

DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

MARISA ÁLVAREZ

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

ASISTENTE EDITORIAL

PAULA FARINATI

www.revistas.untref.edu.ar | 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 (Investigador independiente, Uruguay)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO

Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Ana Elbert, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)
Ana María Cortés, Syracuse University (Estados Unidos)
Antonio Hilario Aguilera Urquiza, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)
Aurelio Villa Sanchez, Universidad de Deusto (España)
Cecilia Adrogué, Universidad de San Andrés (Argentina)
Cecilia Kligman, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Daniel Mato, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Elía Marum Espinosa, Universidad de Guadalajara (México)
Elisa Lucarelli, Universidad de Buenos Aires (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)
Graciela Krichesky, Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
Hugo Gorgone, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
Hugo Ortega, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
Jacqueline Elizabet Moreno, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
José Antonio Quinteiro Goris, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Laura Rovelli, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Liliana Rey, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Luis Enrique Orozco Silva, Universidad de Los Andes (Colombia)
María Pita Carranza, Universidad Austral (Argentina)
María Isabel Da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
María Paula Pierella, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Mariana Di Bello, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)
Mariana Oeyen, Universidad Nacional de Misiones (Argentina)
Mercedes del Valle Leal, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)
Maura Ramos, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Miriam Flores, Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)
Mirian Capelari, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
Orlando Maroto-Marín, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
Pablo García, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Soledad Montes Sanchez, Lancaster University (Inglaterra)
Andrea Tanevitch, Universidad Nacional del La Plata (Argentina)

ÍNDICE

Editorial

- 6 Por Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, Marisa ÁLVAREZ y María del Carmen PARRINO.

Artículos

- 12 **Medición de la inclusión en la educación superior.** Por Claudia PARTAL, María Tatiana GORJUP y Hernán Pedro VIGIER.
- 30 **La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).** Por Leticia CERZO.
- 44 **Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior.** Por Sandra Eli SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS, Ana Paula CAMILO CIANTELLI, Débora CHIARARIA DE OLIVEIRA, Adrieti Poliana MESSIAS SEGURA.
- 60 **Transformaciones, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil en tiempos de virtualización forzosa en una universidad pública argentina.** Por María Luz PRADOS, María Paula PIERELLA, María Isabel POZZO.
- 74 **Leer en la universidad: herramientas para favorecer la lectura académica. Una experiencia en la facultad de ciencias veterinarias.** Por Paola FASCENDINI, María Lucila GUAITA y María Victoria VIGNOLO.

85 **Leer y escribir en la universidad: estrategias de enseñanza en el ingreso universitario de la carrera de psicología.** Por Juan Pablo BERDINI, Pablo Sebastián CAPOGROSSI, Luciana Ayelén JUANEU y Walter Gabriel GOYCOLEA.

100 **La formación en investigación en las carreras universitarias de Ciencias de la Salud. El caso de la Licenciatura en enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.** Por Gladys CALVO.

115 **Universidad, sociedad y producción de conocimientos: las políticas científicas institucionales en la Universidad Nacional del Sur.** Por Verónica WALKER.

135 **Percepción estudiantil sobre el diagnóstico histológico a través de imágenes en Medicina Veterinaria.** Por Juan Manuel HERRERA, Melisa GUERRERO, Marcela HERRERA, Miriam TERUEL y Antonio FELIPE.

Reseñas

150 ***“Não existe um Manual para ser reitor!”: diálogos entre educação e gestão na universidade.* Reseña de: Marcelino, Luciano Rodrigues. (2022) *Magnifico Reitor Magnifico. Maringá: Viseu.*** Por Jean Carlos GONÇALVES.

Editorial

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

Tenemos el agrado de presentar el vigésimo sexto número de la Revista Argentina de Educación Superior (RAES) en un contexto sumamente desafiante para el futuro de la educación en nuestra región. En medio de una coyuntura económica, social y política compleja tanto a nivel regional como global, la Educación Superior Universitaria atraviesa un momento crucial que demanda nuestra dedicación y reflexión.

En América Latina y el Caribe, así como en otras partes del mundo, nos encontramos frente a una serie de desafíos sin precedentes que impactan significativamente en el ámbito educativo. Durante los últimos años, hemos sido testigos de un crecimiento significativo en la incorporación de estudiantes de diversos sectores sociales a la Educación Superior, así como el incremento de la oferta de carreras en línea. Estos avances reflejan la demandas de nuestras sociedades para que las universidades asuman roles más dinámicos en la producción científica y tecnológica, y en la articulación social y productiva. Sin embargo, en términos generales las políticas gubernamentales no han acompañado estos procesos, evidenciando un desfinanciamiento de la Educación Superior y la investigación, especialmente aquella investigación de base o no directamente vinculada a la transferencia tecnológica. Este recorte amenaza el funcionamiento del sistema universitario en su conjunto y genera cambios y tensiones en las condiciones de trabajo de docentes e investigadores.

En este contexto, la RAES asume la responsabilidad de generar un espacio de debate y análisis, con el propósito de contribuir al desarrollo y la mejora de la Educación Superior. A través de la publicación y difusión de trabajos de investigación que abordan la Educación Superior en sentido amplio, busca aportar valor al conocimiento generado en nuestras instituciones de estudio, promover el debate y fomentar la reflexión sobre el papel de la Educación Superior en la sociedad.

En este número, hemos seleccionado una variedad de artículos inéditos que nos llegan desde distintas instituciones universitarias de Argentina y de Brasil, destacando los debates que atraviesan tanto a nuestros países como a la región. Los artículos abordan diferentes enfoques teóricos y metodológicos, la mayoría de ellos innovadores, lo cual nos permite dar voz a una amplia gama de perspectivas presentes en nuestras instituciones universitarias. Cada artículo seleccionado ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión por pares a doble ciego, garantizando la calidad y el rigor científico de los contenidos.

Hemos organizado los artículos en grupos temáticos, comenzando con aquellos que abordan temas centrales de la educación superior que refieren a distintos aspectos de la inclusión educativa, seguidos por artículos que enfocan las prácticas de investigación en la universidad.

El número se abre con el artículo de Claudia Partal, María Tatiana Gorjup y Hernán Pedro Vigier, *Medición de la inclusión en la educación superior*. El artículo realiza un análisis exhaustivo sobre el concepto de inclusión en el ámbito de las instituciones de Educación Superior, específicamente en las universidades. Se examina detalladamente la definición de calidad adoptada por estas instituciones y su relación con la inclusión. Se realiza una revisión de organismos multilaterales especializados y autores que han investigado y estudiado el concepto de inclusión educativa. A partir de esta revisión, se identifican las dimensiones comunes en las definiciones recopiladas y se proponen posibles indicadores derivados de estas dimensiones. Los indicadores se agrupan en cuatro pilares fundamentales: acceso, participación, respuesta a la diversidad y permanencia. Se analiza hasta qué punto los métodos actuales de medición de la calidad universitaria utilizados por las agencias de acreditación, los rankings mundiales y los métodos de medición de la calidad de los servicios contemplan alguno de estos componentes del concepto de inclusión.

El segundo artículo que se incluye es de Leticia Cerezo, titulado *La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)*. En este artículo de investigación se analizan los sentidos de la inclusión educativa para los docentes de la UNAJ en el nivel superior universitario. Se examina cómo justifican sus prácticas de enseñanza y el papel que le atribuyen en la construcción de la singularidad de la propuesta educativa de la universidad. La metodología utilizada es cualitativa, a través de 15 entrevistas en profundidad a docentes. La muestra de personas entrevistadas se diseñó considerando las disciplinas a las que pertenecen, los tramos de las carreras en los que enseñan, así como las dedicaciones y la antigüedad docente. Se presta especial atención a las diferencias en la forma en que se concibe la inclusión educativa y al rol que desarrollan los docentes.

El siguiente artículo, presentado por Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Ana Paula Camilo Ciantelli, Débora Chiararia de Oliveira, Adrieti Poliana Messias Segura, se denomina *Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior*. El artículo sostiene que existen numerosas dificultades para que los jóvenes brasileños completen la educación secundaria y continúen sus estudios en la enseñanza superior. Dentro de este grupo, se incluyen los estudiantes con discapacidad que pueden requerir servicios y/o apoyo especializado para ingresar a la universidad en algún momento del proceso académico. Con base en estas circunstancias, el objetivo de este estudio fue presentar la tasa de matriculación de los estudiantes declarados en situación de discapacidad que ingresaron a la educación básica y media en 2019, considerados en las políticas educativas inclusivas y elegibles para los servicios de apoyo a la educación especial en Brasil. El estudio se realizó mediante un enfoque documental y descriptivo, utilizando datos extraídos de la Sinopsis Estadística de la Enseñanza Media (2019) y la Enseñanza Superior (2019) del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). También se realizó una revisión de documentos normativos y literatura especializada en el área de educación y políticas inclusivas. Los resultados sugieren la necesidad de seguir investigando cómo las políticas y acciones inclusivas pueden mejorar la accesibilidad y la permanencia de este grupo de estudiantes en ambos contextos educativos en el futuro.

