como un modo de romper con la dicotomía entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales entendiendo que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. De esta manera, la educación inclusiva se propone como modo de poner en valor la diversidad. La UNESCO (2005) la define como un proceso orientado a responder a las necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y/o eliminando la exclusión en y desde la educación. Cabe mencionar aquí desde qué lugar pensamos el concepto de diversidad y por qué éste nos parece pertinente para trabajar en el ámbito educativo. En este estudio adherimos a la perspectiva de la atención a la diversidad desde la pedagogía crítica a través de la cual es entendida como “lucha por la igualdad y como lucha por la construcción de una educación integradora y compensadora de desigualdades” (Alfonso, 2003: 39). Tal como afirma la autora, su uso no debe ser banal ni debe ser confundido con la desigualdad. El concepto de diversidad nos permite pensar al otro desde la alteridad y en tanto tal nos propone reconocer las heterogeneidades que se presentan en el aula.

En relación a esto, tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del *Índice para la Inclusión*, la educación inclusiva no tiene que ver solo con el acceso de los estudiantes con

discapacidad a los ámbitos educativos, sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de toda la comunidad académica (Booth y Ainscow, 2011). En este sentido, Kligman aporta que “estudiar, trabajar, lo denominado habitualmente como ‘lo ocupacional’, son organizadores psíquicos y sociales, claras expresiones dentro de la comunidad de la inclusión social y de la igualdad de derechos y oportunidades para todos” (2019: 134).

Una educación inclusiva en la universidad supone reconocer qué elementos del contexto funcionan como facilitadores, es decir, que benefician el acceso y la permanencia de las personas en situación de discapacidad y cuáles como barreras impidiendo u obstaculizando la plena participación y la igualdad de derechos de las personas (Corrales Huenul; Soto Hernández y Villafañe Hormazábal, 2016). Un estudio realizado por John Borland y Sue James (1999) en una universidad de Reino Unido permitió identificar tres tipos de barreras que pueden trasladarse para pensar la situación en Argentina. Según estos autores las barreras presentes en dicho contexto son: el acceso físico -infraestructura de los edificios y espacios de circulación pero donde también podemos encuadrar el acceso a los materiales de estudio-; la falta de formación tanto de los docentes como de los trabajadores de la institución que permita fomentar buenas prácticas para la inclusión a nivel pedagógico e institucional-administrativo; y la dimensión ideológica-moral referida a las desigualdades que pueden encontrarse en contextos de discapacidad y que se manifiesta en la discriminación (Corrales Huenul; Soto Hernández y Villafañe Hormazábal, 2016).

Con esto queremos señalar que no se trata de buscar estrategias diseñadas a priori para atender las necesidades de los estudiantes, sino más bien de establecer una modalidad de trabajo que permita observar las dificultades y trabajar en conjunto entre los distintos actores de la institución para encontrar facilitadores que permitan superar las barreras del contexto, sin dejar de lado las exigencias particulares de la educación superior. En los siguientes apartados nos centraremos en identificar las dificultades encontradas en el caso analizado y cómo las mismas tensionan el marco normativo vigente.

## Marco normativo

En el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina se establece que la educación debe ser reconocida como un derecho. En tanto tal -y según la Ley 26.206 promulgada en el año 2006- el Estado debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo para toda la población que vive en el país. Esto significa que cualquier ciudadano debe gozar de su derecho a la educación y que el Estado debe garantizar no solo el acceso al mismo, sino también las condiciones de permanencia en todos los niveles. Asimismo, a partir de la mencionada ley se establece que la educación en Argentina es obligatoria desde los cuatro años hasta completar el nivel secundario. Si bien el Estado asegura la gratuidad en el acceso a la educación desde el nivel inicial hasta el universitario a través de las instituciones educativas de gestión pública ¿qué sucede respecto a la permanencia?, ¿cuáles son las medidas que se implementan para asegurar la inclusión educativa? En los niveles previos al superior, los estudiantes cuentan con la posibilidad de recibir apoyo en relación a sus necesidades. Esto refiere tanto a la realización de adecuaciones curriculares como también de acceso o metodológicas -según corresponda y el estudiante lo requiera- realizadas por un profesional externo o interno de la institución. Tales módulos son formulados en el marco de la integración escolar y suponen un acompañamiento regulado por la ley vigente<sup>4</sup> para asegurar no solo la permanencia sino también la inclusión en el sistema educativo. Esto último supone un cambio de paradigma que se deriva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 (Ley N° 26.378) y con jerarquía constitucional en Argentina en el año 2014 (Ley N° 27.044). Una de las contribuciones más

---

<sup>4</sup> La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reglamenta la conformación de un equipo profesional que acompañe e integre a los estudiantes con discapacidades temporales o permanentes en el sistema educativo. A su vez, a nivel provincial, las resoluciones 782/2013 y 1269/11 definen los alcances de la intervención de un acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas y el marco general de la modalidad de la Educación Especial, respectivamente.

importantes de dicha convención es modificar la perspectiva de discapacidad desde un modelo médico -centrado únicamente en las dificultades de las personas- hacia un modelo social -centrado en las barreras contextuales de la sociedad. En línea con esta perspectiva, entendemos la discapacidad como un producto de la interacción entre ciertas características individuales de las personas -asociadas a deficiencias motrices, sensoriales, intelectuales o mentales- y las barreras encontradas en su contexto que impiden la participación plena y en igualdad de derechos en la sociedad (Palacios, 2020). Asimismo, atendiendo a lo referido a educación, en el artículo 24 la convención reconoce como derecho el acceso a la educación siendo los Estados parte los responsables de garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y de facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

Sin embargo, ¿cuáles son las políticas que se establecen para promover el acceso y permanencia en el nivel superior de aquellas personas en situación de discapacidad? O, más específicamente, ¿de qué manera se planifica desde las instituciones universitarias la conversión de esas políticas en acciones concretas que garanticen el derecho a la educación inclusiva para todos los participantes de la comunidad académica? Tal como sostiene Oscar Oszlak, es erróneo pensar lo que las instituciones hacen como la implementación de la normativa vigente. Al interior del sistema existe una red de relaciones “donde se neutralizan los mecanismos de control y se disipa la responsabilidad de la decisión” (1980: 37). Esto significa que no basta con que la normativa exista si no se desarrollan políticas específicas y dispositivos institucionales que las hagan efectivas.

Desde la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995, esta ha sufrido varias modificaciones. Una de ellas refiere al marco normativo que regula las responsabilidades del Estado para garantizar una educación inclusiva para todos los ciudadanos que vivan en territorio argentino. En 2015 se sancionó la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27.204, que modifica ciertos artículos de la ley anteriormente mencionada. En cuanto a la discapacidad, la ley sustituyó el apartado que obligaba al Estado a garantizar la “accesibilidad al medio físico, los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”, por el inciso d) del artículo n° 2, que prevé la obligación de “establecer medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidad”. Según un informe redactado por CILSA, organización no gubernamental orientada a la inclusión de personas con discapacidad en diferentes áreas de la vida social, esta modificación supone que la gestión y la responsabilidad de abordar la problemática ya no es regulada por el Estado, sino que el abordaje debe ser planteado de manera autónoma por las universidades y, cada una de ellas, debe presentar su posicionamiento en las normas internas que dicte.

Por otra parte, solo 42 de las 59 Universidades Nacionales cuentan con un espacio dedicado a atender la diversidad desde una perspectiva de inclusión educativa. Estos datos ponen en evidencia la debilidad de las instituciones educativas en el nivel superior para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la inclusión educativa (CILSA, 2019)<sup>5</sup>. Esta misma información puede ser comparada con una encuesta voluntaria realizada por la Red Interuniversitaria de Discapacidad en donde se relevó que “el 27% de las universidades (8 de 30) no manifiesta tener programa o área específica para dar respuesta a la situación de discapacidad” (Fernández et al., 2019: 29). Por su parte, el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, realizado por INDEC en 2018, muestra que a medida que se alcanzan mayores niveles educativos, aumenta el porcentaje de población con una sola dificultad y, dentro de esta, quienes tienen solo dificultad motora y quienes tienen solo certificado de discapacidad. Así, entre la población que alcanzó el nivel superior (no universitario, universitario y posgrado, incompleto o completo), las personas con solo una dificultad representan el 67,9%. Esto nos permite pensar que

---

<sup>5</sup> Algunos intentos por favorecer el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad se limitan exclusivamente al apoyo económico. Ejemplos de esto son el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado por Resolución Ministerial N°464/96 con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) creado por Decreto N° 99/09 con el objetivo de fomentar la permanencia y el egreso de estudiantes de campos disciplinares específicos considerados “estratégicos para el desarrollo económico y productivo del país” (Fernández Lamarra et al., 2018: 224). Si bien estas no son becas orientadas específicamente a personas con discapacidad, se encuentra explicitado en sus reglamentos o bases que son uno de los grupos prioritarios. Cabe entonces preguntarse si es este el tipo de apoyo que requieren o si lo interesante sería redirigir tales recursos al financiamiento de módulos de apoyo que permitan integrar y fomentar una educación inclusiva en relación a las necesidades de cada sujeto.

las políticas de inclusión implementadas en la actualidad atienden principalmente las barreras de accesibilidad física. Kligman destaca que “de la población registrada con discapacidad son las personas con discapacidad intelectual las que están particularmente más rezagadas en los alcances de la inclusión educativa – ocupacional” (2019: 126).

Si en general ya existe una problemática de ausencia de datos precisos que permitan elaborar políticas de inclusión ajustadas, en el caso de las Dificultades de Aprendizaje (DA) -entre las cuales se incluyen los llamados trastornos específicos del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos del espectro autista (TEA)-, se añade además la cuestión del subregistro. Tal como señalan Couzens et al. (2015), estas dificultades a las cuales denominarán *discapacidades encubiertas* por ser difíciles de observar ya que no presentan indicadores físicos, se enfrentan con varios obstáculos. Uno es que muchas de las personas con DA no cuentan con un certificado que las acredite, otro es la dificultad de implementar evaluaciones adecuadas para su detección; y por último, que las intervenciones por parte de la universidad corren el riesgo de resultar intrusivas y estigmatizantes por los estudiantes. En este sentido es importante señalar que el concepto de DA ha tenido diversas definiciones y clasificaciones a lo largo de su historia, dependiendo del campo disciplinar y, las diferentes teorías y marcos normativos desde el cual se las aborde (Aguilera Jiménez, 2004). Tal como ha observado Tzouriadou (2020), el término es utilizado para referir a dificultades de distinto orden, cuyas causas no están claras y que se definen de manera ambigua o por negativa. Según la autora, el consenso actual de la comunidad científica considera que los estudiantes con dificultades de aprendizaje son un grupo distintivo con bajo rendimiento académico, que tiene implicancias que se manifiestan a lo largo de la vida y que está asociado a una combinación de factores, cuyo rasgo común es la existencia de discrepancias en la función cognitiva y el rendimiento, y la incompatibilidad con las demandas y expectativas sociales y culturales (2020: 10). El abordaje de Tzouriadou pone de relieve la ambigüedad de la definición de las DA y nos permite atender tanto a las características del contexto social, como a las cuestiones relativas a la condición particular de la persona.

En la Lic. en Artes Electrónicas, si bien la práctica docente persigue el compromiso hacia una formación inclusiva, esto no está regulado ni explicitado mediante normativa vigente de la UNTREF. Por su parte, si se consideran los datos relevados por la Red Interuniversitaria de Discapacidad mencionados anteriormente, la universidad se encuentra entre el porcentaje de instituciones -27%- que no cuenta con un departamento o área específica que atienda la diversidad desde una perspectiva de inclusión educativa. Asimismo, tampoco se manifiesta de manera explícita en su normativa institucional<sup>6</sup>, un posicionamiento en relación a inclusión educativa que dé cuenta de su perspectiva sobre adecuaciones de acceso físico o metodológico y ponga a disposición un marco regulatorio para garantizar el derecho a una educación inclusiva en el marco de la institución.

En las experiencias analizadas en este estudio únicamente se hace alusión al diagnóstico cuando éste fue mencionado por el estudiante. Sin embargo, no es aquello el foco de este trabajo. Como se mencionó anteriormente, la educación inclusiva se encuentra todavía ligada a ciertos grupos poblacionales (como personas con discapacidad o personas con dificultades de aprendizaje). Asimismo, podemos observar un cumplimiento parcial del derecho a la inclusión como perspectiva pedagógica que afecta a estos colectivos. Nos preguntamos entonces de qué manera construir acciones que garanticen este derecho para todos en el nivel superior, en un contexto donde el grado de materialización de dicho derecho queda a merced de la voluntad de cada docente que encuentre en esta perspectiva un propósito hacia el cual trabajar.

---

<sup>6</sup> Se analizaron los documentos de la normativa institucional relacionados a regular las actividades de los estudiantes en el marco de la universidad: el estatuto y el reglamento de estudios.

## Metodología

El presente estudio fue realizado siguiendo un abordaje cualitativo de las situaciones analizadas que podría dividirse en tres etapas: relevamiento de la información, estudio de casos mediante la técnica de análisis de contenido y elaboración de propuestas de intervención.

La primera etapa se encuadra dentro de la dinámica de trabajo adoptada desde el área de Coordinación de la Lic. en Artes Electrónicas a partir del último cambio de plan de estudios; aspecto que se detallará en profundidad a continuación y en el que profundizaremos aquí a partir de las reuniones de trabajo. Las mismas se desarrollan con una periodicidad semanal -con los equipos docentes de cada asignatura y/o con las materias que corresponden al mismo tramo de la carrera- y mensual o cuatrimestral -con los equipos docentes de materias afines o con todo el cuerpo docente-. Lo conversado en esas reuniones fue plasmado en actas que funcionan como registro textual de cada encuentro.

La segunda etapa consistió en la selección de experiencias relevantes para la investigación a partir de un análisis de contenido de los registros elaborados en las reuniones. Esto involucró el seguimiento de los casos estudiados a lo largo del ciclo lectivo 2019-2020. El relato de las experiencias parte de esta segunda etapa y las intervenciones detalladas por cada uno de los equipos docentes cuentan con el consentimiento informado de las personas involucradas.

La tercera etapa consistió en reflexionar sobre las barreras y facilitadores observados y la asesoría con el área pedagógica<sup>7</sup> de UNTREF con la intención de disponer de información institucional que nos permita contextualizar los datos relevados. Asimismo, en esta etapa se realizó un relevamiento bibliográfico para conceptualizar las experiencias analizadas desde una perspectiva teórica; y la normativa vigente en Argentina en relación a inclusión educativa, a fin de elaborar una primera propuesta de intervención en relación a la temática planteada.

## Facilitadores observados en el contexto de la Lic. en Artes Electrónicas

La Lic. en Artes Electrónicas se encuentra atravesando un proceso de transformación profundo. Desde el año 2018, -como prueba piloto y, de manera efectiva, en 2019- se implementó un cambio de plan de estudios que apuesta a una reestructuración y adecuación curricular hacia un sistema de créditos y, a su vez, hacia una búsqueda alternativa en el enfoque pedagógico: desde la parcelación del conocimiento hacia la transdisciplina. Dicho enfoque, se define como:

“un proceso de construcción del conocimiento a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogeneizantes consustanciales a toda realidad. La transdisciplina está relacionada con el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento”. Luengo-González (2012: 7)

Estos cambios impactaron no solo en las reglamentaciones sino también en la comunidad de docentes y estudiantes que comenzaron a participar activamente en la construcción de una comunidad académica más horizontal, con interés en propiciar espacios de encuentro de aprendizaje colectivo.

Al analizar la problemática planteada es posible detectar algunos aspectos facilitadores que se desprenden de este cambio de paradigma en el cual se encuentra dicha carrera y que permiten dar cuenta del lugar enunciativo desde el cual se parte. Estos factores podrían describirse de la siguiente manera:

---

<sup>7</sup> La propuesta desarrollada en este artículo fue esbozada luego de una primera reunión con Cristina Tommasi, Asesora pedagógica y Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- *Cantidad reducida de estudiantes.* La carrera cuenta con un promedio de 65 estudiantes en el primer año. En años anteriores, debido a diferentes factores, este número descendía considerablemente durante las primeras materias. Sin embargo, en los últimos años, se logró una permanencia mayor alcanzando un 80% hacia el final del primer año<sup>8</sup>.
- *Transformación de los roles tradicionales del docente y del estudiante.* El cambio de plan de estudio modificó, también, la forma de concebir los roles tradicionales de los docentes y estudiantes en la educación superior. Por un lado, los estudiantes gozan de la capacidad de decidir sobre sus propias trayectorias académicas<sup>9</sup>. Esto estimula una participación activa por parte de los mismos, que pasan de ser concebidos como receptores pasivos a gestores de sus propios aprendizajes. Por su parte, los docentes muestran mayor interés en conocer las habilidades y expectativas de los estudiantes para poder ofrecerles una guía que oriente su búsqueda dentro de la carrera<sup>10</sup>.
- *Modificación en la dinámica de trabajo del cuerpo docente:* A partir de la implementación del plan de estudios, la Coordinación de la carrera dispuso como modalidad de trabajo una agenda de reuniones semanales entre distintos equipos docentes. Estas reuniones tenían el propósito de construir proyectos que favorezcan la práctica transdisciplinar dentro de las propuestas formativas de cada materia como así también autoevaluar la práctica docente y compartir las preocupaciones o necesidades entre distintos docentes. En la etapa inicial fueron organizadas de acuerdo a la linealidad temporal del plan de estudios, es decir, se proponían reuniones entre equipos docentes cuyas materias, según el planteo temporal del plan, se esperaba que fueran realizadas al mismo tiempo. Luego, esas reuniones comenzaron a realizarse por otro tipo de asociaciones: afinidad de contenidos entre las asignaturas, correlatividades o generalidades de todo el cuerpo docente. Si bien este espacio era propuesto como un intercambio a partir del cual construir dinámicas de trabajo transdisciplinarias, en ellos emergieron además distintas experiencias que, tal como se presentará en los apartados siguientes, permiten observar la necesidad de atender a la diversidad desde las propuestas educativas.
- *Trabajo a partir del Programa Institucional de Tutoría para lograr mayor permanencia de los estudiantes en los primeros años de estudio.* Si bien esta es una problemática generalizada que trasciende a la UNTREF y a la mencionada carrera (Ezcurra, 2019), al interior de la misma se han incorporado en los últimos años algunas acciones tutoriales que permiten atender las dificultades que se presentan en los primeros años de carrera. Algunas de ellas son: ofrecer instancias de consulta por fuera de los espacios de clase, recordar fechas importantes -inscripción a exámenes o a comisiones-, orientar en la búsqueda de información relevante para el desempeño académico y la vida universitaria, incorporación de tutores pares, entre otras. Esto permite, también, contar con mayor atención sobre el grupo de estudiantes, detectar problemáticas de manera temprana e intervenir en caso de que se considere necesario.

## Experiencias e intervenciones relevadas

Los factores mencionados anteriormente favorecieron a la detección de la problemática planteada en este artículo. A fin de ejemplificarla con experiencias concretas, se plantean a continuación algunas situaciones que involucraron a estudiantes y equipos docentes durante los años 2019 y 2020 en el marco de la Lic. en Artes Electrónicas. Dichas experiencias fueron recuperadas de las actas de reuniones entre equipos docentes y el área de Coordinación de la carrera. Si bien las intervenciones surgen de una intención por atender a la diversidad, en algunos casos, como se

<sup>8</sup> Estos datos fueron obtenidos a través de un análisis de la trayectoria académica de los estudiantes a partir del Sistema SIU-GUARANÍ.

<sup>9</sup> La carrera se estructura en dos tramos: uno común y otro electivo. El primero engloba los primeros tres años de formación mientras que el último corresponde a los dos siguientes. El tramo común ofrece una formación básica que anticipa algunos de los contenidos desarrollados en profundidad en el segundo tramo. El tramo electivo despliega un abanico amplio de posibilidades curriculares que permite que cada estudiante se forme de manera flexible acorde a sus intereses.

<sup>10</sup> Estas observaciones se desprenden de las actas de las reuniones transversales de la Coordinación con los distintos equipos docentes.

analizará más adelante, las orientaciones no son las más adecuadas. El foco de estos relatos no es juzgar lo realizado ni presentar las experiencias como casos exitosos sino exponer algunas situaciones en donde se evidencian ciertas barreras contextuales al interior de la universidad a través de las cuales se observa la necesidad de construir estrategias para superarlas. Para preservar la identidad de los estudiantes en las experiencias relatadas se optó por modificar sus nombres.

A continuación, se presentan tres experiencias de distintos equipos docentes relevadas en el proceso de investigación.

### **Equipo docente 1**

Durante las primeras clases, el equipo docente observó un entusiasmo particular en uno de los estudiantes, Juan, por participar frecuentemente a través de comentarios orales. Sus participaciones a veces eran pertinentes y otras no tanto. Priorizando que no quede expuesto ante sus compañeros, los docentes a cargo intentaban poner en valor alguna parte específica de sus aportes y recuperar o revincular sus observaciones con el tema de la clase. En ciertos momentos, sus intervenciones, habitualmente impulsivas, eran interpretadas como controversiales por sus compañeros. Los docentes manifestaron que las clases donde se proponía una instancia de debate terminaban frecuentemente con discusiones agresivas. Generalmente, esto se daba cuando se trabajaban temas de debate público contemporáneo como, por ejemplo, en una clase en la que se abordaron los feminismos en la práctica artística. Ante estas situaciones el equipo docente intentaba recuperar el ambiente de respeto y cordialidad en el grupo y, a su vez, recuperar las intervenciones de Juan para que, al poder explayarse sobre las mismas, pudiera ampliar su argumento y el debate pudiera así continuar más allá del comentario que había causado malestar. Por su parte, también se hacía énfasis en la escucha, y ante nuevos pedidos de Juan por tomar la palabra el equipo docente intervenía recordándole al grupo que era importante para los debates escuchar los puntos de vista de todos los participantes y que, quienes ya habían participado, aguardasen a que pudieran hablar los compañeros que no lo habían hecho hasta entonces. En ocasiones, esta estrategia permitía recuperar el tema de debate e intercambiar puntos de vista de manera fructífera.

Hacia mediados del cuatrimestre, el equipo docente manifestó preocupación luego de una conversación con algunos estudiantes del curso quienes les comentaron ciertas actitudes de Juan que les incomodaban: frecuentemente se entrometía en conversaciones ajenas de manera abrupta y no respetaba el espacio personal de sus compañeros generando un contacto físico inapropiado (generalmente, roces en brazos o manos). Estas preocupaciones se profundizaron en las semanas posteriores a partir de dos episodios: el primero sucedió a raíz de la consigna de clase -“escribí, a partir de una vivencia personal, una canción”- en el que Juan manifestó haber sido acusado de abusar sexualmente a una compañera de otra institución y sufrir *escraches* en las redes sociales por tal motivo. En el segundo evento, Juan se levantó de su asiento y comenzó a escribir en la pared reflexiones personales sobre el hecho de ser escrachado. Si bien ambas situaciones fueron discutidas en clase a través de un diálogo abierto entre estudiantes y docentes, a raíz de estos episodios, se acordó solicitar asesoramiento al Comité Interdisciplinario contra las Violencias de Género<sup>11</sup>. El contacto fue realizado por mail y, a partir del mismo medio, se acordó una reunión presencial con el equipo docente. En la reunión se recibió asesoramiento de las integrantes del comité, quienes sugirieron tener una entrevista con el estudiante, con el fin de atender la situación y sugerirle un acompañamiento psicológico. Sin embargo, el estudiante no respondió al contacto. Como segunda propuesta, el Comité ofreció al equipo docente la posibilidad de realizar una jornada en el horario de clase para trabajar entre estudiantes y docentes la problemática de la violencia de género. Ante esta propuesta, los docentes consideraron más conveniente aguardar el desarrollo de las clases siguientes. Entre el primer contacto del Comité y esta segunda

---

<sup>11</sup> Desde 2018, la UNTREF cuenta con un equipo compuesto por profesionales de diferentes disciplinas: psicología, derecho y sociología que se han formado y tienen experiencia profesional en el área de género. Dicho comité se encarga de atender consultas y denuncias sobre discriminación, violencia y salud sexual y reproductiva, y de realizar acciones de sensibilización y capacitación sobre el tema.

propuesta ya habían pasado alrededor de tres semanas y varios docentes temían que retomar el tema implicara profundizar, en sus palabras, “una tensión que ya se había disipado”.

Ante esta situación, el equipo docente intervino conversando con Juan, luego del horario de clase, sobre su impulsividad al momento de participar. A su vez, se le observó la cantidad de veces que participaba en los encuentros con la intención de transmitirle la importancia de estar presente en las clases y acercar sus comentarios y aportes como así también dejar espacio a que otros estudiantes pudieran hacerlo. Esta intervención pretendía promover el ejercicio de una escucha activa hacia sus compañeros. Si bien sirvió para que mejoraran sus participaciones en clase, durante el período en el que se llevó adelante el seguimiento para esta investigación permaneció en la carrera presentando, esporádicamente, las mismas dificultades para interactuar en el espacio universitario. Por su parte, al momento del cierre del curso, las intervenciones realizadas en cuanto a la problemática de género fueron percibidas como escasas e insuficientes por el equipo docente quien manifestó descontento con su propio accionar y preocupación por no saber cómo hubiera sido la forma adecuada de intervenir. Como veremos más adelante, este caso no presenta una intervención “exitosa” del equipo docente sino que, en la trama compleja en la cual se configura, evidencia la necesidad de formar al personal de la institución desde una perspectiva de género que no solo permita abordar las situaciones de este tipo, sino también, los efectos revictimizantes que pudieran atravesar quienes afrontaron experiencias similares y se encontraban presentes en la misma.

## **Equipo docente 2**

El equipo docente observó en un estudiante, Felipe, cierta ansiedad y preocupación manifestada por él como “no alcanzar la misma calidad en las producciones que sus compañeros”. En relación a esto, los docentes intentaron tranquilizarlo comentándole que los procesos de cada estudiante y la diferencia en sus producciones eran lo que enriquecía la dinámica grupal. En las observaciones relevadas, esta ansiedad aparecía también ante inconvenientes simples de la cotidianidad en el aula, como por ejemplo, la falta de algún material con el que se iba a trabajar durante la clase. Ante esta situación, Felipe exponía al docente la falta, repitiendo una y otra vez la misma frase. En respuesta, se le sugería alguna solución, como por ejemplo: “podés ir a la fotocopiadora y conseguirla ahí”, “podés trabajar con algún compañero que tenga el material. Mirá, X tiene, ¿por qué no trabajan juntos?” o “yo tengo una [copia] de más, puedo darte la mía”. En ocasiones, estas sugerencias surgían de sus propios compañeros que notaban su grado de preocupación y también trataban de tranquilizarlo.

Otra observación que llamaba la atención era su modo de hacer consultas. Algunas veces se acercaba al pizarrón para preguntar qué era lo que estaba escrito en algún sector en vez de preguntarlo desde su asiento. Otras veces, cuando no se animaba a consultar ante el grupo, solía quedarse sentado en silencio una vez finalizada la clase. En estos casos, el equipo docente optó por formular la pregunta: “¿Querías preguntar algo, Felipe?, ¿necesitabas hacer alguna consulta?, ¿hay algo que no te quedó claro de lo que trabajamos hoy?” Ante estas preguntas, Felipe lograba formular lo que le preocupaba. En una ocasión manifestó estar preocupado porque había faltado el día que se formaron los grupos para realizar el trabajo integrador y él “había quedado solo”. Ante esta preocupación se le sugirió preguntarle a algún compañero si podía integrarse al grupo.

En relación a la cursada desarrolló con mucha dedicación su trabajo integrador. Inicialmente iba a trabajar en grupo -con 4 compañeros más-, sin embargo, el equipo docente observó un entusiasmo particular por continuar con uno de los trabajos que había realizado en el curso y lo alentó a que así fuera. Para guiar el proceso del trabajo integrador el equipo docente manifestó encontrar una estrategia beneficiosa al ofrecerle a Felipe opciones concretas que le permitieran avanzar con una estructura dirigida. A su vez, al elegir entre una serie acotada de opciones se estimulaba la autonomía de decisión.

En ocasiones, se evidenciaba cierta dificultad por seguir los temas de clase. Sin embargo, consultaba frecuentemente, exhibiendo preocupación por comprender lo trabajado. En la evaluación parcial, la docente a cargo decidió darle más tiempo para que pudiera resolverla dividiendo el examen en varios encuentros.

Durante los primeros meses del 2020, con la irrupción de la modalidad virtual, el equipo docente del segundo cuatrimestre no logró establecer un diálogo fructífero con los estudiantes que permitiera atender la diversidad. Algunos factores que dificultaron esta interacción fueron: la mediación del diálogo a través de una pantalla, la inexistencia de cámaras o micrófonos para la interacción y la falta de espacios de diálogo por fuera de las clases entre docentes y estudiantes, lo que no permitió establecer un espacio de comunicación entre ambas partes durante los encuentros de clase. A raíz de este contexto, hacia el final del cuatrimestre el equipo docente se comunicó con la coordinación de la carrera manifestando desconcierto sobre cómo actuar sin tener las herramientas psicopedagógicas adecuadas para acompañar el proceso de aprendizaje de este estudiante.

### **Equipo docente 3**

Esta experiencia se relevó en uno de los espacios curriculares del último año de la carrera. Florencia es una estudiante del último año de la carrera que basó su trabajo en las dificultades que enfrenta como adulta diagnosticada con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En la presentación de su proyecto ha manifestado encontrar inconvenientes para administrar el tiempo en su paso por la universidad. Su propuesta consistía en diseñar una aplicación destinada a jóvenes y adultos con Trastorno por déficit de atención (TDA) y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que ayude a la visualización y organización del tiempo, valiéndose de herramientas estéticas, y con especial énfasis en producir tecnología asistiva desde la propia comunidad usuaria de las mismas. En 2019 presentó su proyecto por primera vez en la materia, pero no llegó a cumplir con las entregas pautadas y desaprobó la cursada. De las reuniones con las docentes surge que durante ese cuatrimestre la propuesta del curso estuvo basada en la entrega de avances escritos del proyecto, que habían sido estipulados en un cronograma organizado linealmente que los estudiantes debían presentar al inicio del cuatrimestre. A partir de las dificultades observadas en varios estudiantes para cumplir con las entregas en tiempo y forma, para el siguiente cuatrimestre las docentes plantearon una nueva modalidad de trabajo que involucraba la realización de mapas conceptuales, esquemas de relaciones y abordajes no lineales de los distintos aspectos de los proyectos. Florencia volvió a inscribirse para cursar en el segundo cuatrimestre y con la nueva modalidad, mostró avances significativos y se destacó en la elaboración de mapas conceptuales que le permitieron conectar los distintos aspectos de su proyecto y desarrollarlos en el transcurso de la cursada. Si bien las docentes no plantearon los cambios en la modalidad del curso como una intervención específica para el caso de Florencia; sí observaron que los estudiantes en general, y ella en particular, se habían beneficiado al salir de la escritura lineal como único modo de presentar avances y desarrollar sus proyectos de clase.

### **Aportes y propuestas para una formación inclusiva**

En las experiencias relevadas se evidencia un accionar de los equipos docentes dispuesto a trabajar en la permanencia de los estudiantes en la educación superior a pesar de no contar con los apoyos necesarios por parte de la institución o con la formación necesaria para acompañar las dificultades presentadas. En el primer relato, la situación que emerge en el espacio áulico presenta una complejidad atravesada no solo por demandas referidas a los procesos de aprendizaje sino también desde una perspectiva de género que requiere de la capacitación del personal de la institución para que la misma se haga efectiva. Esto nos invita a pensar nuevamente en que las normativas o protocolos que forman parte de una institución también suponen la formación de las personas que participan en ella ya que, de lo contrario, se debilita su función dentro de la misma. En el caso mencionado, el equipo docente abandonó la intervención en lo que respecta al hecho de violencia de género, aunque hubiera sido necesario que el mismo reciba la atención necesaria en tanto situación desencadenada en el contexto áulico. Asimismo, es menester la actuación conjunta con especialistas que puedan brindar los apoyos necesarios para lograr intervenciones adecuadas ante situaciones de este tipo. En este caso, hubiera sido oportuno que se desarrolle la propuesta acercada desde el Comité de Género más allá de las tensiones que pudieran generarse. Es necesario por lo tanto explicitar aquí la necesidad de que los docentes se informen, se eduquen e intervengan -con la complejidad que se requiere en este tipo de situaciones- para no continuar invisibilizando y reproduciendo lógicas

de violencia heteropatriarcales. En la segunda experiencia observamos como barrera la dificultad al acompañar procesos de estudiantes que necesitan mayores apoyaturas a través de la virtualidad. Más allá de la cuestión circunstancial de emergencia sanitaria vale preguntarnos sobre la cantidad de estudiantes que vieron afectados sus procesos de aprendizaje durante este contexto extraordinario o incluso cuántos abandonaron su formación a raíz de esto. Por último, la tercera experiencia resulta de interés para pensar la perspectiva de inclusión de la educación universitaria ya que un cambio en la metodología puede significar no solo una mejora para aquellas personas que presentan una dificultad específica sino también para otros estudiantes cuyos procesos de aprendizaje se encuentran más afines a la misma.

Los aportes mencionados a continuación surgen del análisis de las experiencias recopiladas y el relevamiento de casos en diferentes universidades nacionales de Argentina realizado por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Fernández et al., 2019) sobre el modo en que abordan y hacen efectivo el derecho a la educación inclusiva. Couzens et al. (2015) describen dos tipos de abordajes posibles: uno basado en apoyos universales a los sujetos estudiantes; y otro de intervención personalizada para determinados grupos o individuos. Cabe destacar que ambos tipos de abordaje pueden no solo convivir, sino también complementarse. En este sentido, en relación a las experiencias narradas anteriormente y las intervenciones realizadas por los equipos docentes, se evidencia la necesidad de, por un lado, trabajar en la atención a la diversidad y la sistematización de la información por parte de los equipos de enseñanza; y por el otro, afianzar un sistema de apoyo que incluya el trabajo de un equipo interdisciplinario para acompañar las intervenciones realizadas por los equipos docentes.

En relación al primer punto creemos que es necesario que los equipos de enseñanza:

- Sean capaces de solicitar asesoramiento sobre problemáticas o barreras que observen en la institución y que afecten el desenvolvimiento o las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el entorno universitario.
- Desarrollen un modo de sistematizar la información relacionada a las estrategias de atención a la diversidad empleadas, compartirla con sus colegas docentes y consultar con especialistas cuando corresponda.
- Cuenten con espacios de reflexión y formación sobre inclusión que permita no solo concientizar sobre las barreras y facilitadores que se encuentran en el contexto universitario sino también repensar las propuestas pedagógicas desde la perspectiva de atención a la diversidad y educación inclusiva.

En relación al segundo punto, creemos conveniente la creación de un comité interdisciplinario conformado por profesionales que puedan orientar tanto a los docentes como a los estudiantes. Es deseable que dicho comité cubra las siguientes funciones:

- Participar en espacios interuniversitarios que permitan transversalizar las políticas universitarias desde una perspectiva de educación inclusiva “incorporando las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica en diálogo con la docencia, la extensión y la investigación” (Méndez y Mischia, 2019:19). En este sentido, creemos relevante destacar el trabajo realizado por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) –ex Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos–, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) quienes llevan adelante una agenda de reuniones periódicas en donde participan representantes institucionales de las áreas que implementan la política universitaria de discapacidad y accesibilidad de cada universidad nacional.
- Brindar asesoramiento, acompañamiento y seguimiento a las Unidades Académicas para favorecer el ingreso y la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad que requieran apoyos o adaptaciones metodológicas en función de alguna dificultad.
- Acompañar el proceso de aprendizaje de estudiantes que manifiesten encontrar ciertas barreras que obstaculizan su desenvolvimiento en el contexto de la universidad.

- Orientar y acompañar la tarea de docentes que manifiesten dificultades al abordar procesos de aprendizaje diversos para favorecer la permanencia de los estudiantes.
- Brindar cursos de formación a tutores y tutores pares orientados a buenas prácticas de atención a la diversidad en el ámbito académico.
- Ofrecer instancias de formación como Jornadas, Congresos, Cátedras, capacitaciones, a fin de promover las prácticas inclusivas y generar intercambios sobre buenas prácticas y accesibilidad académica.
- Generar proyectos de intervención en la universidad a partir de un diagnóstico y evaluación sistematizado que permita adecuar los espacios y/o las prácticas académicas que se requieran.

Para el desarrollo e implementación efectiva de una política de inclusión para todos los estudiantes, creemos necesario el trabajo conjunto de las siguientes áreas, entre lo cual será crucial:

- El apoyo del equipo rectoral que asume la tarea de respaldo económico y académico.
- La participación en espacios interuniversitarios que promuevan el pensamiento y la reflexión sobre la educación inclusiva.
- El apoyo de Secretaría Académica para conformar un equipo interdisciplinario que atienda a la diversidad de los estudiantes y con el cual realizar acciones estratégicas para llevar adelante una formación inclusiva.
- El trabajo articulado con el Programa Institucional de Tutoría, para realizar un diagnóstico inicial de los problemas existentes en el colectivo de estudiantes.
- El envío de los datos relevados<sup>12</sup> por el Departamento de Alumnos en la instancia de preinscripción a las coordinaciones de carreras para visibilizar información estadística anónima sobre estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad al momento del ingreso y/o manifiesten dificultades asociadas al aprendizaje.

## Conclusiones

Tal como señalan Gómez et al., “cada vez hay una mejor atención a la diversidad en etapas anteriores a los niveles universitarios, lo que en ocasiones ayuda y prepara a los estudiantes a acceder a una educación superior” (2018: 72). Esto genera un doble filo: por un lado una inclusión de facto que encubre las dificultades y, por el otro, una barrera que expulsa a estos estudiantes del ámbito universitario. Más aún, si consideramos acciones proactivas como la orientación vocacional inclusiva (Kligman, 2019); podemos advertir que será necesario trabajar en estrategias de inclusión articuladas entre los distintos niveles educativos.