El cuarto artículo que se presenta, *Transformaciones, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil en tiempos de virtualización forzosa en una universidad pública argentina*, de María Luz Prados, María Paula Pierella, María Isabel Pozzo, da cuenta de los avances de un proyecto de Investigación llevado a cabo en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuyo objetivo principal es generar conocimiento sobre los desafíos del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en las facultades de la UNR, Argentina, y cómo se vieron afectadas durante la pandemia en relación con los procesos de desigualdad en la educación universitaria. Metodológicamente, el proyecto adopta un enfoque de estudio de casos, utilizando la Universidad Nacional de Rosario como caso instrumental e intrínseco. Se emplean técnicas cualitativas, como entrevistas y análisis documental, y se realiza una triangulación con técnicas cuantitativas, como encuestas. Entre los principales hallazgos, se destaca que, con la pandemia, los espacios de acompañamiento estudiantil analizados experimentaron una transformación significativa debido a la virtualización forzosa. En términos de logros, los actores involucrados resaltan la importancia del acompañamiento en un contexto difícil e inédito, así como el papel fundamental de los tutores para garantizar el derecho a la educación.

Sin embargo, también se identifican dificultades en la participación estudiantil en estos espacios y obstáculos en la construcción del rol tutorial.

El quinto artículo de Paola Fascendini, Maria Lucila Guaita y Maria Victoria Vignolo, *Leer en la universidad: herramientas para favorecer la lectura académica. una experiencia en la Facultad de Ciencias Veterinarias*, presenta una experiencia llevada a cabo específicamente en el Servicio de Orientación Educativa de la Universidad Nacional del Litoral. El objetivo principal fue fomentar el desarrollo de habilidades de lectura académica en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina Veterinaria. Se considera que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el éxito de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo. Estas herramientas les permiten acceder al conocimiento y apropiarse del lenguaje escrito, lo que les posibilita participar en el mundo de la cultura y contribuir a su transformación, promoviendo así su inclusión social. Aprender a leer es la condición necesaria para acceder al conocimiento. El Servicio de Orientación Educativa se planteó la preocupación por el desarrollo de habilidades de lectura y emprendió un proyecto para fomentar el uso de estrategias de lectura académica en los estudiantes de primer año. Para recabar información sobre las estrategias utilizadas por los estudiantes al leer textos académicos, se implementó una metodología estadística descriptiva utilizando un formulario en línea. La encuesta se envió a través del entorno virtual institucional y se obtuvo la participación de 153 estudiantes ingresantes. El artículo comparte las herramientas y recursos cognitivos que los estudiantes utilizaron al leer y comprender textos académicos, con el fin de promover el intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades de lectura académica en otros contextos educativos.

En la misma línea se presenta el artículo *Leer y escribir en la universidad: estrategias de enseñanza en el ingreso universitario de la Carrera de Psicología*, cuyos autores son Juan Pablo Berdini, Pablo Sebastián Capogrossi, Luciana Ayelén Juaneu y Walter Gabriel Goycolea. En este artículo se investigaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de los trabajos prácticos de la asignatura "Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología" en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2021. El objetivo principal fue analizar cómo estas estrategias contribuyen a la alfabetización académica de los estudiantes. Se empleó un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo, y se recopilaron datos a través de entrevistas semiestructuradas con los docentes, observaciones directas de las clases y análisis de las aulas virtuales de Psicología. Los datos obtenidos se procesaron utilizando la técnica de análisis de contenido, que implicó la categorización y codificación de la información para obtener inferencias. Los resultados revelaron que las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas se basaron en modalidades de clases dialógicas y participativas. En muchos casos, estas estrategias favorecieron la alfabetización académica de los estudiantes.

En relación con el segundo tema, el de investigación en una universidad, específicamente sobre la formación en investigación, se presenta el artículo escrito por Gladys Calvo: *La formación en investigación en las carreras universitarias de Ciencias de la Salud. El caso de la Licenciatura en Enfermería (UNTREF)*. Este artículo resume el

trabajo realizado por un equipo de investigación dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli y co-coordinado por la Dra. Gladys Calvo en el marco de la Programación Científica de UNTREF entre 2016 y 2022. El objetivo principal es analizar la formación en investigación en la Licenciatura en Enfermería de UNTREF, considerando las características didácticas de los espacios curriculares y los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la elaboración de la tesis. Se busca comprender la formación en investigación como una práctica profesional emergente en el campo de la enfermería y contribuir a la reflexión y mejora de la calidad académica en las carreras de grado de la UNTREF. El marco teórico se basa en un análisis didáctico curricular desde una perspectiva crítico fundamentada, con énfasis en la articulación entre teoría y práctica. El diseño de investigación utilizado es de generación conceptual, que combina teoría y empiria para construir categorías que permitan comprender en profundidad el fenómeno social estudiado.

El siguiente artículo aborda el tema de la investigación a partir de las políticas científicas. Escrito por Verónica Walker, en *Universidad, sociedad y producción de conocimientos: las políticas científicas institucionales en la Universidad Nacional del Sur*, se examinan las políticas científicas institucionales de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en relación con el Estado, la sociedad y la Educación Superior. A través del análisis de documentos, datos estadísticos y entrevistas a informantes clave, se analiza el papel de la investigación y el desarrollo en la UNS dentro del marco de las políticas públicas del sistema de ciencia y tecnología de Argentina. En primer lugar, se realiza una reconstrucción histórica de la función de investigación de la institución en diferentes períodos políticos, sociales y económicos, y se examina su relación con el entorno socio-productivo. Luego, se analiza la estructura de gestión y los instrumentos institucionales que promueven la actividad científica y tecnológica en la UNS. Por último, se identifican las dinámicas y tensiones de la función de investigación en el contexto de las evaluaciones institucionales impulsadas por políticas centralizadas del sector. Los resultados revelan diferentes relaciones entre las políticas institucionales y las directrices de organismos centralizados de ciencia y tecnología, entre otros aspectos relevantes.

El último artículo de Juan Manuel Herrera, Melisa Guerrero, Marcela Herrera, Miriam Teruel y Antonio Felipe, denominado *Percepción estudiantil sobre el diagnóstico histológico a través de imágenes en Medicina Veterinaria*, presenta los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de Histología de la carrera de Medicina Veterinaria en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), ubicada en Tandil, Argentina. El objetivo principal fue investigar la percepción de los estudiantes sobre el diagnóstico histológico a través de imágenes. Se elaboró una encuesta que la cual fue respondida de manera anónima por 129 estudiantes. De estos, 48 estudiantes asistieron a clases presenciales antes de la pandemia por COVID-19, mientras que 81 estudiantes cursaron de forma virtual (43 en 2020 y 38 en 2021). La encuesta abordó temas como el uso de imágenes, sus beneficios y dificultades, y se incluyó un espacio abierto para comentarios y opiniones. Los ítems de la encuesta fueron evaluados utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos. Los resultados revelaron que un alto porcentaje de estudiantes (75,8%) observó frecuentemente fotomicrografías de preparados histológicos y esquemas disponibles en textos, páginas web y presentaciones de la asignatura. Además, consideraron que esta actividad les ayudó a comprender los temas y mejoró su aprendizaje (83,2%). En cuanto a las dificultades, un 30,7% de los estudiantes que asistieron a clases presenciales informaron haber tenido dificultades para comprender las imágenes, mientras que este porcentaje no superó el 7,8% en los estudiantes que cursaron de forma virtual. Se sugiere que el estrecho vínculo entre los estudiantes y los docentes guías durante las clases virtuales pudo haber sido beneficioso para adquirir las habilidades y capacidades necesarias para el diagnóstico histológico a través de imágenes.

Por último, incluimos la reseña del libro *Magnifico Reitor Magnifico* de Luciano Rodrigues Marcelino, escrito por Jean Carlos Gonçalves.

Confiamos en que los trabajos presentados en este número de la RAES contribuirán al debate académico y a la reflexión en torno a las nuevas realidades institucionales que afectan a la Universidad, en vistas al diseño de políticas educativas que fortalezcan la Educación Superior como un pilar fundamental para el desarrollo de nuestras sociedades tanto en el país como en América latina.

Agradecemos el compromiso y el esfuerzo de los investigadores, docentes y especialistas que han colaborado tanto en la elaboración de los artículos y en la revisión y evaluación de los mismos.

Invitamos a todos los lectores a sumergirse en este fascinante número de la RAES y a participar activamente en la construcción de un futuro prometedor para la Educación Superior Universitaria en nuestra región, enviándonos sus trabajos sobre investigaciones y reflexiones que puedan contribuir significativamente a este deseable propósito.

Es nuestro deseo que juntos podamos enfrentar los desafíos actuales y contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos, críticos y capaces de transformar la realidad.

Finalmente queremos cerrar este Editorial con un sentido homenaje a la querida colega chilena María José Lemaitre, la que ha fallecido recientemente. Con ella muchos de nosotros hemos aprendido, reflexionado y trabajado conjuntamente en el desarrollo de las propuestas conceptuales y metodológicas y la investigación sobre la calidad de la Educación Superior en la región, en especial en cuanto a su evaluación y acreditación. Sus trabajos nos seguirán acompañando, tanto en la actualidad como en el futuro, por lo que su pensamiento y sus aportes seguirán contribuyendo al mejoramiento de la pertinencia y calidad de la Educación Superior en América Latina.

Artículos

Medición de la inclusión en la educación superior

Inclusion assessment in higher education

Por Claudia PARTAL¹, María Tatiana GORJUP² y Hernán Pedro VIGIER³

Partal, C., Gorjup, M. T. y Vigier, H. P. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior. *Revista RAES*, XV(26), pp. 12-29.

Resumen

Este artículo presenta una revisión del concepto de inclusión en el ámbito de las Instituciones de la Educación Superior, específicamente de las universidades, considerando especialmente la definición de calidad utilizada por las instituciones y la relación de esta última con la inclusión. En primer lugar, se inspeccionan los conceptos de inclusión educativa con base a organismos multilaterales especializados y a autores que investigaron y estudiaron dicho concepto. A partir de allí, se identificaron las dimensiones comunes a las definiciones relevadas y se ponderaron posibles indicadores que provienen de las mismas. Estos indicadores se pueden resumir en cuatro pilares fundamentales a saber, de acceso, de participación, que dan respuestas a la diversidad y de permanencia. A partir de aquí, se analizó hasta qué punto los métodos de medición de la calidad de universidades utilizados actualmente por las Agencias de Acreditación, por los Rankings Mundiales más relevantes y por los Métodos de Medición de la Calidad de los Servicios contemplan alguno de esos componentes del concepto de inclusión. Se concluye que ninguna de esas herramientas de medición de la calidad universitaria considera a la inclusión como un indicador de calidad, por lo que no la miden en su conjunto, lo que representa una oportunidad conceptual para mejorar tales indicadores.

Palabras Clave inclusión / educación / calidad / medición / evaluación / indicadores.

Abstract

This article presents a review of the concept of inclusion in the field of Higher Education Institutions, specifically universities, especially considering the definition of quality used by the institutions and the relationship of the latter with inclusion. First, there is an inspection of the concept of educational inclusion based on specialized multilateral organizations and authors who have researched and studied said concept. From there, the dimensions common to the surveyed definitions were identified and the resulting possible indicators were analyzed. These indicators can be summarized in four fundamental bases: access, participation, responses to diversity and permanence. From here, it was analyzed to what extent the methods for measuring the quality of universities currently used by the Accreditation Agencies, the most relevant World Rankings and the Methods for Measuring the Quality of Services

¹ Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / cpartal@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-4147-7820>

² Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / tatiana.gorjup@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-2632-5976>

³ Universidad Provincial del Sudoeste - Comisión de Investigadores Científicas (CIC), Argentina / hvigier@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-0774-8620>

contemplate some of these components of the inclusion concept. As a conclusion, none of these university quality measurement tools consider inclusion as a quality indicator, so they do not measure it as a whole, which represents a conceptual opportunity to improve such indicators.

Key words inclusión / education / quality / measurement / evaluation / indicators.

Introducción: La inclusión como componente de la calidad educativa

La historia de la valorización de la educación superior por las sociedades y las instituciones se ha ido transformando a través del tiempo. De la bibliografía consultada se desprende que esta transformación de las universidades, se debe al cambio de paradigma que estuvo dado por los diferentes cambios socio-culturales, económicos e históricos (Cabrera, 2005, Arocho, 2010). En ese marco, pasaron de tener que rendir cuentas a la sociedad, cómo y en qué se gastan sus recursos, a tener que cumplir con ciertos estándares establecidos por el Estado. Además, a proponerse la excelencia como meta, con el objeto de poder figurar en los rankings de universidades mundiales, atraídos por la reputación que eso significa (Quiles y de Gracia, 2015). En esta transformación, se suman los documentos de organismos a nivel global, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que convocan en todo el mundo a distintos actores de la educación con el fin de introducir los conceptos de inclusión, pertinencia, impacto social, entre otros, incorporándolos con el objeto de que las definiciones de calidad de la educación superior, los incluyan. Estos documentos son teóricos y hasta el momento no se visualizan aplicaciones prácticas (evaluaciones institucionales, su incorporación en los rankings, definición de estándares definidos por el Estado, otros), que contemplen la dimensión social entre las que se miden para la Universidad (vinculadas a docencia, la investigación, la ciencia y tecnología, y la extensión). Aunque, es evidente que la inclusión en el ámbito educativo, es un objeto de política tanto de los gobiernos como de las instituciones educativas (Guzmán Acuña, et al., 2021).

Se propone como objetivo general analizar la inclusión en el marco de la calidad universitaria, para ello se analizará el concepto, su definición y su operacionalización en el contexto de las herramientas de medición de la calidad universitaria, y su presencia en las mismas.

Antecedentes y fundamentación teórica

Políticas y acciones que fomentan la inclusión en el ámbito de la Educación Universitaria

Desde la perspectiva nacional, latinoamericana y europea. En Argentina, a partir de la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995 y de sus modificatorias, se visualiza una política explícita de inclusión en la educación. De este modo, se puede señalar que en las últimas modificaciones de la Ley de Educación Superior (LES), se han incorporado varios artículos que contemplan específicamente dicho concepto (art. 2°, 4°, 7°, 8°, 26°, 29°, 39° bis, 50° y 59°). Sobre la base de la LES el Ministerio de Educación, a través de su Secretaría de Políticas Universitarias, instrumentan programas destinados a las universidades públicas con el objeto de fomentar la inclusión y el derecho a la educación. Políticas similares de inclusión se observan en Brasil y Uruguay, también en Colombia y Ecuador, aunque con diferentes grados de avance (Clavijo Castillo, 2020).

Disponer de una política pública a nivel nacional marca una importante diferencia en la asignación de recursos y orientan las acciones que deben desarrollar las instituciones de educación superior (Fajardo, 2017). Este autor, sugiere que para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan concretar dichas metas. Asimismo, Benet-Gil (2020) afirma que la legislación es vital para el desarrollo de un modelo inclusivo, ya que articula los principios y derechos necesarios con los cuales crear un marco y detectar las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación. La UNESCO (2007) coincide en que la legislación es fundamental para estructurar prácticas inclusivas que den garantía de una educación para todas las personas. Coincidiendo con estos conceptos, Guzmán Acuña et al. (2021) afirman que las personas deben tener libre acceso a la educación de modo equitativo, como un medio para generar bienestar y desarrollo en las sociedades modernas.

De lo relevado respecto a políticas y normativas o leyes que se refieren explícitamente a la inclusión en la educación superior, Escudero (2006) y Aguado et al. (2006) (como citó Benet-Gil, 2020) consideran que la política es la plataforma en la cual se sustenta un modelo educativo que se materializa en las prácticas. Por lo tanto, en este

marco se plantean tres niveles de política educativa: proyectos educativos en el ámbito internacional, europeo o local, expresados en declaraciones, recomendaciones, o documentos de trabajo; las leyes y normas explícitas que intentan organizar el sistema educativo, y la práctica real para aplicar las leyes y normas.

Desde la perspectiva Institucional. Es altamente influyente que la universidad actúe en el marco de políticas públicas que colaboren, promuevan e incentiven a realizar acciones en pos de la inclusión, que consideren tanto el acceso como la participación, la diversidad y permanencia de los estudiantes. En esta línea, encontramos países como Chile y Argentina donde las universidades implementan mayoritariamente becas de ayuda económica, que combinan requisitos de otorgamiento a la necesidad económica junto a un buen rendimiento académico. En el caso particular de Argentina, se puede mencionar, además, la gratuidad de los estudios, la dispersión geográfica de las IES, y la implementación de muchos programas que apoyan la inclusión, como los de voluntariado estudiantil, programa de tutorías académicas, programas de articulación con el nivel medio, entre los principales (Fajardo, 2017). Otros países como Brasil, Colombia o México implementan acciones más relacionadas a la diversidad.