En este sentido y tal como fue planteado con anterioridad, la planificación de acciones estratégicas dependerá en gran medida de diversos actores que no solo lleven adelante la realización de determinadas tareas sino que también participen democráticamente en el debate que esta problemática requiere. Al igual que expresa Sander, este tipo de participación creemos que puede favorecer “la definición justa de los espacios de contribución y beneficio individual del esfuerzo humano colectivo”, [...] “la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social” (1994: 2). En este sentido, también concordamos con la propuesta de Fernández Lamarra y Perez Centeno de generar

<sup>12</sup> Según una encuesta realizada por la Red Interuniversitaria de Discapacidad “el 24% de las universidades que realizaron la encuesta habilita el autorreconocimiento de las personas con discapacidad en sus planillas de inscripción, dando cuenta de un avance en la visibilización de la situación de discapacidad en sus procesos administrativos y de gestión” (Fernández et al., 2019: 28)

estrategias de acción que afronten el desafío de la Educación Superior en construir comunidades más justas e igualitarias en el orden social regional, nacional y/o mundial y “que asegure los beneficios de la educación –cada vez más imprescindibles en el mundo actual– a toda la población, o al menos a grupos poblacionales cada vez mayores” (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2017: 40).

Tal y como afirman Álvarez y Centeno “el impacto de la educación, tanto de sus prácticas como de las políticas específicas, tienen efecto aún varias décadas más allá del momento en que son desarrolladas y, su adecuación con los requerimientos sociales, es complejo y dificultoso” (2015: 1). De esta manera, a pesar de que este tipo de estrategias tengan efectos en el largo plazo, una propuesta coordinada y acciones concretas pueden resolver problemas en el corto plazo y cambiar progresivamente la vida universitaria de la comunidad académica.

Es importante comprender que la resolución de problemas de este tipo no se consigue simplemente con la asignación de dinero para programas de becas o modificaciones edilicias, sino que requiere de un cambio cultural en las universidades argentinas que desande recorridos cargados de obstáculos donde la deserción es la norma y solo un pequeño grupo de elegidos a “prueba de todo” consiguen pertenecer a la casta de egresados universitarios (Ezcurra, 2019).

A su vez, somos conscientes de que la educación superior está sometida a exigencias de calidad y que tiene la responsabilidad de garantizar que los títulos que otorga respondan rigurosamente a los requisitos específicos establecidos para el ejercicio de cada profesión. Esto implica que la adecuación curricular no sea una posibilidad y que la diversidad de abordajes metodológicos dependa mucho de cada carrera o programa educativo en cuestión.

Aún así, consideramos que es fundamental construir en el ámbito académico de las universidades estructuras y recursos del mismo modo en que se desarrollan en los ciclos inicial y medio, impulsando la formación docente tanto como la carrera académica, para que quienes lleven a cabo la tarea de enseñar en la educación superior, lo hagan no solo con los conocimientos de la materia en sí, sino también con herramientas pedagógicas que permitan abordar la diversidad. Por otra parte, hoy más que nunca con la expansión masiva de los entornos virtuales en la educación superior, será imprescindible atender a las dificultades adicionales que ya se advierten en dichos contextos (Gómez et al., 2018); aún con mayor atención en los estudiantes en situación de discapacidad.

Construir las bases para una educación inclusiva implicará entonces afrontar el desafío de ejercer en la práctica distintas estrategias que garanticen el acceso, y favorezcan la permanencia, participación y aprendizaje de la comunidad universitaria eliminando o minimizando las barreras que limitan el libre desempeño de todos los participantes que conforman esta comunidad.

## Referencias bibliográficas

Aguilera Jiménez, A. (Coord.). (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Mc Graw Hill Interamericana.

Alfonso, P. (2003). Buscando respuestas al reto de la diversidad desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Educare*, (4), 21-30. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.2>

Álvarez, M. y Perez Centeno, C. (2015, del 13 al 14 de octubre) Universidad, desarrollo y futuro: desafíos centrales para los próximos años [Conferencia]. *III Congreso Internacional “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina”*. Buenos Aires, Argentina.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafía.

Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>

CILSA (2019). *¿Es inclusiva la educación superior en Argentina?* <http://bitly.ws/sfq5>

Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles - desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación*, 16 (3), 67-96. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., y Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>

Ezcurra, A. (2019) (Coord.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://bitly.ws/sfs6>

Fernández, A. et al. (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad. Período 2014-2016*. Eudene.

Fernández Lamarra, N. et al. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Revista Integración y conocimiento*, 6 (2), 29-51.

Gómez, C. et al. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7328>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados preliminares*. <http://bitly.ws/sfsc>

Kligman, C. (2019). Orientación para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual. En N. Fernández Lamarra (Org.). *Inclusión, Conocimiento e Instituciones. Estudios de política y administración de la educación* (pp. 123-142). Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://bitly.ws/sfsv>

Ley N° 24.521. (1995). Ley de Educación Superior Argentina. <http://bitly.ws/sft8>

Ley N° 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional Argentina. <http://bitly.ws/sftd>

Ley N° 26.378. (2008). Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en Argentina. <http://bitly.ws/sftg>

Ley N° 27.204. (2015). Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. <http://bitly.ws/sftj>

Luengo-González, E. (2012). La transdisciplina y sus desafíos a la universidad. En *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria* (pp. 9-26). CIFS-ITESO.

Méndez, M. y Mischia, B. (2019). Introducción. En A. Fernández et al. *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad. Período 2014-2016* (pp. 17-25). Eudene.

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://bitly.ws/sftB>

Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Estudios Cedes.

Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones -ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4 (2), 12-42.

Resolución N° 782 (2013). Acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas. Definición, alcances de su intervención, requisitos para el ingreso, trámite de solicitud, acciones, procedimiento. <http://bitly.ws/sfu2>

Resolución N° 1269 (2011). Marco General de la Modalidad Educación Especial. Dirección general de Cultura y Educación. <http://bitly.ws/sfu3>

Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo: La Educación*. II (118). OEA.

Tzouriadou, M. (2020). Concepts and Ambiguities in the Field of Learning Disabilities. En S. Misciagna (Ed.). *Learning Disabilities - Neurological Bases, Clinical Features and Strategies of Intervention*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.90777>

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]*. <http://bitly.ws/sfuJ>

Wright, G. B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), 92-97. <http://bitly.ws/sfuM>

**Fecha de recepción:** 10/2/2021

**Fecha de aceptación:** 16/5/2022

# Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa

## *Motivation in the choice of master's degree in Argentinian students: relationship with age, disciplinary area and previous educational and work trajectory*

Por Silvia BATLLE<sup>1</sup>, Zulma Gabriela GASTALDO<sup>2</sup>, Alicia GIORDANO<sup>3</sup>, Zulma LENARDUZZI<sup>4</sup>, Sophie MIZRAHI<sup>5</sup> y Emmanuel PACHECO<sup>6</sup>.

Batlle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z., Mizrahi, S. y Pacheco, E. Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa. Revista RAES, XIV(25), pp. 211-226.

### Resumen

El comienzo de un posgrado es una decisión relevante en la vida profesional de las personas, ya que conlleva diversos desafíos y cambios que requieren de un abordaje desde la Orientación Vocacional y Ocupacional. En el presente trabajo se analiza la motivación de estudiantes ingresantes a maestrías presenciales y virtuales del área de las Ciencias Sociales, pertenecientes a distintas universidades públicas de Argentina. La estrategia teórico-metodológica es cuantitativa. Se consideran tres factores de motivación: intrínseco, extrínseco y de reorientación del proyecto profesional. Se toman en cuenta las variables edad, área disciplinar de la maestría y trayectoria académica y laboral previa. Se encontró que los motivos de elección de maestría fueron variados, con un predominio de las motivaciones intrínsecas. Asimismo, se observó que estas variaciones están relacionadas con las variables antes mencionadas. El entrecruzamiento entre los motivos, las trayectorias previas, los momentos vitales y el área disciplinar se relaciona con modos diversos de transitar la formación de posgrado, y tienen impacto en el grado de ajuste, desempeño y continuidad de los estudiantes. El acompañamiento en la identificación de las motivaciones de formación y de carrera puede contribuir, desde la práctica orientadora, con el despliegue de trayectos y de experiencias formativas más significativas y satisfactorias que potencien los procesos de inserción ocupacional y social.

**Palabras Clave** motivación/ transición/ maestría/ posgrado/ orientación vocacional.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ sbatlle@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-9781-4996>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ zgastaldo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9901-4346>

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ alicgiordano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4138-8059>

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ zlenarduzzi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3501-5440>

<sup>5</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ sophie.mizrahi97@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4545-7955>

<sup>6</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ emma.nqv@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6090-6785>

## **Abstract**

Starting a postgraduate course is an important decision in professional life because it involves several challenges and changes that require an approach from Vocational and Occupational Guidance. This study analyzes the motivation of incoming students of on-site and virtual master's degree programs in the area of Social Sciences, belonging to different public universities in Argentina. The theoretical-methodological strategy is quantitative. Three motivational factors are considered: intrinsic, extrinsic and reorientation of the professional project. The following variables were taken into account: age, disciplinary area of the master's degree, previous academic and work history, and motivations for choosing the postgraduate program. Results show that the reasons for choosing a master's degree were varied, with a predominance of intrinsic motivations. It was also observed that these variations were related to the aforementioned variables. The intersection between motives, previous trajectories, life moments and disciplinary area is related to different ways of going through postgraduate education, and has an impact on the degree of adjustment, performance and continuity of the students. The accompaniment in the identification of educational and career interests can contribute, from the guidance practice, to the deployment of more meaningful and satisfactory trajectories and formative experiences that enhance the processes of occupational and social insertion.

**Key words** motivation/ transition/ master/ postgraduate course/ vocational guidance.

## Planteamiento del problema<sup>7</sup>

En los últimos años hubo una reorganización de los estudios universitarios en el mundo, incorporando la formación de posgrados como un aporte significativo al desarrollo profesional.

En Argentina en particular, este proceso expansivo se observa a partir de la década de los años noventa, evidenciando transformaciones importantes que jerarquizan el rol del conocimiento en la dinámica de inserción internacional de los países (Zelaya et al., 2016).

La cantidad de posgrados se triplicó, siendo los programas de maestrías y de especializaciones centrales para dicho crecimiento (Barsky y Dávila, 2012 citado en Álvarez et al., 2021).

De acuerdo al Anuario Estadístico de Argentina, para el año 2021, la oferta de posgrado incluye 3.817 carreras en total, de las cuales 1.349 son de maestría. Respecto a los inscriptos en carreras de posgrado en 2020 el número asciende a 158.690, de los cuales 39.875 fueron los nuevos inscriptos durante ese año y 14.846 los que egresaron. El sector estatal contiene al 72,5% de los estudiantes inscriptos en 2020 (Ministerio de Educación, 2021).

En el caso particular de la educación a distancia las estadísticas revelan que en el período 2000-2015 se produjo un aumento exponencial de la oferta (Fernández Lamarra et al., 2018). No obstante, y de acuerdo a los datos estadísticos de 2020, en Argentina el posgrado es predominantemente presencial, con un total de 2.304 ofertas localizadas en el sector estatal, y un total de 125 a distancia, de las cuales 61 son públicas. De un total de 158.690 estudiantes de posgrado, 144.465 realizan sus estudios en la modalidad presencial, y 14.225 en la modalidad a distancia, contando ésta última con una mayor cantidad de estudiantes en el régimen privado (7.222 alumnos) (Ministerio de Educación, 2021).

Si bien se advierte que el posgrado en Argentina se desarrolla de manera constante en las últimas décadas, también presenta un problema crítico: la baja tasa de graduación. Bartolini (2017) sostiene que en los países de habla inglesa las bajas tasas de finalización de posgrados en Ciencias Sociales y Humanas se aproximan al 50%, mientras que en Argentina se estima que oscilan entre el 6 % y el 14,8 %.

Según datos de 2016, por cada 1000 estudiantes, se contaba con 103,1 graduados (Fachelli y López-Roldán, 2017). El estudio realizado en la Universidad de Luján refleja esta problemática (Oloriz y Fernández, 2018), siendo la tasa de egreso de las cohortes 2010 a 2014 de un 5,21% de la matrícula. La misma situación fue referida en la investigación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de San Juan (Peralta et al., 2020). Asimismo, la problemática de la deserción y las dificultades para alcanzar la graduación en el nivel de posgrados también ha sido analizada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En valores promedio las tasas de graduación son del 16%, donde el 10% corresponde a las Maestrías con una duración estimada en tres años. Se considera como tasa de deserción para el período 2013-2020 promedio anual para la Maestría en Políticas y Administración de la Educación el 26%, para la Maestría en Historia el 30% y para la Maestría en Epistemología el 14%. Mientras que las tasas de egreso promedio para las mismas carreras resultan de 23%, 30% y 20% respectivamente (Parrino, 2022).

Partiendo de este estado de situación, se considera que la emergencia sanitaria originada por el virus SARS-CoV-2, declarado por la Organización Mundial de la Salud como pandemia el 24 de marzo de 2020, agregó un nivel importante de dificultad, complejizando aún más las problemáticas preexistentes.

En Argentina, como en tantos otros países, se implementaron diferentes medidas para afrontar la emergencia, ocasionando el cierre de los establecimientos educativos en todos los niveles para favorecer el aislamiento social y la prevención de contagios (Álvarez et al, 2021). Este puede nombrarse como el efecto más inmediato que tuvo la

---

<sup>7</sup> Investigación acreditada y subsidiada por la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina).

crisis, restando evaluar aún los impactos sobre resultados, tanto en calidad como en equidad, dado el brusco cambio de metodologías en la prestación del servicio educativo en pos de garantizar su continuidad. En el ámbito de la educación superior, el proceso de virtualización de emergencia que fue necesario enfrentar, generó además otros impactos diversos en los planos socioemocional, laboral, financiero y en el funcionamiento del sistema educativo en general (Pedró, 2020).

La decisión de inscribirse, comenzar a cursar y terminar un posgrado son momentos de gran relevancia en la trayectoria de vida de un profesional.

Es posible delimitar distintos momentos de transiciones en los estudios de posgrado: al mes de comenzado el programa, en el transcurso del primer cuatrimestre y a la salida del mismo. Esto implica diferentes posicionamientos del estudiante en relación al cursado del mismo.

Resulta importante focalizar en el proceso de transición durante el inicio de los estudios de maestría, debido a que se trata de un momento importante en el que se ponen en juego expectativas y motivaciones relativas a la elección de un determinado campo disciplinar por parte de los sujetos.

La motivación humana entendida como la energía, dirección y finalidad de los comportamientos puede vincularse con motivos intrínsecos o extrínsecos. Los primeros sustentan acciones elegidas autónomamente que resultan placenteras per se, aportando satisfacción y bienestar psicológico, mientras que los motivos extrínsecos refieren a comportamientos efectuados como un medio para el logro de un fin valorado y regulado socialmente (Deci y Ryan 1985; 2010, citados en Stover et al., 2017).

Tal como resaltan varias investigaciones, es preciso analizar la adecuación entre motivaciones y expectativas del alumnado y las características de la oferta. Ciertamente, los motivos intrínsecos contribuyen con mejores resultados a largo plazo, incidiendo primeramente en el nivel de satisfacción para con la experiencia académica y potenciando el compromiso con el logro de metas (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Soilemetzidis, et al., 2014). De manera que los estudiantes más motivados y satisfechos con la experiencia académica tienden a implicarse y participan más proactivamente en el desarrollo de la tarea, promoviendo así el logro académico (Figuera y Torrado, 2015; Figuera et al., 2017; Lent et al., 2017; Brown y Lent, 2016).

En este trabajo se analiza la motivación en la elección de la maestría en una muestra de estudiantes de Argentina de distintas especialidades: Educación, Economía y Derecho, teniendo en cuenta la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa.

## **Fundamentación teórica**

Como consecuencia de las transformaciones culturales, sociales, laborales, educativas, tecnológicas y de salud (aparición del COVID 19), a nivel mundial y en la Argentina en particular, las trayectorias personales, educativas y laborales de las personas se han modificado y complejizado. Ya no se trata de aparear a un sujeto con las características de una profesión, sino de ayudarlos a que puedan reflexionar sobre el sentido que tienen los diversos itinerarios que van a construir a lo largo de su vida (Guichard, 2018; Savickas y Savickas, 2019). La desaparición de estructuras sociales estables y de trayectorias de vida previsibles hace necesario un trabajo de individualización de los sujetos en sus recorridos. La historización y el trabajo sobre la identidad devienen relevantes para poder lograr la adaptación del sujeto al contexto. La complejidad de estos procesos implica pensar un sistema determinado por interacciones de los diversos componentes de la vida de una persona. Estos se moverán y cambiarán de posición en caminos impredecibles hasta que encuentren una posición más balanceada para luego modificarse y así sucesivamente (Nota et al., 2020).

Esta mirada implica visualizar al sujeto en interacción con todos los ambientes con los cuales se relaciona: estudios superiores, trabajo, familia, pareja, amigos, tiempo libre, redes sociales, entre otras, por los cuales es influenciado, pero a su vez puede influenciar (Bronfenbrenner, 1987). Un concepto que permite comprender esta temática es el de socialización, entendido como el proceso por el cual las personas interiorizan las normas y valores de su entorno social de modo que puedan accionar en este último (Berger y Luckmann, 1968).

Siguiendo a Baubion-Broye y Hajjar (1998, p.17), las transiciones se pueden concebir como:

...momentos de bisagra y pasaje ligados a sucesos de vida previstos o inesperados, comunes o relevantes, que se caracterizan por transformaciones o rupturas en las prácticas de la relación y las representaciones de los individuos. Más o menos súbitas y durables, pueden introducir bloqueos o crisis en su desarrollo, pero, también, suscitar motivos de descubrimientos de nuevas conductas, proyectos y valores.

En consecuencia, resulta pertinente reflexionar sobre las experiencias pasadas y actuales de los sujetos para pensar los proyectos de una manera coherente y con continuidad, tal como plantean Savickas y Pouyaud (2016). En esta línea, se hace necesario un acompañamiento de los sujetos a lo largo de toda la vida desde la Orientación Vocacional y Ocupacional, brindándoles las herramientas para que puedan desarrollar sus itinerarios de vida en un contexto complejo, de acuerdo con la formulación de Aisenso (2007) y Guichard (2016). En tal sentido, es importante pensar la tarea orientadora en su dimensión personal, grupal, institucional y comunitaria, desde una perspectiva preventiva.

Es por eso que las nuevas líneas teóricas de Orientación Vocacional y Ocupacional plantean la necesidad de intervenciones inclusivas, sustentables, basadas en la justicia social, que garanticen el crecimiento de la comunidad, el bienestar de todos y la construcción de un mejor futuro (Nota et al., 2020).