Sin embargo, se observa, que aún en los países donde se evidencia acciones concretas de inclusión educativa, como en Argentina, Colombia o Ecuador, es una realidad que en este contexto se adolece de trayectos de acompañamiento y programas de apoyo que aseguren al estudiantado su ingreso, permanencia y culminación satisfactoria, lo que impide que se garantice y se efectivicen los derechos de la población con necesidades educativas especiales e inclusivas (Zárate-Rueda, et al. 2017).

La Calidad y la inclusión, desde la perspectiva de las instituciones y autores.

La UNESCO (2005) dentro de su conceptualización sobre la calidad de la educación, al igual que otros autores (Sobrinho, 2008; Sánchez y Ainscow, 2018), incluye entre sus características esenciales a las de orden social como la inclusión, la equidad y la pertinencia. Específicamente, la definición planteada por la UNESCO (2007) afirma, “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia” (p.27). En este sentido, se establece que la educación como derecho humano y bien público, permite a todas las personas ejercer sus derechos, de modo, que nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que todas las personas, además de tener acceso a la misma, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo con calidad a lo largo de la vida. La UNESCO (2005) vincula ambos conceptos, pertinencia e inclusión, al afirmar que la inclusión debe concebir la democratización del acceso, brindar más oportunidades en la educación superior y que la pertinencia se traduce en los vínculos con el ámbito laboral y las responsabilidades de la educación superior respecto al resto del sistema educativo en su conjunto. Sobrinho (2008) hace alusión al concepto de inclusión al referirse que los procesos de acreditación y evaluación, en América Latina y el Caribe, necesitan darle suma importancia a las políticas y acciones que generen más igualdad y bienestar para todos.

Asimismo, Sarrionandía y Homad (2008) afirman que avanzar sobre la inclusión implicaría reducir las barreras de diferente índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, poniendo especial atención en los alumnos más vulnerables o en condiciones desfavorables ya que están más expuestos a situaciones de exclusión. Bajo este supuesto, y teniendo en cuenta que la calidad es para todos, un indicador o factor de la misma debiera ser la inclusión. En este sentido, las instituciones de calidad deberían ser inclusivas, de modo de absorber a todos los interesados y dar respuesta de este modo a la diversidad de necesidades educativas y características que aquellos representarán. Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales (Infante, 2010).

La inclusión educativa, históricamente, surge como concepto y práctica, a principios de los '80 en Estados Unidos y en Europa, focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996 citado

por Infante, 2010); y en las últimas décadas, ha cambiado el punto de vista respecto a la inclusión educativa planteando un nuevo desafío que contemplada hacer prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas (Infante, 2010). Esto llevó al cuestionamiento de los supuestos normativos existentes respecto al aprendizaje y la enseñanza de modo de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo (raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras disimilitudes que van más allá de la habilidad de aprender) (UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Infante, 2010; Sarrionandia y Ainscow, 2011; Gazzola y Didriksson, 2018).

Operacionalización de la Inclusión

Aunque se reconozca que la incorporación de la Inclusión dentro de las definiciones de calidad es indispensable para determinar una conceptualización más abarcativa de las mismas, es claro que es necesario un esfuerzo para evaluar de qué manera puede hacerse operacional su incorporación. En este sentido, resulta fundamental la identificación y definición de aquellas variables, dimensiones e indicadores, que conceptualmente incluyen el concepto de Inclusión, y de esta manera, seleccionar las que mejor definen al concepto.

Variables, Dimensiones e Indicadores

Las *variables* pueden definirse como sinónimos de “aspectos”, “propiedad” o “dimensión” de un objeto de estudio, en este caso la Inclusión, que tiene la característica de presentar valores o categorías en forma diferente (Abreu, 2012; Cauas, 2015, Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Se pueden clasificar, de acuerdo al tipo de medición, en cualitativas o cuantitativas. Las variables cualitativas (nominales u ordinarias) son aquellas cuyos elementos de variación tienen un carácter cualitativo no susceptible de medición numérica (Cauas, 2015; Hernández-Sampieri y Torres, 2018), por ejemplo: género, religión, otros. Sin embargo, variables como edad o deserción escolar son ejemplos de variables cuantitativas ya que las características o propiedades pueden presentarse con distintos niveles de intensidad y tienen un carácter numérico o cuantitativo. Dicho esto, el investigador es quien definirá si una variable será considerada cualitativa o cuantitativa, de acuerdo a su elección (Abreu, 2012). Aunque si se desea mayor precisión en la medición y en caso de que ésta sea factible, sugiere el uso de variables cuantitativas (Cazau, 2006). Por su parte, cuando se presentan variables complejas por su operacionalización, como en este caso lo es la Inclusión educativa, es más adecuado especificar *dimensiones* de estudio y luego, establecer los indicadores (Abreu, 2012). Cada dimensión de un concepto es un aspecto o faceta relevante del mismo que, en conjunto con otras dimensiones, resumen o integran el concepto teórico (Reguant Álvarez y Martínez Olmo, 2014). Pueden establecerse subdimensiones, cuánta más cantidad y niveles de dimensiones requiere una variable, esto denota la complejidad de la misma (Abreu, 2012).

La formulación de las dimensiones depende de la forma de definir conceptualmente la variable, por esta razón se hizo un relevamiento de las distintas definiciones de Inclusión educativa con base en los estudios relevados, que se presenta a continuación (Tabla 1).

De las definiciones relevadas se puede decir que en el periodo estudiado, entre el año 2000 y el 2018, la definición de inclusión educativa fue ampliándose. Pasó de considerar la eliminación de barreras que limiten al alumno a ejercer su derecho a la educación, a incorporar la necesidad de aprendizaje y participación de los mismos. De este modo, ya no basta con mejorar el acceso, sino que surge la necesidad de mejorar, por parte de las instituciones, su respuesta a la diversidad en un sentido más amplio. El concepto fue evolucionando para contemplar no sólo a los grupos en riesgo de ser excluidos o marginados sino a todos los alumnos, su progreso y culminación. Actualmente, también se considera inclusión, el proceso que incluye prácticas pedagógicas inclusivas de modo de poder brindar un aprendizaje adecuado y eficiente, igualando las diferencias y aprendiendo de ellas.

Tabla 1. Definiciones y conceptos que describen la Inclusión educativa

AUTOR/ES	AÑO	DEFINICIÓN
Tony Booth y Mel Ainscow	2000	“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. (p. 9)
Mel Ainscow	2003	“La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia.” (p. 31) “La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras”. (p. 32) “Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.” (p. 32) “La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.” (p. 32)
Blanco R.	2006	“La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p.5)
UNESCO	2005	“La inclusión, por tanto, es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad” (p. 39) “La inclusión, ... es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO 2005b)” (p. 39)
UNESCO	2007	“La inclusión tiene varias aristas como el acceso, la participación y los logros de los estudiantes, dando prioridad a aquellos que tengan más riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 39)
Aponte Hernández	2008	“La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad en la educación superior y la participación en la sociedad, está vinculada a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios.” (p. 133)
Sarrionandia y Homad	2008	“Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que <i>todos</i> los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, <i>acceso</i> a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de <i>calidad</i> con <i>igualdad de oportunidades</i> .” (p. 1)
Chiroleu	2009	“En el ámbito educativo, la inclusión supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables.” (p. 144) “Desde una perspectiva de análisis más abarcativo que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social.” (p. 145)
Infante	2010	“La inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales.” (p. 288)
Duk y Murillo	2011	“Para ir en dirección a la educación inclusiva, es necesario impulsar y sostener procesos de reflexión y cambios orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la institución educativa a la diversidad, tanto a nivel de la

		organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura educativa.” (p. 11)
Gerardo Echeita Sarrionandia y Mel Ainscow	2011	“el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la <i>etnicidad</i> , la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un <i>derecho humano</i> elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010).” (p. 29)
Chan De Avila, Garcia Peter y Zapata Galindo	2013	“...la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. (Fuentes Vázquez, 2006)” (p. 130)
García Cedillo, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodriguez	2013	“El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos (Arnaiz, 2002)” (p. 6)
Ana Garcia de Fanelli	2014	“El concepto de inclusión social en la ES bajo análisis comprende, entonces, la equidad en el acceso, la participación y la graduación.” (p. 5)
De La Rosa y Villar Angulo	2015	“Lambe y Bones (2006:182) encontraron que: “La reducción en el tamaño de la clase y la formación de calidad para los maestros han sido vistas como temas claves en la aplicación efectiva de la inclusión”. (p. 15)
Rea Fajardo y Medina Crespo	2016	“Se considera que los estudios a distancia permiten una inclusión en la educación superior para las personas que tienen limitantes de tiempo y/o espacio, discapacidades físicas o cualquier otro factor que impida su asistencia a un aula de clases en un horario determinado.” (p. 6)
Armijo-Cabrera	2018	“La educación inclusiva está compuesta por tres dimensiones: el acceso, la participación y los resultados.” (p.6)
Carrillo Sierra, Rivera Porras, Forgiony Santos, Bonilla Cruz, Montanchez Torres	2018	“la implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos. Con el fin de proporcionar un aprendizaje eficiente y adecuado para toda la comunidad, sin distinción ni diferencia entre los estudiantes” (p.19)