## Antecedentes

Uno de los ejes de investigación en relación con el proceso de transición a estudios de posgrado, profundiza la relación entre motivos de elección de las maestrías a cursar y diferentes variables vinculadas con la permanencia y los resultados a lograr, tales como la edad, tipo de maestría y trayectoria educativa previa.

En una investigación española con una metodología cuantitativa y una muestra de 253 estudiantes se encontró que la edad promedio es de 37 años (Figuera et al., 2019). En otro estudio también cuantitativo en el que han participado 553 estudiantes, se halló que en las maestrías que son requisito para la profesión y aquellas de carácter profesionalizador los estudiantes son más jóvenes que los de las titulaciones enfocadas a la investigación. (Llanes Ordoñez et al., 2017). Por su parte Rivas Sepúlveda (2017) también en un estudio cuantitativo en México, observó en una muestra de 211 estudiantes de maestría de Administración, que las edades oscilaban entre los 22 y los 74 años con una mediana en torno a los 27 años. En la investigación cuantitativa de Raitz et al., (2019) en Brasil, con 47 estudiantes de una maestría en Educación se encontró que las edades oscilaban entre los 32 y los 42 años. A su vez, existen estudios en Argentina que refieren la importancia de tener en cuenta la edad de acceso al posgrado como una variable relevante (Fernández Berdaguer, 2014; Fernández Berdaguer y Zarauza, 2016).

Con respecto a los niveles de motivación en la elección de maestrías, se observaron diferencias en varios estudios españoles. En la investigación referida anteriormente de Figuera et al. (2019), se encontró que los puntajes más altos de motivación intrínseca se dan entre los estudiantes matriculados en programas orientados a la investigación o en maestrías que pueden conducir a un doctorado o proporcionar una nueva experiencia educativa. Por su parte, en el trabajo de Jurado de los Santos et al. (2019) con una muestra de 297 estudiantes de una maestría en Educación, los principales hallazgos muestran que el motivo central de acceso con un 65,4% es alcanzar una especialización profesional; un 13,3%, redefinir su proyecto profesional (cambio de carrera); en un 11%, cambio de

área dentro de la misma carrera profesional, y en un 10,3%, promoción laboral. En otro estudio realizado en dos universidades españolas, como parte de una investigación también cuantitativa sobre la transición de estudiantes a programas de maestría (Figuera Gazo et al., 2020) con una muestra de 978 alumnos, se identificaron diferentes patrones de motivación vinculados con la tipología de la maestría, características personales y la trayectoria profesional. En las maestrías profesionalizantes predominan motivos extrínsecos como acceder o mantenerse en mercado laboral, mientras que en programas enfocados a investigación, se da una relación entre perfiles de más edad, con trayectoria previa y motivos intrínsecos vinculados con el desarrollo personal o la continuación de estudios hacia el nivel de doctorado.

En el estudio de Brasil, también nombrado anteriormente, se encontró que entre los factores motivadores para la elección de la maestría se identifican las demandas del mercado de trabajo (necesidad de titulación, aumento de la empleabilidad y mejores salarios) y el ingreso en la carrera académica, así como una redirección y una mejora de la carrera profesional (especialización en su área de actuación) (Raitz et al., 2019).

En Colombia, Chalela Naffah et al. (2017) estudiaron las motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. Se aplicó un cuestionario auto-administrado a 728 estudiantes. Entre sus hallazgos se encuentran que el 88,52 % de los encuestados esperan que la realización de estudios posgrado impacte de forma significativa su futura situación laboral; sin embargo, solo el 50,15 % de los la muestra, manifiesta encontrar con facilidad ofertas de empleo para personas con posgrado (Jaramillo (2015) citado en Chalela Naffah et al., 2017).

En Perú, Lora Loza (2020), en un estudio descriptivo-correlacional de diseño transversal en 240 estudiantes de la Maestría en Gestión de los Servicios de Salud, encontró que tanto la motivación intrínseca (68,3 %) como la extrínseca (50,8 %) es media.

En el estudio español de Jurado de los Santos et al. (2019), antes citado, se pudo relevar que la trayectoria educativa previa tiene peso en las motivaciones: quienes acaban de finalizar estudios de primer ciclo continúan la formación para optimizar su situación profesional sin obviar la parte formativa, mientras que aquellos que llevan años fuera del sistema educativo vuelven a la formación para focalizarse en el aprendizaje: adquirir un mejor bagaje formativo y competencias profesionales.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por Jung y Li (2021) con una muestra cualitativa de 70 entrevistas semiestructuradas explora la motivación de los estudiantes para seguir una maestría en varios programas en Hong Kong. Se encontró que la motivación difiere según los antecedentes de los estudiantes, como su modo de estudio o lugar de origen. Los resultados más relevantes fueron el hallazgo de dos motivaciones principales para cursar la maestría: la motivación intrínseca hacia el crecimiento y la motivación extrínseca para satisfacer las carencias y porque sus empleadores alientan a mejorar su titulación. Se concluye que la motivación difiere dada de la heterogeneidad de los antecedentes de los estudiantes y el tiempo de estudio, pudiendo ser: tiempo completo o medio tiempo.

También se han identificado conexiones positivas entre la tipología de las maestrías, la edad, la trayectoria profesional previa y las motivaciones de acceso. Es el caso de estudiantes de maestrías orientadas a la investigación académica en España. Se ha observado que a mayor edad, se reconocen motivos intrínsecos vinculados con la mejora e incremento del bagaje formativo. Aquí existe una valoración por el conocimiento en sí, que es coherente con el tipo de maestría elegido (Figuera et al., 2018).

En un estudio cuantitativo realizado en Bolivia por Justiniano Domínguez (2019) se investigó las motivaciones de 88 estudiantes de maestría en función de la trayectoria laboral con la que contaban: recién titulados, juniors o seniors. Se encontró que en los grupos de juniors y seniors las motivaciones para acceder a la maestría se dividían principalmente en dos áreas: realizar un cambio de área profesional o especializarse en el área en la que se encuentran trabajando, y para los recién titulados, la motivación principal estaba vinculada a especialización

profesional. Además, reportan que la motivación por obtener una mejora económica pareciera ser más alta en aquellos estudiantes que acaban de finalizar sus estudios de grado, en comparación con los juniors.

## Diseño y metodología

El estudio presenta una estrategia teórico metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal (Ynoub, 2020).

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue un cuestionario autoadministrado. El mismo contiene el conjunto de estímulos verbales destinados a captar la información en condiciones estipuladas previamente por el equipo de investigación (Ynoub, 2015). El cuestionario se elaboró con escalas previamente validadas por el equipo de TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la Universidad de Barcelona (Figuera et al. 2018; Figuera Gazo et al, 2020). Para medir los motivos para la elección de la maestría, se utilizó una escala del estudio piloto del Cuestionario de opinión de los estudiantes de máster (REDICE16-1605). Consta de once ítems que valoran el grado de importancia en el que diferentes situaciones han contribuido a la elección de la titulación (p. ej., “promoción laboral”, “especialización profesional”, “cambio de área profesional”, “redefinición del proyecto profesional”) en una escala de respuesta de 1 (Nada importante) a 4 (Bastante importante). El estudio de Figuera et al. (2018) presentó un análisis de fiabilidad de la escala adaptada que fue de 0.91 e indica una alta consistencia de las respuestas.

Como parte del procedimiento, se envió el formulario implementado en la aplicación Google Forms a todos los estudiantes de primer año de las maestrías seleccionadas. El mismo incluía la aceptación del consentimiento informado como habilitante para su realización. El momento elegido para la recolección de datos fue entre la tercera y cuarta semana del inicio de las clases.

Para la inclusión de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Padua, 2018) sobre una población de 286 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de maestrías presenciales y virtuales del área de Ciencias Sociales, pertenecientes a distintas universidades públicas de Argentina. La mayoría eran estudiantes argentinos (96.5%), aunque también participaron profesionales de Colombia, Uruguay, Ecuador y España. Del total de los participantes, un 62.20% (N = 89) pertenecía al género femenino, siendo el restante de género masculino. En relación a la situación laboral actual de los participantes, un 78.30% refirió tener un trabajo a tiempo completo, y un 81.10% realizaba trabajos relacionados con la formación de la maestría. Asimismo, para afrontar el costo económico de la maestría, el 81,1% de los encuestados comentó hacerlo con recursos propios.

Para este trabajo se tomarán las variables edad, área disciplinar de la maestría y trayectoria académica y laboral previa.

El análisis de los resultados se procesó con el software estadístico SPSS Versión 26 de IBM. Para la comprobación de los supuestos se aplicó una prueba de normalidad y se encontró que los datos no se distribuyen normalmente. Por lo cual, se emplearon estadísticos no paramétricos. Para los análisis de correlación, se utilizó la correlación de Spearman. Para la comparación de grupo se realizó, en primer lugar, un análisis de homocedasticidad. Para las variables en las que la varianza era heterogénea, y debido a los diferentes tamaños muestrales (Rusticus y Lovato, 2014), se realizó una transformación de Box y Cox (1964). Se utilizaron los estadísticos Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney. Por último, para identificar las dimensiones subyacentes y encontrar factores homogéneos de variables que permitan explicar la máxima cantidad de información vinculada a las motivaciones de acceso a la maestría, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante la extracción de componentes principales y la rotación Varimax con normalización Kaiser. Las medidas de tamaño del efecto utilizadas corresponden a *d* de Cohen (Lakens, 2013) y *r* de Rosenthal. El valor de  $\alpha$  se mantuvo  $< .05$ .

## Resultados

Para un mayor conocimiento de la muestra con la que se trabajó podemos resaltar que respecto a la edad, la media de los participantes fue de 37.50 (DE = 8.59). En ese sentido, un 69.30% (N = 99) se ubicó dentro del rango de los 30 a 50 años, mientras que un 24.50% (N = 35) entre 20 y 30 años, y un 6.30% (N = 9) restante entre 50 y 60 años.

Los estudiantes eran de maestrías de distintas áreas disciplinares. Más específicamente, 93 (65%) estudiantes estaban cursando una maestría vinculada al área de Educación, 27 (18.90%) a una maestría en Economía y 23 (16.10%) pertenecían al área de Derecho.

## Trayectoria educativa

Acerca de la *trayectoria educativa previa* al ingreso a la Maestría, el 62.20% de los estudiantes refirió haber terminado su anterior titulación en el tiempo propuesto por el plan de estudio. Mostrándose el 89.60% satisfecho con esa titulación. En cuanto al rendimiento académico previo el 74.80% de la muestra se ubica en las calificaciones como *muy bueno, sobresaliente y diploma de honor*.

A continuación, en la Tabla 1 se reportan los resultados obtenidos al evaluar las *motivaciones* de los participantes para acceder a la maestría. Entre las motivaciones principales se encuentran: adquirir un mejor bagaje formativo, ampliar las competencias profesionales, disfrutar de una nueva experiencia educativa y mejorar la situación profesional.

**Tabla 1. Motivaciones de acceso a la maestría elegida**

Etiqueta	Frecuencia	Porcentaje
Adquirir un mejor bagaje formativo	141	98.60%
Ampliar las competencias profesionales	140	97.90%
Disfrutar de una nueva experiencia educativa	135	94.30%
Mejorar la situación profesional	133	92.90%
Mantenerse activo	114	79.40%
Mantenerse dentro o acceder al mercado de trabajo	109	77.30%
Aumentar la red de contactos	108	75.80%
Conseguir una mejora económica	92	65.20%
Redefinir el proyecto profesional (cambio radical)	91	63%
Cambiar de área profesional (dentro de la misma carrera)	88	61.70%
Acceder al doctorado	85	59.60%

Nota. N = 143. Para calcular la frecuencia de los datos se agruparon las respuestas que indicaban que un ítem era valorado como "Moderadamente importante" o "Bastante importante", en una escala likert de 4 ítems (Nada importante, Poco importante, Moderadamente importante y Bastante importante).

## Motivaciones de acceso a la maestría: edad, área disciplinar y trayectoria previa

En primer lugar, se realizó una correlación entre los ítems vinculados a motivaciones y la edad de los participantes. Se encontró que la motivación por obtener una mejora económica disminuía, a medida que aumentaba la edad ( $Rho = -.19$ ,  $p = .01$ ). No se encontraron correlaciones para el resto de las motivaciones ( $p > .05$ ).

Asimismo, se compararon las motivaciones de acceso a la maestría según área disciplinar de Educación ( $N = 93$ ), Economía ( $N = 27$ ) y Derecho ( $N = 23$ ). Se observaron diferencias frente a la motivación por conseguir una mejora económica ( $X^2 = 12.77$ ,  $p = .002$ ) y acceder al doctorado ( $X^2 = 6.44$ ,  $p = .04$ ). A partir de un análisis post hoc se analizaron las diferencias por parejas. No se observaron diferencias entre los grupos de Educación y Derecho ( $p > .05$ ). En cuanto a la motivación por conseguir una mejora económica, se encontraron diferencias entre Educación y Economía ( $U = 724.00$ ,  $p < .001$ ,  $r = .31$ ) y Derecho y Economía ( $U = 179.00$ ,  $p = .006$ ,  $r = .25$ ). Más específicamente, el grupo de Economía presentó una media más alta ( $M = 26.23$ ,  $DE = 10.60$ ), en comparación con los grupos de Educación ( $M = 16.64$ ,  $DE = 12.82$ ) y Derecho ( $M = 16.71$ ,  $DE = 12.60$ ). Para el ítem de motivación por acceder al doctorado, se encontraron diferencias entre Educación y Economía ( $U = 864.00$ ,  $p = .01$ ,  $r = .23$ ), siendo que el primer grupo presentó mayor motivación en este punto ( $M = 2.80$ ,  $DE = 1.09$ ) en comparación con el segundo ( $M = 2.11$ ,  $DE = 1.22$ ).

Por otra parte, se realizó una comparación de dos grupos con diversa trayectoria previa, para analizar similitudes y/o diferencias en las motivaciones de acceso a la maestría. El grupo 1 incluía a aquellos estudiantes que acababan de finalizar sus carrera de grado ( $N = 35$ ) y el grupo 2 a aquellos que finalizaron hace más de un año y tienen experiencia laboral relacionada con las temáticas de la maestría ( $N = 94$ ). Se encontraron diferencias significativas entre los grupos únicamente frente a la motivación por conseguir una mejora económica ( $U = 1231.00$ ,  $p = .02$ ,  $r = .20$ ), siendo que el grupo 1 presentó mayor motivación en este punto ( $M = 3.17$ ,  $DE = .86$ ) en comparación con el grupo 2 ( $M = 2.70$ ,  $DE = 1.01$ ).

Con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes y encontrar factores homogéneos que permitan explicar la información contenida en los datos, se decidió aplicar un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre la variable vinculada a la motivación. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de .70, representando un análisis factorial relativamente bueno, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p < .001$ ), indicando que las correlaciones entre los ítems eran lo suficientemente grandes como para realizar un Análisis Factorial Exploratorio. Dicho análisis arrojó una agrupación de tres factores, que según sus componentes se identificaron como Motivos intrínsecos (Factor 1), Motivos extrínsecos (Factor 2) y Reorientación del proyecto profesional (Factor 3). La Tabla 2 detalla los resultados obtenidos.

A partir de los resultados obtenidos del análisis factorial, se realizó una correlación entre la edad de los participantes y los factores obtenidos en el análisis previamente mencionado. No se encontraron correlaciones entre las variables analizadas ( $p > .05$ ).

Por otra parte, para profundizar en el análisis de las motivaciones de acceso al estudio de maestría, se realizó una comparación según área disciplinar teniendo en cuenta los factores presentados en el apartado anterior. La Tabla 3 muestra las características descriptivas de las variables medidas.

Los resultados obtenidos indican que existen diferencias entre algunas de las áreas disciplinares. Más específicamente, para los grupos Educación y Economía se observaron diferencias entre el factor 1 ( $U = 854.00$ ,  $p = .01$ ,  $r = .23$ ), el factor 2 ( $U = 851.00$ ,  $p = .01$ ,  $r = .24$ ) y el factor 3 ( $U = 907.50$ ,  $p = .02$ ,  $r = .21$ ). Para los grupos Economía y Derecho se observaron diferencias en el factor 2 ( $U = 194.50$ ,  $p = .02$ ,  $r = .33$ ). No se observaron diferencias entre las áreas de Educación y Derecho ( $p > .05$ ).

**Tabla 2. Matriz de componentes rotados de los Motivos de Elección de maestría**

	Componentes		
	1	2	3
ME1 - Disfrutar de una nueva experiencia educativa	.71		
ME2 - Ampliar las competencias profesionales	.74		
ME3 - Adquirir un mejor bagaje formativo	.82		
ME4 - Mantenerme activo	.62		
ME5 - Aumentar la red de contactos	.46		
ME6 - Conseguir una mejora económica		.79	
ME7 - Mejora de la situación profesional		.62	
ME8 - Mantenerme/Acceder al mercado de trabajo		.82	
ME9 - Cambio de área profesional			.82
ME10 - Redefinición de proyecto profesional			.83
Varianza explicada	27.85%	20.18%	10.43%
Alfa de Cronbach	.67	.69	.64

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Método de Rotación Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 4 interacciones. Se han excluido las cargas factoriales menores a .30.

**Tabla 3. Características descriptivas de las variables vinculadas a motivaciones de acceso a la maestría según área disciplinar**

Área disciplinar	Total	Factor 1			Factor 2			Factor 3		
		M (DE)	Median a	IC 95%	M (DE)	Median a	IC 95%	M (DE)	Median a	IC 95%
Educación	93	3.57 (.40)	3.60	[3.48, 3.65]	3.13 (.71)	3.30	[2.99, 3.28]	2.61 (.95)	3.00	[2.99, 3.28]
(%)	65.10%									
Economía	27	3.30 (.49)	3.20	[3.11, 3.50]	3.51 (.55)	3.60	[3.29, 3.73]	3.07 (.78)	3.00	[2.77, 3.38]
(%)	18.80%									
Derecho	23	3.57 (.47)	3.80	[3.36, 3.77]	3.10 (.66)	3.00	[2.81, 3.38]	2.61 (.89)	2.50	[2.22, 2.99]
(%)	16.10%									

Por último, se realizó una comparación entre los grupos con diversa trayectoria previa. Se encontró una diferencia significativa entre los grupos para el factor 2, de motivación extrínseca ( $U = 1591.50$ ,  $p = .04$ ,  $r = .17$ ), siendo que el grupo 1, que acababa de finalizar sus estudios de grado, presentó mayor motivación en este punto ( $M=3.40$ ,  $DE=.57$ ) que el grupo 2 ( $M=3.13$ ,  $DE=.72$ ), que había finalizado hace más de un año y tenía experiencia laboral relacionada con la temática de la maestría. No se observaron diferencias entre grupos para los factores 1 ( $U = 1865.00$ ,  $p = .46$ ) de motivación intrínseca y 3 ( $U = 1843.00$ ,  $p = .40$ ) de reorientación de proyecto profesional.

## Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las diferentes motivaciones de elección de las maestrías, en una muestra de estudiantes de Argentina de distintas especialidades (Educación, Economía y Derecho), teniendo en cuenta la edad, el área disciplinar elegida y la trayectoria educativa y laboral previa.