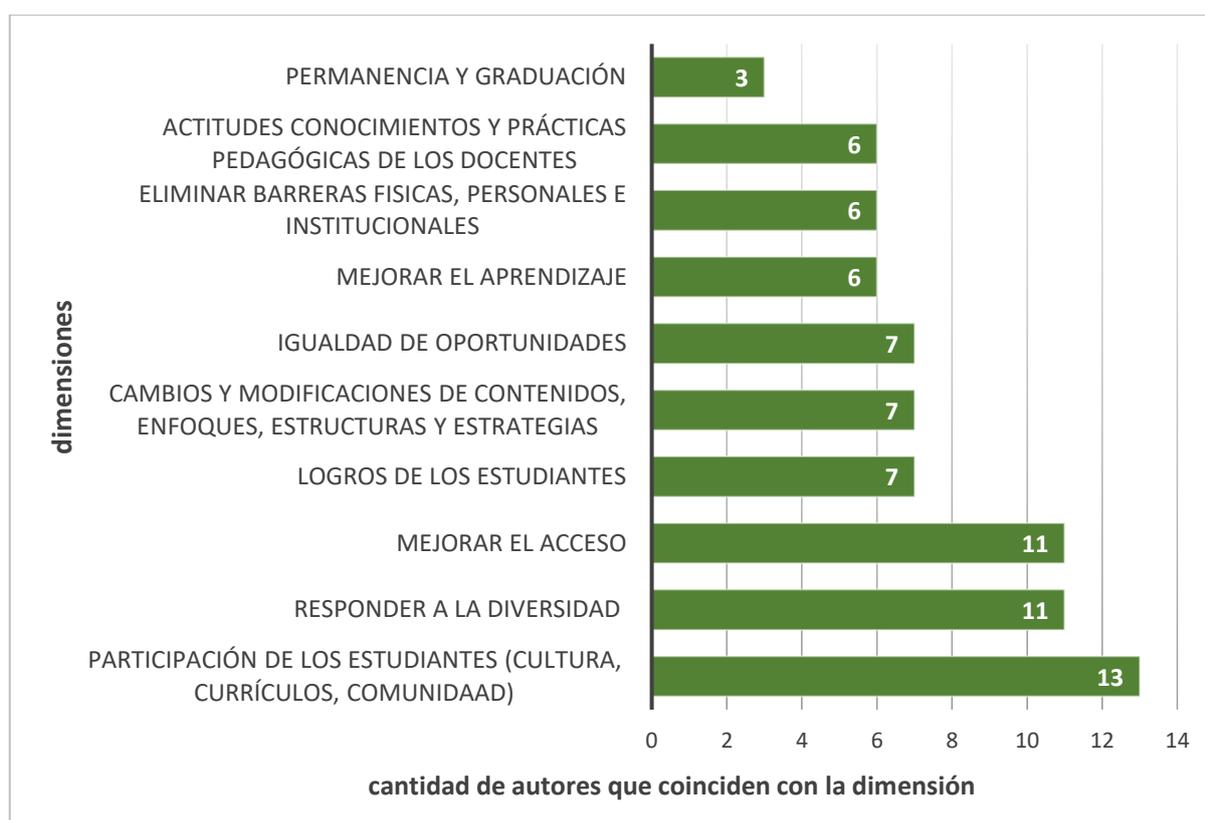
Fuente: Elaboración propia.

Enfocándonos en los *indicadores*, se definen como señales o parámetros que permiten identificar características o propiedades de las variables (Abreu, 2012). Son señales que pueden compararse con respecto a otros contextos o a sí mismas, y están respaldadas con la estadística, la epidemiología y la economía. Se muestran como proporciones, tasas e índices.

Con base en las definiciones de la Tabla1, surge que el concepto de Inclusión puede definirse como un proceso que permite abordar y dar respuestas a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo; supone la equidad en el acceso y la graduación. En este sentido, de la literatura se observa que la enseñanza se debe adaptar a los alumnos y no éstos a la enseñanza (Blanco, 2006; Carrillo Sierra et. al, 2018; UNESCO, 2005).

Se pueden mencionar una gran cantidad de dimensiones que definen al concepto de inclusión, aunque es posible seleccionar las más relevantes por coincidencia de los autores referenciados que han estudiado en detalle dicho concepto. En el Figura 1, se sintetizaron dichas dimensiones con el objeto de buscar el conjunto de indicadores que mejor define a cada una de las mismas y luego analizar la forma de medirlas.

Figura 1: Dimensiones o componentes del concepto de inclusión



Nota: La figura muestra las dimensiones comunes y la cantidad da autores que coinciden con esa dimensión al definir el concepto de Inclusión. Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se describirán cada una de esas dimensiones en función del orden de importancia dado por los autores, tal y como se presenta en el Figura 1:

1. *Participación de los estudiantes:* La UNESCO (2005) resalta la importancia de la participación de los educandos en todas las actividades, no solo en las de aprendizaje, en pos de responder a la diversidad de necesidades de todos y reducir de este modo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Debe existir un equilibrio entre aprendizaje y participación, en el sentido que la enseñanza y la educación se deben adaptar a las necesidades del alumnado para facilitar así su plena participación y aprendizaje (UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Duk y Murillo, 2011), y obtener una educación inclusiva, eliminando las barreras para el aprendizaje y fomentando la participación. Los autores se refieren a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades universitarias con el fin de que las Instituciones mejoren los aprendizajes y la participación de todos (Booth y Aisncow, 2000; UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Aponte Hernández, 2008; Sarrionandia y

Homad, 2008; Chiroleu, 2009; Infante, 2010; García Cedillo et al., 2013; Garcia de Fanelli, 2014; Fajardo y Crespo, 2016, Aisncow, 2017).

2. *Responder a la diversidad*: Brindar mayores oportunidades de acceso se considera como una respuesta a la diversidad de las comunidades, teniendo en cuenta las necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, pues de otro modo se les estaría limitando las posibilidades de empleo, los niveles remunerativos y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte Hernández, 2008; Chiroleu, 2009). Además, Fajardo y Crespo (2016) establecen que tener acceso a la vivienda, al empleo, a una adecuada nutrición y demás factores necesarios como el acceso digital a la información puede también afectar el acceso a la educación superior. Los autores se refieren a que las personas en este caso, se preocuparían más por superar esas condiciones que por estudiar, por lo quedarían excluidos de la educación superior. Para la UNESCO (2005), se debe analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizajes para responder a la diversidad de los estudiantes.

3. *Mejorar el Acceso*: algunos autores (Aponte Hernandez, 2008; Chiroleu, 2008; Duk y Murillo, 2011; Chan De Avila et al., 2013; Fajardo y Crespo, 2016) indican que mejorar el acceso a la educación implica acceso a la cultura, a la oportunidad de trabajar, a la participación de los procesos de cambio y de toma de decisiones de la comunidad frente a los desafíos de los tiempos. Mejorar o extender el acceso a la educación universitaria sin modificar las condiciones de participación y de aprovechamiento de oportunidades y sin considerar las características de los individuos a los cuales se pretende incluir, supone erróneamente que los mismos, al acceder a una oportunidad no experimentada, puedan hacerlo con sus fortalezas y superando sus limitaciones. Chiroleu (2009) afirma que se terminan constituyendo para ellos oportunidades desiguales que tienden a subir las tasas de deserción y repitencia o retraso en los estudios, limitando así las posibilidades de empleo, niveles de remuneración y la productividad en el mercado laboral.

4. *Logro de los estudiantes e Igualdad de oportunidades*: La UNESCO (2005) afirma que el principio de igualdad de oportunidades se basa en darle más a quien más lo necesita, y proporcionando a cada quien lo que requiere basado en sus características y necesidades individuales, de modo de estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas. En la educación universitaria la educación inclusiva supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el objeto de proporcionar atención al conjunto de estudiantes de acuerdo a sus necesidades. Esto significa velar y producir condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (Blanco, 2006; Aponte Hernández, 2008; Chiroleu, 2009; Sarrionandia y Homad, 2008; Fajardo y Crespo, 2016). Según Sarrionandia y Homad (2008), no sólo deberíamos interesarnos por conocer a los estudiantes o instituciones educativas que consiguen los mejores resultados sino, además, cuáles contribuyen a compensar las diferencias y condiciones de origen del alumnado, o agregan más valor a su realidad inicial. Ese valor agregado que hace la diferencia asegura que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículo, independientemente de sus condiciones personales, socioeconómicas y culturales. Significa que hacen el esfuerzo por generar condiciones equiparables en calidad y oportunidades para los alumnos en escenarios más vulnerables. Para Aponte Hernández (2008) y para Garcia de Fanelli (2014), entre otros autores, la igualdad de oportunidades no se limita al acceso, sino incluye además la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen otros aspectos de la igualdad de oportunidades, como en el nivel de participación, los logros y la graduación e incluso en la inserción laboral posterior. Se destaca además que esta educación democratizadora deber ser de calidad (Sobrinho, 2012), garantizando así la inclusión social (Aponte-Hernández, 2008; Blanco, 2006).