El perfil del alumnado de las maestrías indagadas se caracterizó por tener una trayectoria educativa previa realizada según los tiempos estipulados en los planes de estudio de las respectivas titulaciones de acceso y con calificaciones destacadas. La mayoría de las estudiantes eran mujeres y la media de edad fue de 37.5, ubicándose la mayoría dentro del rango de los 30 a 50 años, en menor medida entre 20 y 30 años, y una minoría entre 50 y 60 años. Este perfil resultó similar a aquellos reportados en investigaciones europeas y latinoamericanas (Figuera et al., 2019; Raitz et al., 2019), aunque un estudio realizado en México ha encontrado una media de edad más baja (Rivas Sepúlveda, 2017). Además, con respecto a la ocupación y al financiamiento de la maestría, la mayor parte de los estudiantes estaba trabajando a tiempo completo y afrontaba el costo de los estudios con recursos económicos propios.

A partir del análisis factorial exploratorio se identificaron tres factores principales de motivación: factor 1 (motivación intrínseca), factor 2 (motivación extrínseca) y factor 3 (reorientación del proyecto profesional). Estos resultados coinciden con los reportados por Figuera et al. (2018), quienes obtuvieron la misma agrupación de los ítems de la misma escala.

Si bien los motivos de acceso a las maestrías son diversos, en la muestra analizada prevalecen los motivos intrínsecos: adquirir un mejor bagaje formativo, ampliar las competencias profesionales y disfrutar de una nueva experiencia educativa. Sin embargo, también se señalan motivos extrínsecos, entre los cuales se destaca la obtención de una mejora de la situación profesional. Estos hallazgos podrían vincularse con que un gran número de estudiantes poseía experiencia laboral previa relacionada con la maestría, razón por la cual la ampliación de competencias profesionales podría representar una motivación de peso para acceder al posgrado (Jurado de los Santos et al., 2019).

De hecho, se ha encontrado una relación entre los motivos y la edad de los participantes, siendo que entre los estudiantes recién egresados de las carreras de grado predominan las motivaciones vinculadas a la mejora económica y, en este aspecto, este tipo de motivación disminuye a medida que aumenta la edad, lo cual es consistente con otros estudios (Justiniano Domínguez, 2019). Asimismo, dicha motivación tiene preeminencia entre los estudiantes de Economía de nuestra muestra, dando cuenta de la importancia de incluir el área disciplinar al momento de analizar las motivaciones para acceder a una maestría.

La elección y el inicio de un programa de posgrado representa una decisión de envergadura en el desarrollo de carrera de un profesional. Sabemos que es un proceso que se consolida en el tiempo a través de la integración de diferentes aprendizajes, ya sea de ámbitos formales o logrados a través de la experimentación y el ejercicio laboral mismo, y que facilitan la inserción ocupacional. En este sentido, conocer las motivaciones de acceso (sean éstas de carácter intrínseco, extrínseco o de reorientación del proyecto profesional) permite vincularlas con objetivos de más largo alcance que los estudiantes puedan tener acerca de la construcción de su trayectoria laboral, como así también con las expectativas que proyectarán sobre la formación académica.

En su conjunto, motivos y expectativas se entrecruzan con las trayectorias académicas y laborales previas y con los momentos del ciclo vital que se atraviesan, impulsando por una parte la realización del posgrado y dando lugar a nuevas expectativas que se construirán durante y a partir de la graduación.

En este sentido, la diversidad en el posgrado continúa incrementándose, dando lugar a la coexistencia de estudiantes con trayectorias continuas o no, con mayor o menor nivel de experiencia laboral, de contextos socioeconómicos dispares y por tanto con necesidades multinivel que incrementan el nivel de complejidad gestional, y la necesidad de desplegar diferentes estrategias de acompañamiento y soporte (Figuera Gazo, 2019).

Desde el campo de la Orientación Vocacional y Ocupacional, el análisis de las motivaciones resulta así de valor para la implementación de acciones preventivas, acompañando los procesos de elección de modo de alinearlos con intereses genuinos de las personas y necesidades de desarrollo profesional, y también para el seguimiento de las trayectorias educativas y el logro de resultados académicos.

Desde el punto de vista individual, y tal como señalan Lent y Brown (2020), se trata de integrar el contenido, con el proceso y el contexto de la elección, para evitar decisiones automáticas. Los autores abogan por procesos de toma de decisión “deliberados”, basados en procesos de reflexión y autoconocimiento, disminuyendo sesgos e incluso comprendiendo cómo se gestan, comparando opciones y reduciendo así decisiones intuitivas o rápidas. También remarcan las diferencias individuales en relación con los soportes que provienen del contexto y a las barreras percibidas por cada persona, enfatizando la necesidad de intervención no sólo en relación con el proceso de elección, sino también con las posibilidades de implementación y sostenimiento en el tiempo de aquello elegido.

Además, desde el punto de vista institucional, conocer quiénes son los postulantes, sus perfiles y principales motivaciones, resulta muy importante tanto para los orientadores como para los equipos docentes y directivos de las maestrías, para asegurar una buena adecuación entre el programa que se ofrece, las razones de postulación y la consecuente satisfacción con el mismo, así como para la mejora de las propuestas curriculares.

Brindar acompañamiento para la identificación de intereses de formación y de carrera puede contribuir, desde la práctica orientadora, con el despliegue de trayectos más significativos desde lo singular, al igual que con la promoción de experiencias formativas más satisfactorias que luego potencien los procesos de inserción ocupacional y social.

Entre las limitaciones del presente estudio, en primer lugar, se reconoce que el tamaño muestral es relativamente pequeño y por ende, no es representativo y dificulta la generalización de los datos obtenidos. Por otra parte, cabe destacar que sólo se tuvieron en cuenta áreas disciplinares enmarcadas en las Ciencias Sociales, por lo que sería importante que futuros estudios incorporen otras áreas. Por último, hasta lo que se ha podido relevar, no se encontraron investigaciones de Argentina que integren las variables analizadas, lo que denota una necesidad de continuar investigando en esta línea, tomando como disparador los aportes del presente estudio. En ese sentido, se ha propuesto una nueva línea de investigación en la que se realiza una comparación entre Argentina y España, para continuar acercándonos a una mayor comprensión de las motivaciones para la elección de maestría y su vínculo con el perfil de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Coords.), *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. UBA-Noveduc.

Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Grandoli, M.E. y Xhardez, V. (2021). Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes en los posgrados de UNTREF. *Revista IRICE* Nro. 40, pp. 227-241.

Barry, M. y Mathies, B. (2011). *An Examination of Master's Student Retention & Completion*. Paper presented at the 2011 Association of Institutional Research Annual Forum. Toronto, 21-25 de mayo.

Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, núm. 55. Universidad Nacional de Entre Ríos. pp. 1-30. <https://www.redalyc.org/journal/145/14553608001/html/>

Baubion-Broye, A. y Hajjar, V. H. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In Baudion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-44). Éditions Érès.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Box, G. E. P., y Cox, D. R. (1964). An Analysis of Transformations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 26(2), 211–243. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1964.tb00553.x>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós

Brown, S. D., y Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>

Chalela Naffah, S., Valencia Arias, A y Arango Botero, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2),160-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69553551015>

Fachelli, S., y López-Roldán, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores*. <https://ddd.uab.cat/record/171528>

Fernández Berdaguer, L. (2014). Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de Posgrados de universidades nacionales de Argentina. *III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo*. Universidad Nacional de Jujuy <https://www.aacademica.org/iii.jornadas.nacionales.sobre.estudios.regionales.y.mercados.de.trabajo/33.pdf>

Fernández Berdaguer, M. L y Zarauza, M. D. (2016) Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). *8° Jornadas de Investigación en Disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP)*. Facultad de Bellas Artes. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56122>

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Aiello, M., y Marquina, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. EDUNTREF.

Figuera Gazo, P. (ed.) (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes S.L. de ediciones

Figuera Gazo, P., Llanes Ordóñez, J., Torrado Fonseca, M., Valls Figuera, R.-G., y Buxarrais Estrada, M. R. (2020). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>

Figuera, P.; Buxarrais, M.; Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: El caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.219-237>

Figuera, P., Llanes, J., Romero, S., Torrado, M., Valls, R. y Venceslao, M. (2017). Determinantes de la satisfacción académica e intención de persistencia/abandono en estudiantes de máster de educación. Comunicación presentada en el *XVIII Congreso Internacional de Investigación educativa*. (pp. 429-438)

Figuera, P., Llanes, J. y Valls, R. (2019). Online Master's Students' Profile and Motives for Enrollment. In *Universal Journal of Educational Research* 7(2), págs. 629-636.

Figuera, P. y Torrado, M. (2015). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En Figuera, P. (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. (pp. 113-138). Laertes.

Guichard, J. (2016). Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellology*, 5, 179-190.

Guichard, J. (2018). Life Design Interventions and the Issue of Work. In *Interventions in Career Design and Education* (pp. 15-28).

Jung J. y Li X. (2021). Exploring motivations of a master's degree pursuit in Hong Kong. *Higher Education Quarterly*; 75:321–332. <https://doi.org/10.1111/hequ.12276>

Jurado de los Santos, P., Figuera Gazo, P. y Llanes Ordóñez, J. (2019). Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educar*, 55(2), 325-341. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1016>

Justiniano Domínguez, M. D. (2019). Las trayectorias profesionales de los estudiantes de máster en Educación: un análisis desde las expectativas y la transición. *Educar*, 55(2), 0419-434. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1040>

Lakens, D. (2013) Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00863/full>

Lent R. W. y Brown S. D. (2020) Career decision making, fast and slow: Toward an integrative. *Journal of Vocational Behavior*. 120 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>

Lent, R. W., Taveira, M., Figuera Gazo, P., Dorio, I., Faria, S., y Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1),135–143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>

Llanes Ordoñez, J., Malik Lievano, B. y Valls Figueroa, R. (2017). Los estudiantes de máster en España: Nuevas realidades, nuevos retos para la orientación. *Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa 2017. Orientar para construir el futuro*. México.

Lora Loza, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes. *Horizonte Médico (Lima)*, 20(1), 37–44. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>

Ministerio de Educación (2021). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias*. 2020-2021. Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. República Argentina.

Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Publicación 2020-2021. Gobierno de España.

Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S. y Ginevra, M.C. (2020). Desarrollo sostenible, orientación profesional y educación profesional. *Springer International Publishing*.

Oloriz, M. y Fernández, J.M. (2018). El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1871>

Padua, J. (2018) *Técnicas de Investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Cap. 3 Fondo de Cultura Económica.

Parrino, M. E. (2022). La perspectiva del Posgrado. Una etapa de formación diferenciada con características propias. Graduación y abandono. En Fernández Lamarra, N., Álvarez, M. y García, P. (Orgs.). *Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación* V. Nro. 6. UNTREF. pp 261-275.

Pedro, F. (2020) Covid-19 y Educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIFE: Editorial Universitaria; CLACSO.

Peralta, S. A., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P., y Díaz, M. I. (2020). *Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina*. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci_arttext)

Raitz, T; Corti, F; Ferreira, D; Vanzuita, A y Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *Educar*, vol. 55/2 343-359

Rivas Sepúlveda, E. (2017). *La diversidad de los estudiantes de maestría desde su experiencia de trabajo antes y durante los estudios*. El caso del CUCEA de la Universidad de Guadalajara. <https://www3.azc.uam.mx/sieee/quintoseminario/articulo02.pdf>

Rusticus, S. A., y Lovato, C. Y. (2014). Impact of sample size and variability on the power and type I error rates of equivalence tests: A simulation study. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.7275/4s9m-4e81>

Savickas, M. L., y Savickas, S. (2019). A History of Career Counselling. *In International Handbook of Career Guidance* (pp. 25-43).

Savickas, M. y Pouyaud, J. (2016). *Concevoir et construire sa vie: un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxi<sup>e</sup> siècle. Life design: A general model for career intervention in the 21st century*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>

Soilemetzidis, I., Bennett, P. y Leman, J. (2014). *The Postgraduate Thought Experience Survey*. Hestington York: The Higher Education Academic.

Stover, J.; Bruno, F.; Uriel, F. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 14, nro. 2, pp. 105-115. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/332>

Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método*. Cap. IX. Cengage Learning Editores.

Ynoub, R. (2020) El diseño de la investigación: entre la táctica y la estrategia. en *Cuestión de Método* Tomo II. Inédito.

Zelaya, M., García L. B. y Di Marco, M. C. (2016). Los posgrados en Argentina: escenario actual y desafíos. *En IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata.

**Fecha de recepción:** 23/6/2023

**Fecha de aceptación:** 9/8/2023

# Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional.

*Evaluation and competencies of the Bachelor of Nutrition:  
Expectations and perceptions of the actors involved in professional  
practice.*

Por Sandra Daniela RAVELLI<sup>1</sup>, Claudia Beatriz FALICOFF<sup>2</sup> y José Manuel  
DOMÍNGUEZ CASTIÑEIRAS<sup>3</sup>

Ravelli, S., Falicoff, C. y Domínguez Castiñeiras, J. M. (2022). Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional. Revista RAES, XIV(25), pp. 227-245.

## Resumen

La Práctica Profesional representa el cierre del trayecto formativo universitario. Las nuevas perspectivas para un profesional competente han evolucionado hacia un concepto integral, resultando un encuentro donde confluyen saberes, habilidades y vivencias estrechamente relacionados con el entorno laboral. Este trabajo de tipo descriptivo transversal, cuanti-cualitativo, describió y analizó las expectativas iniciales y las percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes de la PP, cohorte 2017, sobre la evaluación y las competencias profesionales; y las diferencias entre lo esperado y percibido, respecto a las variables mencionadas. Se relevó la opinión de 47 estudiantes, 11 tutoras y 4 docentes universitarias antes y después del proceso de prácticas a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Para analizar la relación entre dos variables ordinales dependientes (expectativas y percepciones) se aplicó la prueba de Wilcoxon; además se trianguló la información con las opiniones colectadas en el 2º instrumento. Respecto a las características de la evaluación, al final del proceso, el alumnado ponderó con valores elevados (>4,1) todos los ítems. Los demás enunciados fueron estimados de forma diferente por los tres agentes, al igual que evaluación de las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales. La evaluación es un tema prioritario en la agenda de la asignatura. Se visualiza la necesidad de consensuar criterios, enfatizando tanto los procesos autoevaluativos como la retroalimentación del proceso de práctica. Se interpela la PP, como espacio de integración de saberes y desarrollo de competencias tendientes a la formación de profesionales autónomos, colaborativos, reflexivos, críticos, flexibles y creativos.

**Palabras Clave** Licenciatura en Nutrición/ Práctica Profesional/ Evaluación/ Competencias

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Litoral, Argentina / sravelli@fbc.unl.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Litoral, Argentina

<sup>3</sup> Universidad Santiago de Compostela, España

## Abstract

The Professional Practice represents the end of the university training journey. The new perspectives for a competent professional have evolved towards a comprehensive concept, resulting in a meeting where knowledge, skills and experiences closely related to the work environment come together. This cross-sectional, quantitative-qualitative work described and analyzed the initial expectations and the final perceptions of the students, tutors and teachers of the PP, cohort 2017, about the evaluation and professional skills; and the differences between what was expected and perceived, with respect to the aforementioned variables. The opinion of 47 students, 11 tutors and 4 university professors was surveyed before and after the internship process through questionnaires and semi-structured interviews. To analyze the relationship between two dependent ordinal variables (expectations and perceptions), the Wilcoxon test was applied; In addition, the information was triangulated with the opinions collected in the 2nd instrument. Regarding the characteristics of the evaluation, at the end of the process, the students weighted all the items with high values (>4.1). The other statements were estimated differently by the three agents, as well as the evaluation of intellectual, organizational, communicational and interpersonal skills. Evaluation is a priority topic on the subject's agenda. The need to agree on criteria is visualized, emphasizing both the self-assessment processes and the feedback of the practice process. PP is questioned as a space for the integration of knowledge and the development of skills aimed at the training of autonomous, collaborative, reflective, critical, flexible and creative professionals.

**Key words** Bachelor of Nutrition/ Professional Practice/ Evaluation/ Competencies

## Planteamiento del problema:

La Licenciatura en Nutrición (LN) de la Universidad Nacional del Litoral al momento de su creación disponía de la estructura y consolidación histórica de esa universidad, pues esta carrera dependió desde sus inicios de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB). La LN está ligada a la historia de la FBCB-UNL, donde grupos de docentes/investigadores (Bioquímicos) comenzaron proyectos de investigación sobre aspectos bioquímicos nutricionales de los alimentos (UNL, 2003).

En la actualidad, la LN de la FBCB de UNL<sup>4</sup>, se sustenta en los estándares determinados por el documento presentado ante el CIN, antes nombrado, asegurando (Resolución Ministerial, N° 0752/04):

La formación de profesionales idóneos, que no solamente estén preparados para desempeñarse con eficiencia en el campo tradicional de la nutrición, actuando en la programación, desarrollo y control de regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanas y enfermas, sino que también trata de lograr que los graduados adquieran sólidos conocimientos a nivel de las ciencias básicas, de la química de los alimentos y de los procesos metabólicos, para poder así incursionar en áreas en las que se cuenta con excelentes posibilidades de crecimiento.

La práctica profesional (PP) de la LN, constituye una parte del plan de estudios, necesaria para el logro de las competencias disciplinares y genéricas que representan la base para el ejercicio profesional (Serrano-Gallardo y Martínez-Marcos, 2008). En estas instancias formativas, los estudiantes son supervisados por profesionales de la disciplina respectiva, responsables de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente diferente al del aula (Sanjuan-Quiles y Martínez-Riera, 2008).

Existe un consenso general en definir el espacio una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales, ya que a lo largo de la asignatura de prácticas, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas (Navío, 2004; Carson, 2004).

Desde su primera cohorte a la actualidad; la asignatura ha ido ampliando y modificando su estructura y organización, por lo que año a año, se incrementa el número de estudiantes, y se incluyen centros de práctica que presentan diferentes perfiles y competencias laborales, para cubrir y asegurar diversas áreas de incumbencia del Licenciado/a en Nutrición, y responder a las expectativas de los estudiantes. En algunas ocasiones pueden rotar por diferentes áreas como son: educación y comunicación; servicios alimentarios institucionales e industrias; y clínica hospitalaria. En ese trayecto, las evaluaciones previas y posteriores no se concretan, sin poder evaluar el proceso.

Como antecedentes sobre la formación de nutricionistas en general y sus PP en particular, en Argentina, se llevó adelante la implementación de un proyecto de asesoramiento y capacitación interhospitalaria a partir de los problemas de la práctica, articulando diferentes instituciones<sup>5</sup>. Uno de sus propósitos fue colaborar en la definición de la especificidad del rol del Licenciado en Nutrición en equipos interdisciplinarios, y priorizar la alimentación como eje central en la prevención, recuperación y mantenimiento de la salud. Los contenidos trabajados surgieron de los problemas planteados en la práctica cotidiana de los trabajadores. Estos licenciados se apropiaron de un poder hacer, en relación con el servicio y el personal, con las empresas encargadas de la alimentación e, incluso, con la dirección de los Hospitales.