5. *Cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias*: Las oportunidades educativas llamadas inclusivas significan la transformación de las instituciones y la experiencia educativa para que puedan dar una respuesta pertinente, de calidad y de condiciones equitativas respecto a las diferencias de las personas y de los grupos (UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Aponte Hernández, 2008;). Según lo establece la UNESCO (2005) para lograr abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos mediante la participación en todas las actividades es indispensable cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Los cambios en la identidad y misión de las Instituciones de Educación Superior (IES) son necesarios para poder llevar adelante la implantación de políticas de inclusión y equidad, relacionadas al acceso como elemento central de pertinencia y responsabilidad social, además de cambios en la cultura y en los valores de la institución, en relación con las expectativas de participación de los distintos sectores en el desarrollo de la sociedad (Aponte Hernández, 2008). En esta línea, se observa que las prácticas pedagógicas inclusivas no solo dependen de las capacidades de los docentes y de las prácticas de enseñanza, sino que surgen del conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos (Carrillo Sierra et al., 2018).

6. *Mejorar el aprendizaje*: La inclusión significa adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, con su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses (Blanco, 2006). En este sentido, se afirma que ya no son los grupos admitidos quienes se deben adaptar a la enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Aponte Hernández (2008) afirma que otorgar oportunidades de estudio sin considerar las diferentes necesidades de los grupos excluidos y los niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, representa para estas personas, oportunidades desiguales para su logro académico, desarrollo integral y participación en la sociedad.

7. *Eliminar barreras físicas, personales e institucionales*: La inclusión necesita la identificación y eliminación de barreras, pues son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos a una educación inclusiva (Sarrionandia y Homad, 2008). Estas barreras que pueden ser físicas, personales o institucionales, limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno derecho al acceso y la participación de todos los estudiantes a las actividades educativas (Booth et al., 2000; UNESCO, 2005; Blanco, 2006). Según indica Aponte Hernández (2008), las barreras y obstáculos que se identificaron hace décadas con el fin de ampliar el acceso, fueron modificadas para pasar de barreras basadas en la “adaptación” de la diversidad a barreras identificadas como “la igualdad de las diferencias”, de modo que la enseñanza se adapte a los estudiantes y no al revés (Blanco, 2006).

8. *Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes*: los autores analizan la inclusión educativa no solo desde el que recibe la misma, el estudiante, sino también desde el punto de vista de quienes deben facilitar ese proceso, los docentes del sistema educativo (Infante, 2010). Se afirma que se necesitan profesores capaces de reconocer y valorar la diversidad, con el objeto de que puedan promover comunidades educativas inclusivas, es decir que tengan la capacidad y habilidades para enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Infante, 2010, Carrillo Sierra et al., 2018). Es relevante destacar que la educación inclusiva significa una educación de calidad para todos, exigiendo respuestas por parte de las instituciones competentes con el fin de desarrollar una cultura tolerante de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes (Carrillo Sierra et al., 2018). Las acciones de una educación inclusiva deben estar orientadas a elevar los niveles de *presencia* (en todas la actividades y experiencias de aprendizaje que se desarrollan en el aula y la institución), de *participación* (que tengan la oportunidad de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje del aula y la institución) y del *progreso* (que progresen con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y la institución). Estos son los principios fundamentales para

establecer las prácticas pedagógicas que fomenten una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; Duk y Murillo, 2011; Carrillo Sierra et al., 2018).

9. *Permanencia y Graduación*: se plantea la necesidad de generar condiciones para lograr la permanencia y el egreso de estudiantes de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel universitario sin descuidar la calidad que el mismo presupone (Chiroleu, 2009). Siguiendo a Sarrionandia y Ainscow (2011) y a Ainscow (2017) la inclusión implica enfatizar en forma particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento académico. Para ello, es necesario personalizar los apoyos, de lo contrario, se limitaría el impacto de la atención (Blanco 2006). Se trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos, pero hay que tener en cuenta que no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indefectiblemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos (García, et al., 2013).

Son justamente los indicadores de las variables o dimensiones que se quieren medir, los que se necesitan identificar de modo de elegir aquellos que más directamente reflejen el concepto de interés y además que resultan más accesibles a los medios que se dispone para medirlos y compararlos (Sabino, 1996).

El análisis realizado del concepto de inclusión educativa en el presente estudio, revela que los autores definen un conjunto de dimensiones con sus correspondientes indicadores que sirven para elaborar su definición. De allí se determinó que existe una interrelación entre los indicadores de las distintas dimensiones, lo que origina un solapamiento en las mediciones de la misma, ya que los mismos se repiten. Esta situación motiva la reducción de indicadores, concluyendo que las dimensiones que la conforman se reducen en: **Mejorar el acceso, la Participación de los estudiantes, Responder a la diversidad y la Permanencia.**

Con base en las definiciones teóricas de inclusión y en las dimensiones en las que se descompone la misma, se seleccionó un cierto conjunto de indicadores que expresan el comportamiento del concepto, llegando así a la definición operacional de la misma (Sabino, 1996). Según este autor, la búsqueda y selección de los indicadores resulta ser una tarea muy delicada y por ello se tienen en cuenta ciertos criterios como: tener el menor número de indicadores de una variable, siempre y cuando éstos sean realmente representativos de la misma; cada indicador debe tener forma de medirlo en forma específica, y por último que cada indicador posea sólo una relación de probabilidad con respecto a la variable, pues en las ciencias sociales es muy difícil saber con certeza cuándo un indicador representa una variable.

Por otra parte, los indicadores pueden concretarse de distinta forma, dependiendo fundamentalmente de la técnica o instrumentos seleccionados para recoger los datos. Esto obedecerá a los propios indicadores, ya que las fuentes en algunos casos pueden ser evidentes y en otros no tanto (Reguant Álvarez y Martínez Olmo, 2014).

Son los indicadores los que se necesitan medir y para ello definir la escala de medición más adecuada. La noción de medición trae intrínseca la comparación. La medición, en palabras de Padilla (2007) incluye la evaluación, un proceso a través del cual las cosas se diferencian. Por estos motivos, es necesario encontrar diversos indicadores que reflejen cada dimensión y construir luego una escala apropiada para el caso.

Con base en estos conceptos, en la Tabla 2, se señala la forma en que se podría medir cada uno de esos indicadores, teniendo en cuenta, sobre todo, el concepto de inclusión educativa. El resultado de esta medición nos podría dar un índice de inclusión de la Institución Universitaria evaluada.

Tabla 2. Componentes del concepto de inclusión educativa, sus indicadores y forma de medición