En 2015, en el marco del *XII Congreso Argentino de Graduados en Nutrición* en la ciudad de Salta -Argentina-, se realizó un taller de prácticas profesionales supervisadas de la LN, organizado por ASEUNRA<sup>6</sup>. En el mismo los

<sup>4</sup> Licenciatura en Nutrición. Plan de estudios.

<sup>5</sup> En este proyecto participaron diferentes instituciones, como el Ministerio de Salud de la Nación, los Ministerios de Salud Provinciales, Hospitales Pediátricos y de Adultos, Universidades.

<sup>6</sup> Asociación Escuelas de Nutrición de la República Argentina.

docentes de las asignaturas pudieron establecer aspectos en común y divergentes. Como fortalezas mencionaron la formación teórica del alumnado; el fortalecimiento del rol profesional en lo actitudinal y en competencias específicas del área clínica y comunitaria (ASEUNRA, 2015).

Las circunstancias antes citadas, no hacen más que reflejar la transformación que se está dando en el escenario universitario y en la PP. Las instituciones educativas, necesitan disponer de contextos laborales reales y de profesionales comprometidos si quieren acompañar la formación de su alumnado. La movilidad por estos espacios en los cuales se experimentan las vicisitudes de la práctica en una porción real (no áulica) del terreno profesional, le ofrece al futuro/a Licenciado en Nutrición, la posibilidad de cotejar el alcance de sus capacidades poniendo en juego los conocimientos, habilidades y destrezas que ha podido desarrollar hasta ese momento a través de los aprendizajes realizados a lo largo de la carrera (Lema y Graciano, 2012).

En marzo del año 2020, la carrera LN en Argentina, fue incorporada al artículo 43 de la Ley N° 24.521 (LES), la cual establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el ministerio de educación en acuerdo con el consejo de universidades.

Torres Zapata *et al.* (2021), señalan la importancia de auditar la formación integral de los estudiantes universitarios para un ejercicio ciudadano y profesional exitoso, sin embargo, concluyen que es necesario seguir realizando estudios sobre el impacto de estas actividades, evaluación y percepción tanto de los estudiantes como de los tutores, para implementar los hallazgos en las actualizaciones de los programas educativos.

En México, se realizó una revisión de las competencias adquiridas en la formación universitaria y su relación con el ámbito laboral de los egresados de la Licenciatura en Nutrición, lo que permitió reflexionar sobre las competencias que se desarrollan durante su formación académica y la satisfacción bajo la cual son percibidos (González, 2021).

En la PP de la LN se observa la necesidad de satisfacer expectativas y poder realizar, lo soñado y lo esperado, según los criterios académicos socialmente aceptados. Ahora bien, falta dilucidar si hay concordancia entre dichas expectativas y la percepción final luego que se concluye la misma.

Por un lado, el estudiantado accede a la formación profesional con expectativas o creencias, entendiéndolas como la posibilidad razonable de que algo suceda cuando ocurre un suceso que se prevé. Por otro, muchas veces, se observan diferencias que ponen de manifiesto, al terminar el período de PP, sentimientos o concepciones que no concuerdan con las perspectivas iniciales.

Este artículo es parte de una tesis de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, cuyo objetivo es analizar el espacio curricular en general, y, en particular, realizar un análisis de la evaluación y competencias adquiridas de la asignatura Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, desde la mirada de los actores participantes.

En ese sentido es que el trabajo, describe y analiza las expectativas iniciales y las percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes de la PP, cohorte 2017, sobre la evaluación y las competencias profesionales; y si existen diferencias entre lo esperado y percibido.

Conocer las expectativas del alumnado ofrece información útil a los Tutores de PP y a los Docentes Universitarios (DU) respecto a cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de esta nueva forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Solís *et al.*, 2011).

Se considera entonces, que los resultados de la presente investigación pueden contribuir al diseño del espacio curricular de la mencionada carrera.

## Marco teórico

### Práctica Profesional (PP):

La PP, alcanza alta incidencia en la formación universitaria. Malet (2015), define este espacio, como una instancia que ofrece saberes que permitirán atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito de desempeño, la del alumnado a profesional y la de la teoría a la práctica.

En Argentina, los entes formadores de nutricionistas, han bregado por formar un profesional con perfil integral, que estuviera capacitado para desempeñarse no solamente en el área de la salud y de la nutrición clínica, sino que, contemplando la tridimensionalidad de la ciencia de la nutrición, pudiera ejercer en otros ámbitos laborales como la industria, la economía, la gestión y la educación, contribuyendo a la resolución de las problemáticas alimentario-nutricionales emergentes (López, 2015).

Se presenta entonces, como un espacio insustituible de formación, dejando como saldo la internalización de un conjunto de saberes que referencian la iniciación al mundo del trabajo. A decir de Andreozzi (2011, p.101):

“las Prácticas Profesionales de formación movilizan en los estudiantes, procesos subjetivos que van más allá de la mera aplicación de “la/s teoría/s” al campo de “la/s práctica/s”.

Esta asignatura, constituye una parte del plan de estudios, necesaria para el logro de las competencias disciplinares y genéricas que representan la base para el ejercicio profesional (Serrano-Gallardo y Martínez-Marcos, 2008). En estas instancias formativas, los estudiantes son supervisados por profesionales de la disciplina respectiva, responsables de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente diferente al del aula (Sanjuan-Quiles y Martínez-Riera, 2008).

Por lo antes mencionado, en el diseño y construcción del programa de la asignatura, se determinó los alcances de la PP, con el propósito de abordar competencias que estén vinculadas a la realidad sanitaria, social y política del medio. Al vincular la educación para la salud (de carácter multidisciplinario) se distingue también, al ser humano y a sus problemáticas desde una perspectiva integral que implica al contexto biológico, social y ambiental. Se pretende entonces, el accionar coordinado y solidario de respuestas a las problemáticas de interés común y a la resolución de aspectos alimentario nutricionales locales y regionales.

### Evaluación de la Práctica Profesional

La enseñanza universitaria, al igual que toda actividad humana, puede ser mejorada, para que pueda así cumplir con mayor eficacia sus fines, entre los que figuran la formación de profesionales competentes, preparados científicamente y capaces de dar respuestas adaptadas y flexibles a una sociedad compleja y en continuo cambio (García Sánchez, De Caso Fuerte, Fidalgo Redondo y Arias Gundín, 2005).

La evaluación y retroalimentación permiten reflexionar, elaborar y valorar la experiencia en la PP, y puesto que no se refiere únicamente a un momento final sino continuo, se alude necesariamente al seguimiento que se realiza tanto desde el centro de prácticas como desde la propia universidad (Santibáñez Gruber, 2006).

Henaó, Salinas e Isaza (2006), entienden la evaluación como autorregulación, como equilibrio, como autoafirmación, y no como mecanismo de control institucional ni como herramienta normativa. Díaz Barriga y Rigo (2000), la entienden como bitácora que informa sobre las disposiciones de sentido en los proyectos de vida.

La evaluación es entendida como un proceso articulado a las distintas experiencias de aprendizaje y, por tanto, debe ser vista como una oportunidad de aprendizaje que no se limita únicamente a las instancias de certificación o calificaciones definidas durante el semestre. La misma se puede focalizar en los contenidos, donde el alumnado puede demostrar la aplicación de los mismos en determinadas situaciones; o bien pueden ser integradas de desempeño, las que tienen como finalidad que el estudiante demuestre las actuaciones o desempeños profesionales en contexto, integrando y movilizándolo contenidos de diversa naturaleza y procedencia (García, 2015).

Por su propia naturaleza las competencias deben ser observables y evaluables, y lo son básicamente por medio de

las conductas que los sujetos generan ante diversos problemas, de naturaleza variable, en contextos de condiciones cambiantes, de distinta naturaleza y en distintos contextos sociales.

En la PP de la LN, se intenta evaluar inicialmente, a través del seguimiento individual, cada situación y caso concreto. Luego, a través de un seguimiento grupal, en seminarios y jornadas de socialización, donde se comparten experiencias, se aprende de los otros, se trata de resolver conflictos, manteniendo una visión ética, justa, y sostenida en el mismo grupo. Esto se encuentra explicitado en la Planificación académica aprobada por Resol. CD N° 197/16.

Tejada (2005), afirma que aunque el protagonista principal de la acción sea el estudiante no puede olvidarse la importancia del docente y del tutor-centro de PP.

Estos escenarios contribuyen a la construcción de la profesionalidad, la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales desde gestiones institucionales distintas.

### **Competencias Profesionales**

La Educación Superior orientada a la adquisición de competencias, no está exenta de polémica. Son múltiples los conceptos de “competencias” y presentan diferentes perfiles de acuerdo con su fuente de procedencia. Es interesante abordar los conceptos cronológicamente, desde la visión economicista hasta su utilización en el ámbito educativo.

Si bien no existe un modelo unificado, se reconoce el concepto dependiendo del enfoque conductista, funcionalista o constructivista y, de esta forma, se enfatiza en el proceso de formación, un componente más que los otros dos. El resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques (Pavié Nova, 2011). Este enfoque puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde una integración de ellos (Tobón, Rial, Carretero y García Fraile, 2006).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1993), define las competencias profesionales como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las cualificaciones requeridas para ello. Esta definición se asocia fuertemente a la capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo. Las propuestas teóricas mencionadas, reflejan un enfoque reduccionista que se traduce en competencias orientadas solo a resultados o a procesos.

La discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su evolución del campo de la lingüística al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema (Díaz Barriga, 2006).

Para responder a una necesidad integral, el modelo constructivista tiene en cuenta, no solo al individuo, sus capacidades y los objetivos laborales, sino también, al contexto socio laboral en el que este se desenvuelve; las competencias se construyen a través de un proceso de aprendizaje que se implementa cuando existen disfunciones en la dinámica de trabajo (Pavié Nova, 2011; Becerra Gálvez y Campos Ahumada, 2012).

Continuando con las conceptualizaciones, Tejada (2013, p.23) considera que las competencias son:

...el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.

De acuerdo con lo planteado, el alumnado de Práctica Profesional, debería integrar: los conocimientos (dimensión cognitiva, saber, conceptos), las habilidades (que pueden ser mentales y procedimentales, dimensión motora, saber hacer, hacer sabiendo y entendiendo lo que se hace), y las actitudes según los valores o virtudes (dimensión afectiva, saber ser) (Pinilla, 2011).

Las competencias profesionales de las disciplinas médicas y auxiliares de la misma área, deberían estar adaptadas a la realidad sanitaria, social y política del entorno; permitiendo el desarrollo de las actitudes y capacidades

necesarias para solucionar los problemas de salud de la comunidad de manera efectiva y eficiente.

Dichas carreras universitarias, tienen características propias acordes con el perfil profesional, y su misión es graduar universitarios, no solo con competencias disciplinares, sino también con valores necesarios en el desempeño de su trabajo para preservar la salud de la población.

El diseño curricular donde nacen las competencias es un ejercicio de selección cultural, una práctica de elección y exclusión de contenidos, con la característica de tener por objetivo la definición de aquellos que son indispensables para la formación deseada (Canicoba, Baptista y Visconti, 2013). Actualmente, es un desafío consensuar el perfil de egresado que cada país requiere, así como las actividades que se consideran estrictamente reservadas al título, los estándares de formación, los contenidos curriculares mínimos y la intensidad de la formación práctica.

El concepto de enseñar por y para las competencias puede ayudar a definir mejor las metas y los propósitos de la acción educativa que otros conceptos afines (habilidades, aptitudes, estrategias, etc.), con los que sin duda están emparentados e incluso cohabitan. Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Perrenoud, 2004; Zabala y Arnau, 2007).

A decir de Wenger (2001), las mismas incluyen el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad. En este sentido la formación en un campo profesional implica la enseñanza no sólo de saberes teóricos y prácticos, sino también del modo de desarrollar las tareas en un contexto social específico. Ser profesional implica ser competente en un campo de saberes teóricos y prácticos especializados que son utilizados o demandados por la sociedad y adquiridos a través de un extenso proceso de aprendizaje que acredita la posesión de ciertas aptitudes (Tentifanfani y Gómez Campo, 1996; Pilone, 2001).

## **Diseño y Metodología:**

### **Metodología:**

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de la primera autora. El mismo propone indagar acerca de las expectativas iniciales (en el comienzo del trayecto), y percepciones finales (al culminar la asignatura), del alumnado, tutoras y docentes de la asignatura Práctica Profesional (PP), de carrera de Licenciatura en Nutrición (LN), período 2017, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

La complejidad inherente a la realidad educativa hace que el pluralismo metodológico sea la opción más adecuada para su estudio. Este estudio de caso transversal, se encuadra en la perspectiva mixta cuali-cuantitativa, descriptiva y correlacional (Cohen y Manion, 2002; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

### **Población y Muestra:**

La muestra del presente trabajo estuvo constituida por el alumnado, tutoras de centros de Práctica Profesional y docentes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), pertenecientes a la asignatura Práctica Profesional (PP) correspondiente al año 2017.

La cohorte de la (PP), de la FBCB-UNL, estuvo constituida por 53 estudiantes. Se estudió una muestra de 47 sujetos, lo que permite extrapolar los resultados con un margen de error de 0,05 considerando un nivel de confianza del 95% (Morales Vallejo, 2012). La edad media de la muestra fue de 25 años ( $\pm 2,3$ ). El 72,3% de la misma se encontró entre los 22 y 26 años, siendo en su totalidad de sexo femenino.

Los tutores son los profesionales que acompañan a los estudiantes en el proceso de la PP, en los diferentes centros e instituciones. A decir de Barker y Pittman (2010, p.144): “asumen la responsabilidad de nutrir nuevos profesionales capacitándolos, guiándolos y supervisándolos para mejorar su competencia clínica y desarrollar aún más sus habilidades”.

Participaron en este estudio once tutoras de diferentes centros de PP. La media de edad de la muestra fue de 35 años ( $\pm 7,4$ ). Diez eran Licenciadas en Nutrición y sólo una tutora era Bioquímica y Magister en Ingeniería en calidad. Las áreas donde mayormente se desempeñaban correspondieron a Clínica; Servicio de Alimentación (SA) y Educación y Comunicación.

El docente del espacio curricular, es el referente y nexo entre los tutores de los centros, el alumnado y la universidad. En este trabajo, participaron cuatro docentes de PP; todas Licenciadas en Nutrición. La edad promedio fue de 37 años ( $\pm 6,4$ ).

### **Instrumentos y procedimientos:**

Para la obtención de los datos se emplearon instrumentos elaborados *ad hoc*, para que éstos pudieran aportar, de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada en relación con las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Concretamente identificar normas y patrones que se puedan relacionar con condiciones existentes y resultados (Cohen y Manion, 2002). Las herramientas de recolección de datos empleadas fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar y secuencialmente, se implementaron cuestionarios vía online a los agentes involucrados; al inicio del proceso en los meses de abril, mayo y junio y luego, el segundo, a fin del proceso de PP, diciembre 2017. Cabe aclarar que no hubo adiestramiento previo. El instrumento se validó a través de la aplicación del mismo en la cohorte 2016. Los resultados, se pueden consultar en Ravelli, Falicoff y Domínguez Castiñeiras (2018).

Las entrevistas en mayo de 2018 de forma presencial.

Respecto a los cuestionarios se diseñaron con algunas diferencias, uno para el alumnado y otro para tutores y docentes universitarias que constó de seis apartados, con 174 ítems, adaptado del instrumento utilizado por Navas, Gimeno y Muñoz (2003). Los instrumentos, replican algunas secciones del cuestionario destinado al alumnado. Esto se justifica en la realización de un análisis, desde la mirada de los actores participantes, que describa sus experiencias, en su lenguaje y con sus expresiones (Grinnell y Unrau, 2005). Se considera que para el logro de los objetivos propuestos, la realización de cuestionarios similares en los agentes participantes de la PP, posibilita relacionar los resultados y registrar las expectativas de los mismos en cuanto a las variables estudiadas.

Los ítems desarrollados en los cuestionarios fueron: datos generales; sobre objetivos y la organización; sobre los contenidos de la PP; sobre la metodología, recursos y actividades; sobre tutores y docentes de PP, y por último sobre la evaluación de la PP y las competencias evaluadas. Además se sumó la posibilidad de desarrollar opiniones a criterio del encuestado y espacios abiertos para fundamentar las respuestas.

En las preguntas semiabiertas y para responder algunos ítems se propuso una escala policotómica tipo Likert. Se seleccionó este tipo de escala, debido a que es fácil de construir y de aplicar; proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide —en este caso identificar actitudes u opiniones preliminares y finales de futuros profesionales de la nutrición sobre la PP— además, permite lograr altos niveles de confiabilidad, mientras que otras necesitan más para lograr los mismos resultados (Ospina Rave, Sandoval, Aristizábal Botero y Ramírez Gómez, 2005).

La valoración de la escala Likert se describe en la Tabla 1.

**Tabla 1. Escala Likert**

Escala	Valoración
1	Muy en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Indefinido
4	De acuerdo
5	Muy de acuerdo

Los cuestionarios fueron validados a través de la aplicación de los mismos en la cohorte 2016. Corral (2010, p.165) afirma: “el cuestionario se aplicará en un ambiente y contexto similar al de la aplicación real”. Además, un grupo de analistas expertos recibieron y calificaron los cuestionarios de expectativas y de percepciones, destinados tanto para el alumnado como para tutores y docentes. Los mismos brindaron su opinión sobre la adecuación de las preguntas, enunciados y las puntuaciones propuestas, en función de los fundamentos teóricos y del objetivo del instrumento.

Se seleccionaron dos jueces, profesores universitarios con formación docente, y disciplinar. A través de un encuentro y correos, se les solicitó que leyeran y consideraran los textos que evalúan cada ítem y sus correspondientes claves de correcciones. En base a la devolución de los jueces, se decidió incorporar preguntas abiertas para fundamentar la elección de las opciones y opiniones valoradas por los actores participantes del estudio y quitar algunos enunciados que no aportaban al mismo. Para llegar a las versiones finales de los cuestionarios, dichos expertos opinaron sobre la pertinencia y adecuación de los ítems.

Con el propósito de determinar la fiabilidad de los cuestionarios, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en los resultados obtenidos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (Tabla 2).

Este coeficiente es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de cuestionarios o escalas policotómicas. Los criterios utilizados para el análisis e interpretación del coeficiente fueron los propuestos por quienes sostienen que el valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es 0,60. Por debajo de ese valor la consistencia es interna de la escala es baja; por su parte, el valor máximo esperado es 0,90. Encima de este valor se considera que existe redundancia o duplicación, es decir, varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo (Ruiz Bolívar, 2002; Pallella y Martins, 2012).

**Tabla 2. Escala de interpretación de Coeficiente de Cronbach**

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Nota: Tomado de Ruiz Bolívar (2002) y Pallella y Martins (2012)

La recolección de datos se completó con los aportes derivados de otra técnica de carácter cualitativo (entrevista semiestructurada a informantes clave) con el fin de ampliar el registro y conocer con más claridad la opinión de los actores.

Las preguntas diseñadas tuvieron en cuenta aspectos previos y posteriores al trayecto de PP, con el fin de profundizar los datos recogidos a través de los instrumentos aplicados. El diseño de un guion con preguntas abiertas permitió el aporte de nuevas lecturas, nuevos interrogantes y temas de reflexión surgidos del intercambio, que se juzgan interesantes a los efectos de la investigación. El registro de datos de las mismas se realizó a través de grabaciones, con el consentimiento de las personas entrevistadas.

Las principales ideas que guiaron la formulación de las preguntas fueron las siguientes: objetivos de la PP de la LN; aspectos importantes que colaboren en la formación del Licenciado en Nutrición; actividades reservadas a la carrera; demandas del alumnado, tutores y docentes de PP; desafíos de la PP, en la formación de futuros profesionales; recursos didácticos utilizados en diferentes ámbitos de la PP y competencias a evaluar en la PP de la LN.

Para el desarrollo de este trabajo se presenta solamente un recorte de los últimos ítems de los cuestionarios y las entrevistas.

### **Análisis cuantitativo**

El tratamiento cuantitativo de la información se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 18. Para la descripción de las expectativas y percepciones de los agentes de PP, se obtuvieron en primer lugar las medias como medida de tendencia central y sus correspondientes desvíos estándar, como medida de dispersión de cada ítem.

Luego, para relacionar las expectativas enunciadas inicialmente con la percepción final de la PP; se comparó y se determinó si existen diferencias entre ellas, mediante la prueba no paramétrica, de los rangos con signos de Wilcoxon. Esta prueba permite analizar datos con medidas repetidas y contrastar hipótesis sobre igualdad de medianas. Se utilizó un nivel de significación  $p=0.05$ , con una confianza del 95%. La utilización de esta prueba no paramétrica se debió a la restricción que impone el tamaño muestral. (González y Gilmer, 2006).

### **Análisis cualitativo**

Para poder realizar el análisis cualitativo de los resultados se exploraron los aportes realizados por los encuestados (alumnado, tutores y docentes), a partir de las preguntas abiertas contenidas en los cuestionarios y las entrevistas. Además se realizó un análisis interpretativo fundamentado en la bibliografía de referencia (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Para documentar y contrastar información, según diferentes puntos de vista, se utilizó la triangulación que según Moscoloni (2005), en los diseños mixtos, es una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio.

En el análisis de este trabajo se realizaron la triangulación de sujetos, la de métodos y la de momentos. La triangulación de sujetos, debido a que se interpretó la mirada de tres actores de la PP (alumnado, tutor y docente universitario). La triangulación de métodos (Pérez Serrano, 1998), debido a que se utilizaron dos tipos de instrumentos para la colecta de información (encuesta y entrevista). La triangulación de momentos (Santos Guerra, 1990), debido a que se indagaron las opiniones de los agentes mencionados, antes y después de la PP. En este análisis se trató de identificar similitudes, diferencias y particularidades del conjunto de preguntas abiertas del cuestionario y de las entrevistas (Araya Leal, Bianchetti Saavedra, Torres Hinojosa, y Véliz Rojas, 2017).

Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (Donolo, 2009).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se expone a continuación, sólo una de las secciones debido a la necesidad de respetar los requisitos de extensión del artículo. En primer lugar se presentan los resultados de la triangulación de métodos respecto a las opiniones sobre la evaluación de la PP de los tres agentes en general, luego de las competencias evaluadas en particular.

En la tabla 3, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU respecto a las características de la evaluación de la P

**Tabla 3: Coincidencias y diferencias respecto a las características de la evaluación de la PP de los tres agentes**

Enunciados	Alumnado (n:47)		Tutoras (n:11)		DU (n:4)	
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
1. Claridad del método de evaluación	3,8	4,2	4,4**	4,0**	4,3*	4,0*
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
2. Metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	4,1	4,1	4,1	3,8	4,0	4,3
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
3. La evaluación guardó relación con el tipo de tareas	4,5*	4,2*	4,5*	3,8*	4,8*	4,3*
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
4. Método de evaluación es justo	4,6*	4,1*	4,4*	3,9*	3,8*	3,5*
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc

Nota: Exp (expectativas), Perc (percepciones); \* Coincidencia de opinión en los 3 agentes de PP, \*\* Coincidencia de opinión en 2 agentes de PP. Se resalta en **negrita** el ítem que presentó diferencia estadísticamente significativa ( $p \leq 0,05$ ).

Los valores de los ítems listados muestran que en la mayoría de los casos las expectativas superaron a las percepciones.

Se observa diversidad de criterios en cuanto al enunciado *Metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados*, donde los estudiantes apreciaron el enunciado con valores semejantes, las tutoras ponderaron con puntuación levemente superior al inicio del proceso y las DU con valor más alto al finalizar el mismo. Este resultado implicaría, el cumplimiento de las expectativas del alumnado, tutoras y DU en el ítem señalado.

Se resalta, luego de aplicar la prueba estadística, lo obtenido respecto a los ítems *Método de evaluación es justo* y *La evaluación guardó relación con el tipo de tareas*, los cuales obtuvieron diferencias significativas para el alumnado y las tutoras, respectivamente. Se evidencia menores apreciaciones al finalizar el trayecto. En este sentido, las formas de evaluación (observación directa, exámenes, trabajos individuales o grupales) difieren según el tipo de intervenciones (teóricas, prácticas, individuales, de grupo). Una tutora mencionó: "Evaluó de acuerdo a como me evaluaron a mí, respecto a lo hecho día a día" (CT11). En este caso, replica la forma de evaluar según lo vivenciado en su propia PP. Es importante comprender los múltiples usos de los procesos evaluativos y aprender a encontrar un equilibrio a la hora de implementarlos (González y Aguilera, 2014).

Respecto al enunciado *Claridad del método de evaluación*, el alumnado evaluó con mayor puntuación la percepción al culminar el trayecto. Esto podría deberse a la adaptación y familiarización con la metodología de trabajo, consultas, observaciones diarias, entre otros.

Si bien, los resultados obtenidos en los/las estudiantes coinciden con lo relevado en la PP clínica en una universidad española, donde el alumnado manifiesta haber realizado tareas relacionadas con los diferentes objetivos previstos, y estar de acuerdo con la evaluación (Sospedra López *et al.*, 2016); contrariamente, las tutoras y las DU percibieron en menor medida dicho ítem.

Por otra parte, en una investigación doctoral (Botella Martínez, 2016), se concluyó que los tres agentes participantes opinan que debe mejorarse el sistema de evaluación.

El análisis del pensamiento inicial y la percepción final de la evaluación permite revisar la metodología de la misma y sumar voces para una propuesta mejorada.

Una DU afirmó: “Necesitamos hacer reajustes en el modo de evaluación ya que las notas dependen muchas veces del tutor y no del desempeño del alumno” (CDU3).

Por otra parte, se requiere trabajar la autoevaluación por parte del alumnado para retroalimentar la PP. Una tutora señaló: “Como lo mencioné anteriormente, sugiero autoevaluación y devolución hacia el tutor, es cuando uno puede mejorar y el alumno hacer autocrítica” (CT4).

En la entrevista, otra tutora adujo: “Es un trabajo de varios; la evaluación es como más intensa y se evalúa en realidad el conjunto; se hace mucho más hincapié en el este rol activo de la practicante porque por ahí bueno es uno le enseña su parte; pero también se espera un ida y vuelta con la practicante” (ET3).

En segundo lugar, se presentan a continuación los datos de las expectativas y percepciones respecto a las competencias evaluadas, según la visión de los tres agentes de PP.

**Tabla 4: Coincidencias y diferencias de las opiniones de los agentes de PP respecto a las competencias evaluadas**

Competencias Intelectuales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Conocimientos teóricos	4,2	4,1	3,8**	4,3**	4,0**	4,3**
Análisis	<b>4,3*</b>	<b>4,0*</b>	4,3*	3,8*	4,5*	4,3*
Síntesis	4,0*	3,8*	3,8*	3,4*	4,3*	4,0*
Valoración Crítica	<b>4,5**</b>	<b>4,2**</b>	<b>4,8**</b>	<b>3,7**</b>	2,0	4,3
Solución de Problemas	<b>4,7**</b>	<b>4,4**</b>	4,7**	4,5**	2,0	4,5
Competencias Organizacionales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Trabajar Independientemente	4,3	4,4	4,3	3,8	4,0	4,0
Iniciativa	4,5	4,5	<b>5,0**</b>	<b>4,0**</b>	4,8**	4,5**
Gestión de tiempo	4,5*	4,2*	5,0*	4,0*	4,5*	4,3*
Competencias Comunicacionales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc.
Oral	4,6*	4,5*	<b>4,9*</b>	<b>4,1*</b>	5,0*	4,5*
Escrita	<b>4,3*</b>	<b>3,9*</b>	4,6*	4,0*	4,8*	4,5*
Utilización de Recursos disponibles	4,2*	4,1*	<b>4,6*</b>	<b>3,8*</b>	4,8*	4,0*
Competencias Interpersonales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Trabajar con otros	<b>4,9*</b>	<b>4,7*</b>	<b>4,8*</b>	<b>3,4*</b>	5,0*	4,3*
Motivar a compañeros, profesionales	<b>4,7*</b>	<b>4,3*</b>	<b>4,7*</b>	<b>4,0*</b>	4,8*	4,3*
Motivar a pacientes	<b>4,9*</b>	<b>4,4*</b>	<b>4,7*</b>	<b>4,0*</b>	4,8*	4,3*
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones	<b>4,9**</b>	<b>4,6**</b>	<b>4,8**</b>	<b>4,3**</b>	1,0	4,3

Nota: Exp (expectativas), Perc (percepciones); \* Coincidencia de opinión en los 3 agentes de PP, \*\* Coincidencia de opinión en 2 agentes de PP. Se resalta en **negrita** el ítem que presentó diferencia estadísticamente significativa ( $p \leq 0,05$ ).

En las competencias intelectuales los tres agentes coincidieron en otorgar a las expectativas mayores valores que a las percepciones en los enunciados *Análisis* y *Síntesis*. En tanto el ítem *Conocimientos teóricos* fue valorado con mayor valor en percepciones por las tutoras y DU. Se destaca que los enunciados *Valoración crítica* y *Solución de problemas*, fueron ponderados en forma superior, al final de la PP, por las DU.

En las muestras del alumnado y de las tutoras, al aplicar el análisis estadístico se obtuvo diferencias significativas en la Competencia Intelectual (CI) *Valoración crítica*. Este hallazgo indicaría el incumplimiento de las expectativas iniciales de ambos actores de la PP. Dicha situación puede incidir en las actividades de la asignatura, debido a que el análisis reflexivo de casos y situaciones problemas -más allá del conocimiento teórico-, es una competencia que aporta positivamente al contexto en donde se interviene a través de la PP y en el tratamiento del sujeto o paciente asesorado.

En cuanto a las Competencias Organizacionales (CO), sólo en el ítem *Gestión de tiempo*, los tres agentes coincidieron en dar menor valoración a las percepciones. Paralelamente, las demás apreciaciones otorgaron valores superiores a las expectativas. La CO *Trabajar independientemente*, si bien al final del trayecto, fue más puntuada por el estudiantado y en igual forma por las DU; se observaron diferentes concepciones. En este aspecto una de ellas afirmó:

EDU1: *“Como buenos jóvenes se reponen, se organizan y sacan provecho de eso”*.

Las tutoras, en cambio, no vieron cumplidas las expectativas. Al respecto una tutora remarcó:

CT4; *“En la mayoría de los casos hubo total predisposición y manejo de tiempos, y propuestas, casos puntuales daban prioridad a su trabajo o les causaba “desesperación” resolver rápido y no respondían de la manera más adecuada”*.

También se mencionó la “predisposición:

ET2: *“Me parece que uno de los temas a evaluar es la actitud y la ganas, la puntualidad y la predisposición”*.

Acerca de las Competencias Comunicacionales (CC), todas las expectativas fueron valoradas con mayor puntuación que las percepciones por los tres agentes. Sin embargo, al aplicar el test estadístico, en la muestra del alumnado se presentó diferencia significativa respecto a la CC *Escrita* y en la de tutoras respecto a las CC *Oral* y *Utilización de recursos disponibles*.

Respecto a esto último, una tutora manifestó: *“Es muy importante la comunicación oral debido a que la principal tarea a desarrollar en el lugar es hablar con el abuelo, estar en contacto con ellos para que manifiesten su situación”* (CT1).

En ese sentido, las habilidades de comunicación constituyen un hecho fundamental dentro de las intervenciones comunitarias que realizan los futuros profesionales de la carrera LN, ya que deben utilizar un lenguaje adecuado pero comprensible en su contexto laboral adaptado a la realidad socio cultural del sujeto que recibe las prescripciones nutricionales para persuadir, y lograr una recepción adecuada del mensaje (Jara Pérez y Valdebenito Garrido, 2018).

Por último en cuanto a las Competencias Interpersonales (C.Int), las expectativas fueron más valoradas que las percepciones, en casi todos los enunciados. Se muestran coincidencias para los tres agentes en *Trabajar con otros; Motivar a compañeros, profesionales y Motivar a pacientes*. En estos ítems se obtuvo diferencias significativas (alumnado y tutoras), por los que las apreciaciones finales señalan que no fueron cubiertas las expectativas de inicio. La única diferencia se observó en la opinión de las DU, donde *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*, fue puntuada con mayor valor al final de la PP.

La asignatura supone un entorno ideal para la puesta en práctica de las competencias, dado que se trata del mejor escenario previo a su inserción laboral.

Por consiguiente, los resultados llevan a considerar la necesidad de acordar la evaluación del proceso formativo en la PP, con los tres agentes participantes de la misma. Esto beneficiará la toma de decisiones que ayuden a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos (Cuñado et al., 2011).

Pinilla Roa (2012), afirma que un profesional es competente cuando logra desempeñarse con autonomía para solucionar problemas de diversa complejidad, cuando puede interactuar y comunicarse eficazmente con otros para mejorar su calidad de vida y la de otros. Así, la educación universitaria logra formar profesionales e investigadores competentes, críticos, creativos y reflexivos; pero ante todo con profesionalismo y conciencia moral.

Por último la evaluación es una herramienta que permite confirmar los valores, estándares y responsabilidad que se tiene ante la sociedad, como profesional de salud. Por ende, no corresponde únicamente a la valoración final del proceso, sino que también la retroalimentación pertinente puede propiciar, además, la mejora continua (Blanco, 2018).

#### **Limitaciones del estudio:**

Es de observar que la fiabilidad de los datos según el coeficiente alfa de Cronbach respecto a alumnado y tutoras presentaron de aceptable a alta fiabilidad [ $\alpha = 0,60$  a  $0,90$ ], en cambio los resultados presentados de las DU respecto al método de la evaluación indican que los resultados de opinión no presentan fiabilidad [ $\alpha = 0,1$  a  $0,4$ ]. Esto podría deberse al tamaño muestral (4 DU).

Los autores, en ese sentido, tienen presente que algunos resultados no cumplieron con el grado de fiabilidad determinado por el Alfa de Cronbach. Sin embargo, para ser prudentes, se tuvieron en cuenta y analizaron todos los datos hallados en este estudio.

#### **Conclusiones, reflexiones e implicancias:**

En la formación profesional de la licenciatura en nutrición, el estudiantado accede a la formación profesional con expectativas o creencias, y, finalmente esos sentimientos o concepciones, muchas veces no concuerdan con las perspectivas iniciales. Es por ello que el presente trabajo, describió y analizó las expectativas iniciales y las percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes de la PP, cohorte 2017, sobre la evaluación y las competencias profesionales; y las diferencias entre lo esperado y percibido.

En cuanto a las características de la evaluación, si bien el alumnado respondió con valores elevados todos los ítems, se encontró diferencia significativa ( $p \leq 0,05$ ) en las siguientes variables: *método de evaluación es justo y la evaluación guardó relación con el tipo de tareas*.

En la variable el método de evaluación es justo, las estudiantes percibieron que sus expectativas no fueron completamente satisfechas en este aspecto y consideraron que los evaluadores no realizan devoluciones.

Los resultados obtenidos en los tres agentes, mostraron que las expectativas superaron las percepciones, en los ítems *La evaluación guarda relación con el tipo de tareas* y *El método de evaluación es justo*, se obtuvieron diferencias significativas. En el primer caso, según las tutoras; llama la atención la discordancia en este ítem ya que es de suponer que las tareas y el modo de evaluación emanan de consenso.

Los demás enunciados fueron valorados de forma diferente por los participantes del estudio. Esto posiciona la evaluación como uno de los temas prioritarios de la agenda. Se visualiza la necesidad de consensuar criterios, con el fin de enfatizar tanto los procesos autoevaluativos como la retroalimentación del proceso de práctica.

Por último se contrastaron las competencias evaluadas. Se obtuvieron diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) en: *Análisis, Solución de problemas* y *Valoración crítica* (competencias intelectuales); *Comunicación escrita* (competencias comunicacionales); *Trabajar con otros, Motivar a pacientes, Motivar a compañeros y profesionales* y *Flexibilidad y adaptación a diferentes situaciones* (competencias interpersonales). Esto indica que los estudiantes no han visto cumplidas sus expectativas iniciales respecto a la evaluación de las mencionadas competencias.

Por otra parte, en todos los ítems incluidos en las competencias organizacionales no se hallaron diferencias significativas ( $p > 0,05$ ). Es decir que el alumnado apreció que el *Trabajo independiente; Iniciativa* y *Gestión de tiempo* fueron cumplidos durante la PP.

Referente a la evaluación de las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales, los tres agentes otorgaron valoraciones diversas. Prácticamente en todas las competencias analizadas, las apreciaciones iniciales obtuvieron mayores puntuaciones que las finales.

Sin embargo, cabe destacar que se obtuvieron diferencias significativas para los alumnos en relación a las variables: *solución de problemas, Valoración Crítica, escrita, trabajar con otros, motivar a compañeros/profesionales, motivar a pacientes, flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*. Por parte de las tutoras se encontró diferencias significativas en las siguientes variables: *Valoración Crítica, Iniciativa, Oral, Utilización de recursos disponibles, trabajar con otro, motivar a compañeros, motivar a pacientes*

Por último, las DU al comparar las competencias a evaluar, fueron percibidas con mayor puntuación *Conocimientos teóricos; Valoración crítica y Solución de problemas (competencias intelectuales)*. Estas apreciaciones pueden deberse a que las consultas y acompañamiento en los ámbitos de PP permiten el desarrollo de cada estudiante durante el trayecto de la asignatura.

Lo expuesto interpela a la PP como espacio de integración de saberes y desarrollo de competencias tendientes a la formación de profesionales autónomos, colaborativos, reflexivos, críticos, flexibles y creativos.

## IMPLICANCIAS

La Práctica Profesional es un espacio insustituible de formación, donde la integración de un conjunto de saberes referencia a la iniciación al mundo laboral. En la misma el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que implican la convergencia de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la carrera y en la vida cotidiana.