	Indicadores	Medición (responde la Institución)	SI	NO	fuente primaria	fuente secundaria	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES (CULTURA, CURRÍCULOS, COMUNIDAD)	RESPONDER A LA DIVERSIDAD	MEJORAR EL ACCESO	LOGROS DE LOS ESTUDIANTES	CAMBIOS Y MODIFICACIONES DE CONTENIDOS, ENFOQUES, ESTRUCTURAS Y ESTRATEGIAS	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	MEJORAR EL APRENDIZAJE	ELIMINAR BARRERAS FÍSICAS, PERSONALES E INSTITUCIONALES	ACTITUDES CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES	PERMANENCIA Y GRADUACIÓN	
Acceso	Políticas o normativas que fomenten el acceso a todas las personas independientemente de su condición (género, grupos étnicos, grupo de bajos recursos, grupos con discapacidades, grupos distantes del IES, otros)	Existen normativas que permitan el ingreso a la Universidad para todos independientemente de su genérico y/o discapacidad o lugar de residencia				normativas	X	X	X			X		X			
	Políticas o normativas que tiendan a eliminar las barreras para el acceso (físicas, socioeconómicas, otras)	Normativas de apoyo económico a ingresantes y alumnos				normativas	X		X	X				X		X	
		Dispone de herramientas de aprendizaje virtuales para los alumnos			encuestas	normativas	X	X	X			X					
		Posee sedes o aulas remotas de su sede central			encuestas	normativas	X	X	X			X		X			
Participación	Oportunidad de los estudiantes de participar de las actividades de la Universidad (órganos de gobierno, extensión, investigación, otros)	Participan los estudiantes de los órganos de gobierno			encuestas	normativas	X					X					
		Participan además en otros ámbitos que los exigidos por la Ley de educación superior o exigidos por legislación vigente			encuestas	normativas	X					X					
		Posee estrategias para promover la participación de alumnos en otros ámbitos además del de aprendizaje			encuestas	datos de universidad	X					X					
		Dispone de equipamiento y/o infraestructura edilicia para igualar las diferencias entre los alumnos				datos de universidad normativas		X	X			X		X			
Responde a la diversidad	Prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten en los docentes la capacidad y habilidades para enseñar en contextos diversos de aprendizaje	Dispone de capacitaciones docentes relacionadas a la enseñanza en contextos diversos			encuestas	normativas	X	X			X	X	X	X	X	X	
		Posee normativas o estrategias relativas al apoyo a la diversidad			encuestas	datos de universidad normativas	X	X			X	X	X	X			
		Cuenta dentro de su estructura con un ámbito dedicado a tratar la diversidad				datos de universidad normativas		X	X		X			X	X	X	X
		La identidad y misión de la Universidad está orientada a la inclusión				datos de universidad normativas-Estatuto-		X	X		X						
Permanencia	Apoyo a estudiantes como guías o tutores académicos, para el desarrollo y avance académico dentro de la Institución	Posee tutorías para estudiantes				datos de universidad normativas	X	x		X		x	x			x	
		Cuenta con otros instrumentos de apoyo o guía a estudiantes			encuestas	datos de universidad normativas	X	x		X		x	x			x	
		Políticas o estrategias de igualar condiciones de participación en el aprendizaje			encuestas	datos de universidad normativas	x	x		x		x	x			x	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la existencia de los componentes de inclusión en las metodologías de medición de la calidad

Observaremos tres herramientas de medición de la calidad universitaria (Partal, et al., 2022) representada por las Agencias de Acreditación de Universidades (AAU), los Rankings Universitarios de nivel mundial (RU) y los Modelos de Medición de la Calidad del Servicio (MMCS), con el objeto de analizar si las dimensiones del concepto de inclusión definidas, son considerados en dichas metodologías.

En *primer lugar*, respecto a las AAU, tanto en la región de América Latina y el Caribe como en Europa y América del Norte, los indicadores más relevantes son los relativos a organización institucional, recursos, enseñanza y rendimiento estudiantil (Palomares-Montero et al., 2008). Las AAU coinciden en que los indicadores los define cada universidad en pos del cumplimiento de la misión y los objetivos institucionales, aunque mayoritariamente concuerdan en las dimensiones a evaluar. En Argentina, los indicadores que toma en cuenta la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) son los que la Institución considere relevantes para comprender mejor el nivel de actividad, indicadores referidos a características de los estudiantes y a su rendimiento académico, a la calidad de la docencia, a la calidad de la investigación, a la calidad de la extensión, a la gestión institucional, al nivel de recursos utilizados para la docencia y para la investigación, entre los principales (CONEAU N° 382/11). Directa o indirectamente, todas las propuestas estudiadas se refieren a los recursos humanos, financieros o físicos disponibles en la universidad para cumplir con sus funciones. Si bien se evalúa el rendimiento estudiantil, lo que permite conocer los estudiantes e instituciones que obtienen mejores resultados, no consideran la igualdad de oportunidades, el otorgamiento de ayuda económica u otro tipo de apoyo como tutorías, la existencia de sedes o aulas remotas, el uso de herramientas virtuales de aprendizaje, indicadores relacionados directamente con la dimensión de *acceso*. Las AAU se concentran principalmente en la integridad de la institución, si sus recursos son suficientes para la actividad que realizan, no existe énfasis en la *participación de los estudiantes* en todas las actividades de la universidad. Tampoco se enfocan en si la universidad evaluada posee políticas o normativas o comisiones dedicadas a dar *respuesta a la diversidad* de los estudiantes. No se desprende de la bibliografía que las AAU evalúen estrategias institucionales de *retención de los alumnos* (tutorías o guías académicos) o de implementación de estrategias de prácticas docentes en contextos diversos.

En *segundo lugar*, se analizan los RU mundiales de mayor relevancia, que son: Times Higher Education World University (THE); World University (QS), Academic Ranking of World Universities (ARWU) y Center for World University Ranking (CWUR).

El ranking THE, basado en encuestas de opinión, proporciona la lista definitiva de las mejores universidades del mundo con una fuerte concentración en la investigación, en las dimensiones de docencia, investigación, transferencia de conocimientos y perspectivas internacionales. Los datos se publican en la página web del ranking⁴ (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2010). Utiliza trece indicadores de rendimiento, agrupados en cinco áreas o dimensiones. El QS también basado principalmente en encuestas de opinión, es un medio para medir el sentimiento en la comunidad académica ya que recaba información de 2000 universidades en 130 países (Albornoz y Osorio, 2018). Publica las 500 primeras universidades. Utiliza 6 parámetros simples para capturar efectivamente el rendimiento universitario. Estos indicadores se refieren a investigación, enseñanza, internacionalización, empleabilidad, infraestructura de la universidad, aprendizaje a distancia, responsabilidad social, innovación, arte, cultura e inclusión, y otros criterios provenientes de los especialistas (Albornoz y Osorio, 2018). El Academic Ranking of World Universities (ARWU) actualmente clasifica todos los años la información de aproximadamente 1800 universidades y se publican las 1000 mejores instituciones. Se basa en seis indicadores objetivos agrupados en cuatro criterios o dimensiones (calidad de la docencia, del profesorado, producción investigadora y rendimiento per cápita (calcula el rendimiento académico de la institución)). Por último, el CWUR comenzó a clasificar a las 100 mejores universidades del mundo. Ante la difusión e interés de los medios y las universidades de ampliarlo, a partir del 2019 pasó de clasificar 1000 a 2000 de 20 mil universidades mejores de todo el mundo, pasando a ser el ranking

⁴ www.timeshighereducation.com/world-university-rankings

académico global más grande del mundo. Para ello utiliza siete indicadores objetivos y robustos para clasificar al grupo de universidades más importantes del mundo, relacionados a la calidad de la educación, empleo de ex alumnos, calidad de la Facultad, producción de investigación, influencia y citas.

Estos *rankings* tienden a sintetizar y suministrar datos duros sobre el estatus de los sistemas educativos y las universidades, ya sea para el público en general como para aquellos otros que consultan para tomar decisiones sobre IES (Orozco et al., 2015). Los RU definen dimensiones y le dan un cierto peso a cada una, lo que a su criterio define la calidad de una universidad, al establecer cuál es mejor que otra. Al evaluar la calidad de las universidades, no consideran ninguno indicador relativo a *mejorar el acceso* de los estudiantes. Se apoyan principalmente en encuestas de opinión sobre investigación (THE); rendimiento universitario y reputación académica (QS), si bien este último considera indicadores como aprendizaje a distancia, responsabilidad social, innovación, arte, cultura e inclusión, es a través de encuestas académicas y no se visualiza a través del mismo si existen políticas o normativas que fomenten la mejora del acceso a la universidad. EL AWUR se basa en resultados de la institución al medir la cantidad de ex alumnos y profesores con premios nobel; del mismo modo el CWUR se basa en los premios y resultados obtenido por su ex alumnos, y profesores en cuanto a docencia e investigación. Respecto a la *participación*, los RU no tienen en cuenta como indicador de calidad la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes de participar en otras actividades además de las académicas (órgano de gobiernos, extensión, investigación, otros). Se observa la misma carencia en indicadores sobre *dar respuesta a la diversidad*. Se puede decir que el THE y el QS al considerar el porcentaje de estudiantes internacionales respecto a los locales, contempla de alguna manera menor esta dimensión. No se evidencia que los RU consideren en su evaluación aspectos relativos a favorecer la *permanencia de los estudiantes*.