Con la finalidad de mejorar la currícula de la asignatura y por ende, la formación del Lic.en Nutrición, se proponen las siguientes líneas de acción en cuanto a los aspectos presentados:

- Fomentar espacios de discusión y reflexión en torno a las prácticas evaluativas del espacio curricular, incluyendo la autoevaluación, así como la valoración del propio estudiantado respecto a la asignatura y sus responsables.
- Considerar la evaluación permanente del espacio curricular teniendo en cuenta las voces de los diferentes actores involucrados: estudiantado, tutoras, docentes universitarias y personal de gestión.
- El alumnado es uno de los protagonistas en la PP. En ese sentido, es oportuno, que una vez satisfechos los contenidos mínimos en cada área de desempeño, se puedan proponer instancias diferenciadas, en las que el futuro profesional pueda maximizar sus capacidades en función de sus intereses.

Por lo expresado, es importante el potencial de la evaluación para establecer una comunicación eficaz entre los actores, lo que garantiza una coincidencia entre el plan de estudios previsto, implementado y logrado.

## Referencias Bibliográficas

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.

Araya Leal, S.; Bianchetti Saavedra, A.; Torres Hinojosa, J. y Véliz Rojas, L. (2017). Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área de la salud. *Educación Médica Superior*, 1(32).

ASEUNRA. (2015). *Taller de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Nutrición*. XII Congreso Argentino de Nutrición. Manuscrito no publicado. Salta, Argentina.

Barker, E. R. y Pittman, O. A. (2010). Convertirse en un súper preceptor: una guía práctica para la percepción en el clima clínico actual. *Diario de la Academia Americana de Enfermeras Practicantes*, 22(3), 144-.

Becerra Gálbez, M. y Campos Ahumada, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. [\[URL\]](#)

Blanco, V. (2018). La evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Rev Educ Cienc Salud* 2018, 15(2), 104-107.

Botella Martínez, C. (2016). *Programa transversal complementario del residente en un hospital de tercer nivel de la Región de Murcia: implementación y percepciones de los agentes implicados*. [Tesis de doctorado]. España. Universidad de Murcia. [URL]

Canicoba, M.; Baptista, G. y Visconti, G. (2013). Funciones y Competencias del Nutricionista Clínico. Documento de consenso. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, 23(1), 146-172. [URL]

Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. Reychen y L. Salganik (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.74-93. México: Fondo de Cultura Económica.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Ciencia de La Educación*, (20)36, 152-168. [URL]

Cuñado, A.; Sánchez, F.; Muñoz, M.; Rodríguez, A. y Gómez, I. (2011). Valoración de los estudiantes de enfermería sobre las prácticas clínicas hospitalarias. *NURE Investigación*, 52, 1-12. [URL]

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. [URL]

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8). [URL]

García Sánchez, J. N.; De Caso Fuerte, A.; Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación* (337), 295-325. [URL]

García, R. (2015). Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y Desafíos. (C. M. Gabriela, Ed.) *El currículo por competencias en la educación superior*, 87-118. [URL]

González, C. J. (2021). Evaluación de las competencias de los nutriólogos de la universidad autónoma del estado de México. Universidad Abierta. Disponible en: [Internet](#)

González, C. G. y Aguilera, P. C. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los Estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 53(1), 57-72.

González, J. L. & Gilmer, L. (2006). Obesity Prevention in Pediatrics: A Pilot Pediatric Resident Curriculum Intervention on Nutrition and Obesity Education and Counseling. *Journal of the national medical association*, 98(9), 1483-1488

Grinnell, R. M. y Unrau, Y., 2005). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. Oxford: Oxford University Press. [URL]

Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C., & Cumming, S. (2010). Implementing Curriculum Evaluation: Case Study of a Generic Undergraduate Degree in Health Sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 477-490

Henao, B.; Salinas, M., y Isaza, L. (2006). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: discursos y prácticas entre las representaciones sociales y las demandas académicas, políticas y económicas. *Proyecto de Investigación. CODI*. Código E 01376.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education.

Jara Pérez, M. M. y Valdebenito Garrido, C. (2018). Instrumentos de evaluación para la medición de habilidades comunicativas y la toma de decisiones pedagógicas en estudiantes de práctica profesional integrada de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Las Américas. *Revista Educación Las Américas*, 7, 40-55. [\[DOI\]](#)

Lema, S. N. y Graciano, B. A. (2012). Evaluación de las Prácticas Pre-profesionales de una Escuela de Nutrición: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Argentina de Educación Médica*, 5(1), 3-9. [\[URL\]](#)

López, L. (2015). El perfil profesional del nutricionista desde 1935 al 2015: breve reseña del camino recorrido. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*., 65(1). [\[URL\]](#)

Malet, A. M. (2015). Las Prácticas Profesionales Supervisadas y el “acompañamiento”, como relación pedagógica y formativa. El caso de Ingeniería Química en la. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10), 8-28. [\[URL\]](#)

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley. [\[URL\]](#)

Morales Vallejo, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Universidad Pontificia Comillas - Madrid - Facultad de Humanidades. [\[URL\]](#)

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. [\[URI\]](#)

Navas, F. F., Gimeno, M. D. C. M., Claros, F. M., y Muñoz, L. V. A. (2003). Las prácticas profesionales: un análisis de los alumnos. *Eúphoros*, 6, 389-408.

Navío Gómez, A. (2004). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. [\[URL\]](#)

OIT (1993). *Formación profesional*. Ginebra. [\[URL\]](#)

Ospina Rave, B.; Sandoval, J.; Aristizábal Botero, C. y Ramírez Gómez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1), 14-29. [\[DOI\]](#)

Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. 3ª. Ed. Caracas: Fedupel

Pavié Nova, A. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 7(1), 114-147

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla. [\[URL\]](#)

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pilone, J. (2001). La profesión como emergente en proceso de cambio entre capitalismo liberal y capitalismo

monopólico. Conferencia dictada en el marco de *Currículum Universitario: Demandas y Propuestas* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Obtenido de: [http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/j\\_pilone\\_profesiones](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/j_pilone_profesiones). Pdf. [27/05/2016]

Pinilla Roa, A. E. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista de salud pública*, 14(5), 852-864. [URL]

Pinilla, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218. [URL]

Ravelli, S.; Falicoff, C. y Domínguez Castiñeiras, J. (2018). Expectativas y preferencias del alumnado respecto a la práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición. *Aula Universitaria*, 19. [DOI].

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Fedupel.

Sanjuan-Quiles, A. y Martínez-Riera, J. R. (2008). Nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la interrelación de conocimientos y formación de clínica/comunitaria. *Invest Educ Enfermer.*, 26(2), 150-159.

Santibáñez Gruber, R. (2006). El títol de grau en Educació Social Jornades d'estudi i debat. 8ª ponencia. *El Practicum en la Educación Social*, (págs. 1-20). Islas Baleares.

Santos Guerra, M. A. (1990). Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: Akadia

Serrano-Gallardo, P. y Martínez-Marcos, M. (2008). La tutorización de prácticas clínicas en pregrado de enfermería. *Metas de enfermería*, 11(3), 28-32.

Solís, M. C.; Núñez, C.; Contrera, I.; Rittershaussen, S.; Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 127-147.

Sospedra López, M. I.; Romeu Quesada, M.; Norte Navarro, A. I.; Martínez Balaguer, S.; Hurtado Sánchez, J. A.; Ortiz Moncada, R. y Martínez Sanz, J. M. (2016). Seguimiento de la calidad y evaluación de la adquisición de competencias del practicum de nutr. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria.*, 985-1002.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y evaluarlo. 7, 1-31. Barcelona, España. Recuperado el 05 de enero de 2019, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenidotejada.htm>

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294

Tentifanfani, E. y Gómez Campo, V. (1996). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García Fraile, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio. [URL]

Torres Zapata, Ángel Esteban, Matos Ceballos, José Jesús, Brito Cruz, Teresa de Jesús, Rivera Domínguez, Javier, & Mato Medina, Oscar Enrique. (2021). Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 330-338. Epub 02 de octubre de 2021. Recuperado en 31 de agosto de 2022, de [Internet](#).

Universidad Nacional del Litoral-Honorable Consejo Superior. (2003). *Resolución HCS UNL N° 335/03 Creación de la carrera de grado Licenciatura en Nutrición*. [URL]

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós. [URL]

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

**Fecha de recepción:** 31/5/2021

**Fecha de aceptación:** 29/9/2022

# Reseñas

## **Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (edit) (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras*. Miño y Dávila.**

Por Patricia DEL REGNO<sup>1</sup>

Este nuevo libro, obra académica colectiva a cargo de Claudia Finkelstein y Elisa Lucarelli como editoras, recoge la investigación de un proyecto MERCOSUR sobre la formación de los docentes universitarios; en el cual han participado equipos de investigación -de extensa y reconocida trayectoria- de universidades de diversos países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Costa Rica y Uruguay. Esta producción constituye un aporte a la generación de conocimiento y al análisis en el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria y, en particular, a la cuestión de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

En efecto, todas las investigaciones plasmadas en este libro, se realizaron en el marco del proyecto: “Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior”. Dicha convocatoria fue gestionada desde el año 2016 por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del MERCOSUR, en el marco del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y la Cooperación Internacional (PIESCI), Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y financiada por el Ministerio de Educación de la República Argentina. De esta manera, el NEIES se ha propuesto impulsar redes de investigación en Educación Superior de integración regional. Este trabajo colaborativo académico internacional constituye un valioso paso en tal sentido y, en consecuencia, también este libro que ha plasmado esa tarea de producción de conocimiento sobre Educación Superior y formación del docente universitario, en perspectiva latinoamericana.

Cabe destacar que ésta es la segunda producción colectiva de parte del grupo inicial de investigadores, con la intención de afianzar y profundizar este equipo de estudio, con una trayectoria de más de 25 años, que reunió primeramente a la red de investigadores del grupo rioplatense: que incluye al equipo de investigación “Estudios sobre el Aula Universitaria” (del IICE- FFYL) de la Universidad de Buenos Aires, a los grupos de las Universidades Nacionales del Sur y de Tucumán; al grupo radicado en la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay y al grupo brasileño: “Formación de profesores, enseñanza y evaluación” (Registro en el CNPq) con sede en la Universidad Federal de Pelotas (UFPEL) y la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). A este conjunto de investigadores se ha integrado en el último proyecto -y libro que se presenta- a la Universidad de Costa Rica, a través del equipo de Dirección de Docencia Universitaria de dicha Universidad.

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / patriciadelregno@yahoo.com.ar

Es importante señalar que en las últimas décadas ha venido avanzando y consolidándose el campo de investigación en Educación Superior en general y, el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria en particular -tanto a nivel internacional y nacional- como muestran las múltiples investigaciones en el área, así como diversas acciones político educativas nacionales, regionales e internacionales. Asimismo, han venido creciendo los espacios de formación docente del profesorado universitario, las asesorías pedagógicas en la Universidad y diversos postgrados (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) centrados en la Docencia y la Gestión de la Educación Superior, la Didáctica Universitaria, etc; en pos de la preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa en el nivel superior y la formación pedagógica de los docentes de dicho nivel. En tal sentido, como define Lucarelli:

Ubicados en el nivel superior, la Didáctica centra su interés en el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión. (Finkelstein y Lucarelli edit. 2022, p. 86).

Este libro, compuesto de dos partes, recorre once capítulos donde cada equipo académico presenta sus diversas investigaciones ligadas a la educación superior en general y a la formación pedagógica de los docentes universitarios en particular. Se inicia con el prólogo de Estela Miranda de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), como Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES-MERCOSUR), destacando el surgimiento y el valor de esta obra de investigación regional en el área.

Desde la introducción del libro, Claudia Finkelstein señala las transformaciones surgidas en la Educación Superior en las últimas décadas a nivel internacional -especialmente en el contexto latinoamericano- y la importancia de la formación pedagógica del profesorado: “En este contexto, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés, reconociéndose el posible impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (Finkelstein y Lucarelli edit. 2022, p. 14).

La primera parte de este libro - en base a las diversas investigaciones plasmadas en esta obra colectiva- aborda la formación del docente universitario, analizando las continuidades en los diferentes modalidades y formatos adoptados por las universidades consideradas, a la par que presenta un desarrollo teórico que enmarca las diversas experiencias formativas. La segunda parte, prosigue el análisis de las estrategias institucionales de formación del docente universitario desarrolladas en las universidades estudiadas, focalizando el reconocimiento de las experiencias disruptivas identificadas.

En esta obra colectiva, cada equipo de investigación abordó de una manera particular el objeto de estudio, analizando las experiencias de formación de docentes del nivel superior tomadas como “estudios de casos” desde diversas dimensiones de análisis, identificando e interpretando las diferentes estrategias de intervención. Respecto al encuadre metodológico, en todos los casos se desarrolló una lógica de generación conceptual, pero -en base a los diversos ámbitos institucionales y nacionales de investigación y a partir de la diversidad encontrada en el campo- también se definieron procedimientos metodológicos propios.

En cuanto a la estructura del libro, la primera parte presenta las investigaciones desarrolladas en Argentina: en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Tucumán; así como en la Universidad Federal de Pelotas, Brasil y en la Universidad de Costa Rica, incorporando además un marco teórico sobre la Pedagogía Universitaria y la formación pedagógica del docente universitario. En los capítulos I y II titulados respectivamente: “¿Cómo encara la UBA la formación pedagógica de los docentes?. La articulación teoría-práctica y las concepciones sobre la formación” y “Algo más acerca de la formación pedagógica de los docentes de la UBA. La situación didáctica y la profesionalización del docente”, Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein, Gladys Calvo, Mercedes Lavalletto y Walter Viñas, del grupo de “Estudios sobre el Aula Universitaria” del IICE-FFYL de la UBA presentan su investigación. Abordan la problemática de la formación pedagógica del docente universitario en la Universidad de Buenos Aires, caracterizando los diferentes modelos y formatos implementados por diversas unidades académicas, tanto a través de los espacios formativos de las “Carreras Docentes” como a través de ofertas de Postgrado de Carreras de Especialización y/o Maestría. El capítulo III presenta la investigación de Alicia Villagra, de la Universidad Nacional

de Tucumán (UNT): “La formación pedagógica en la UNT: un detrás de escena o hacia la reivindicación del asesor pedagógico universitario”, que se propone analizar críticamente el sentido y alcance dado a la formación de los docentes universitarios en dicha universidad y problematizar la legitimación del lugar del Asesor Pedagógico Universitario.

A continuación, María Isabel da Cunha, aborda el capítulo IV: “Docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas”, en donde analiza en profundidad la cuestión de la formación de profesores universitarios y el lugar de la Pedagogía Universitaria. En el capítulo V: “Apoio pedagógico aos professores universitários iniciantes: espaços e possibilidade”, Beatriz María Boéssio Atrib Zanchet, María Isabel da Cunha, Nadiane Feldkercher y Gabriela Macado Ribeiro exponen la investigación que desarrollaron en cuatro universidades del sur de Brasil, destacando la importancia de la fase inicial de la carrera docente universitaria y la implementación de programas que brindan apoyo a estos docentes principiantes. En el capítulo VI “Escenarios de formación pedagógica para los docentes universitarios: trayectos y modalidades en las universidades públicas costarricenses”, Nora Cascante Flores y Patricia Marín Sánchez aportan su investigación de la Universidad de Costa Rica. En ese estudio indagaron las cinco universidades de dicho país e identificaron las diferentes experiencias institucionales de formación pedagógica para docentes universitarios, también caracterizaron la organización y estructuras de dichas acciones formativas, valorando sus aportes, límites y desafíos.

La segunda parte del libro, centrado en experiencias innovadoras de formación de docentes universitarios, presenta las investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Argentina, en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) y en la Universidad Estadual del Estado de Bahía (UNEB), Brasil. En el capítulo VII: “Trayectos singulares en la formación de grado de docentes universitarios”, Ana María Malet y Andrea Montano presentan los aportes de su investigación realizada en la Universidad Nacional del Sur de Argentina, que toma como caso de estudio la asignatura “Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de dicha Universidad, que -junto a otros seminarios- habilita a los egresados a desempeñarse en Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente, Técnica y Artística, de los Profesorados de diferentes áreas disciplinares. A continuación, en el capítulo VIII: “El Departamento de Ciencias de la Salud (UNS) y la formación de los docentes universitarios”, el mismo equipo de investigación de la Universidad Nacional del Sur, parte del análisis curricular de la carrera de Medicina de dicha Universidad y su vinculación con uno de los modelos de formación médica para continuar con la estrategia de “aprendizaje basado en problemas” en la enseñanza de los futuros médicos. Luego focalizaron su investigación en la formación de los profesores que conforman el equipo docente de la carrera de Medicina, analizando las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes.

En el capítulo IX “Políticas institucionales de formación docente e innovación educativa: el caso de la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay”, Mercedes Collazo, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti, Nancy Peré y Vanesa Sanguinetti analizan la convergencia entre las políticas de formación docente y las políticas de innovación educativa promovidas por dicha Universidad desde la reapertura democrática (desde 1985 hasta 2016). Se focaliza, en principio -a través de un estudio documental- el análisis de las políticas institucionales en su dimensión prescriptiva. En cuanto a la formación de los docentes universitarios, las autoras identifican la acción de las asesorías pedagógicas en su institucionalización. También se analizan los Programas de formación docente propuestos a nivel central y por diferentes áreas académicas. A continuación, en el capítulo X: “Formación e innovación, rutas alternativas de desarrollo profesional docente”, dicho equipo de UDELAR se propuso profundizar en la problemática de la formación del docente universitario, focalizando en el análisis comparativo de las experiencias de innovación educativa desarrollada por equipos docentes en el marco de las convocatorias centrales de apoyo a la enseñanza de grado en diversas áreas disciplinares.

Seguidamente, en el capítulo XI “Desenvolvimento profissional do docente universitário: contribuição da problematização sobre a prática em uma pesquisa-ação”, el equipo de Sandra Regina Soares, Liége Maria Queiroz Sitja y Mariana Soledade Barreiro, de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB), presentan el estudio que desarrollaron bajo la lógica de la investigación-acción. Se convocó a profesores del campus I de la UNEB, de diferentes campos disciplinares, para reflexionar críticamente e investigar acerca de sus prácticas docentes.

Finalmente, las editoras Claudia Finkelstein y Elisa Lucarelli, cierran con las conclusiones esta obra colectiva donde se han expresado una pluralidad de voces, contextos y experiencias de investigación en torno a la educación superior y a la formación de los docentes universitarios. Entre sus palabras finales en este libro expresan: “Esperamos que esta obra aporte a la reflexión acerca de la complejidad inherente a la formación del docente universitario. Es necesario seguir poniendo en cuestión el orden natural que legitima el saber profesional como condición suficiente para la enseñanza de las diferentes profesiones y realizar propuestas formativas para los profesores de nuestras universidades enfocadas desde una perspectiva crítica” (Finkelstein y Lucarelli edit. 2022, p. 367).