En *tercer lugar*, dentro de los métodos de medición de la calidad del servicio (MMCS), los instrumentos más conocidos que valoran la calidad del servicio educativo son el SERVQUAL y SERVPERF (Annamdevula y Bellamkonda, 2012). El SERVQUAL, según la definición y operacionalización de la calidad del servicio se establece como la diferencia entre las expectativas y las percepciones de los clientes respecto al servicio (Parasuraman et al., 1988). En cambio, el SERVPERF define a la calidad basada en la satisfacción de los clientes a través de la percepción del servicio recibido. No existe consenso respecto a quienes considerar los clientes de una Institución Educativa (Araya-Castillo, 2013; Oliva y Gómez, 2014). Esto ha llevado que las distintas investigaciones realizadas al momento, difieran tanto en la metodología a aplicar como en las dimensiones o factores que utilizan, y las escalas empleadas. Entre ellas se pueden mencionar: la satisfacción del estudiante; la diferencia entre las expectativas y las percepciones del servicio percibido; toda la experiencia del estudiante en la institución; sólo las percepciones del estudiante respecto al servicio percibido (organización de los cursos, planes de estudio, tamaño de las clases, la planificación de las actividades académicas, la inscripción, el profesor); diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje (sistemas de evaluación, la carga de trabajo, contenido de los cursos, si los conocimientos adquiridos se relacionan con las prácticas); el personal administrativo; infraestructura (bibliotecas, salas de cómputos, aulas, servicio de alojamientos) localización del campus universitario; vida social que se genera; actividades de recreación; asesoramiento a los estudiantes; aspectos financieros; responsabilidad o interés de la universidad hacia sus alumnos; oportunidades laborales de la carrera; contacto con el mercado laboral. Los MMCS, no consideran a los alumnos que no pudieron ingresar ya que analizan el grado de satisfacción de los alumnos existentes en la universidad, esto descarta cualquier medición respecto al *acceso*. Sin embargo, los MMCS tienen especial interés en evaluar *la participación de los estudiantes* en todos los ámbitos ofrecidos por la universidad. Por otro lado, no consideran si las universidades dan *respuesta a la diversidad* a través de algún instrumento normativo o política. Aunque cabe destacar que los MMCS evalúan dentro de las expectativas y satisfacción de los alumnos, todo el entorno universitario, el campus, el asesoramiento brindado a los estudiantes, su visa social universitaria, que indican estrategias que implementa la universidad para la *permanencia y retención de sus alumnos*.

Conclusión

En el presente estudio se realizó una operacionalización del concepto de Inclusión en el marco del análisis de la calidad universitaria. Dicho concepto se analizó en el contexto de medición de la calidad basado en tres herramientas de medición de la calidad universitaria: las AAU, los RU y los MMCS.

Del análisis de los diferentes indicadores se observa que, ni las AAU ni los RU consideran indicadores que colaboren en compensar las diferencias y condiciones de origen de los estudiantes; o que agregan más valor a la realidad de origen del alumnado, respecto al acceso, la participación, la diversidad o la permanencia. En los MMCS se visualiza un interés en evaluar indicadores de inclusión como la *participación de los estudiantes* en todas las actividades que ofrece la institución, y estrategias que implementa la universidad para la *permanencia y retención* de sus alumnos. Aunque el problema básico de este tipo de metodología es que, por la naturaleza de la misma, deja de lado todos aquellos posibles estudiantes que no pudieron ingresar a la universidad, ya que se concentra en los alumnos que están actualmente en la Institución; por lo que no considera las dimensiones relativas al *acceso* ni la igualdad de oportunidades o las que dan *respuesta a la diversidad*.

Con base en los indicadores de las dimensiones identificadas en el estudio del concepto de *Inclusión Educativa*, se puede concluir que ningún método de evaluación de la calidad de IES descriptos considera a la misma en su conjunto, ya que no tienen en cuenta si las Universidades contribuyen a compensar las diferencias y condiciones originarias o agregar valor a la realidad inicial de los estudiantes.

Por lo expuesto, queda claro que existe una oportunidad específica, a través de los aportes de esta investigación, de incorporar explícitamente a la Inclusión en los indicadores que miden calidad universitaria, a partir de la medición concreta de la misma.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2012). Constructs, Variables, Dimensions, Indicators & Consistency. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, 19-36. https://www.researchgate.net/publication/228883816_Desarrollo_de_sistemas_educativos_inclusivos.
- Annamdevula, S. y Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for Measuring ServiceQuality in Indian Higher Education Sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 412.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 113-154.
- Araya-Castillo, L. (2013). ¿Qué hemos aprendido sobre la calidad de servicio en Educación Superior? *Revista Pilquen-Sección Ciencias Sociales*, 2 (16), 1-12.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28.

- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.
- Carrillo Sierra, S. M.; Rivera Porras, D. A.; Forgiony Santos, J. O.; Bonilla Cruz, N. J. y Montanez Torres, M. L. (2018). *Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos*, *Revista Espacios*, 3(23), 24. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2169>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
- de Avila, J. C.; Peter, S. G. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación Superior*, (13), 129-149.
- De La Rosa, O. M. A., y Angulo, L. M. V. (2015). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Duk, C., y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Fajardo, S. R. y Crespo, J. A. M. (2016). La educación a distancia como mecanismo de inclusión social en las Universidades del Ecuador. *Alternativas*, 17(2), 5-10.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., y Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Guzmán Acuña, T., Guzmán Acuña, J. y Centeno Quevedo, J. A. (2021). Caracterización de los componentes de políticas y programas de inclusión en las instituciones de educación superior. Caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *RAES*, 13(23), pp. 70-83.

Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*, 4 (310-386). México, eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-29.

Oliva, E. J. D y Gómez, Y. D. (2014). Evaluación conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior. *Revista Suma de Negocios*, 5(12), 180-191.

Padilla, J. C. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 2(2), 104-125.

Parasuraman, A., Zeithaml, VA, y Berry, LL (1988). Servqual: una escala de elementos múltiples para medir el consumo del consumidor. *Journal of retailing*, 64(1), 12.

Partal, C., Gorjup, M. T., y Vigier, H. P. (2022). Comparación de metodologías de medición de la calidad en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 17(51), 37-68.

Quiles, O. L., y de Gracia, E. C. (2015). Calidad y evaluación de la educación superior. Una perspectiva transnacional a través de los rankings. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (8),155-174.

Reguant Álvarez, M., y Martínez Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf?fbclid=IwAR3G9P3g7kvSw77_bUEXWtNPPSPkwi53_ajxxGsMdgfyC1

Sabino, C. (1996). EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Argentina. *Ed. Lumen - Humanitas*.

Sánchez, A. M. H., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22.

Sarrionandia, G. E. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27-46, [https:// bibliotecadigital.mineduc.cl](https://bibliotecadigital.mineduc.cl)

Sarrionandia, G. E., y Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.

Sobrinho, J. D. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. *In La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, 95.

Sobrinho, J. D. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 601-618.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Ediciones de la UNESCO. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/>

UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. PP. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312.

Fecha de recepción: 29/8/2022

Fecha de aceptación: 5/5/2023

La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

Teaching at the university level and the meaning of educational inclusion: the case of the Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

Por Leticia CEREZO¹

Cerezo, L. (2023). La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). *Revista RAES*, XV(26), pp. 30-43.

Resumen

Analizamos en este artículo de investigación los sentidos que adquiere la inclusión educativa para los/as docentes de UNAJ, considerando el modo en el que justifican sus prácticas de enseñanza y el rol que le atribuyen en la construcción de la singularidad de la propuesta educativa de esa Universidad. De acuerdo al objetivo planteado, la metodología seleccionada es cualitativa y constó de la implementación de 15 entrevistas en profundidad a docentes. Para el diseño de la muestra de personas entrevistadas se contemplaron las disciplinas de pertenencia, los tramos de las carreras en las que enseñan y las dedicaciones y antigüedad docente. Atenderemos a las diferencias en los modos en los que se piensa la inclusión educativa y el rol de las/os docentes. Asimismo, pretendemos identificar diferencias en esos significados respecto del tramo de estudiantes con los/as que trabajan y de experiencias docentes previas.

Palabras Clave inclusión educativa / universidad / prácticas docentes

Abstract

In this research article we analyze the meanings that educational inclusion acquires for UNAJ teachers, considering the way in which they justify their teaching practices and the role they attribute to it in the construction of the singularity of the educational proposal of that University. In accordance with the stated objective, the selected methodology is qualitative and consisted of the implementation of 15 in-depth interviews with teachers. For the design of the sample of people interviewed, the disciplines to which they belonged, the career paths in which they teach and their dedications and teaching seniority were taken into account. We will pay attention to the differences

¹ Centro de Innovación de las Trabajadoras y los Trabajadores (CITRA) [Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET)] – Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina / ORCID: 0000-0003-4398-0654 / cerezoleticia@gmail.com

in the ways in which educational inclusion and the role of teachers are thought of. Likewise, we intend to identify differences in these meanings with respect to the group of students with whom they work and previous teaching experiences.

Key words educational inclusión / university / teaching practices

Introducción

En este artículo recupero parte de mi tesis doctoral denominada “La inclusión educativa en el nivel superior universitario. Un estudio de caso de la UNAJ (2011 - 2018)” (Cerezo, 2022). En ese trabajo, a partir de un estudio de caso (Yin, 2018) analizamos los sentidos que adquiere la inclusión educativa en la UNAJ, institución que se emplaza en la ciudad de Florencio Varela². El periodo temporal considerado se inicia en 2011, año de su fundación, extendiéndose hasta 2018.

En ese camino nos detuvimos en analizar, a partir del discurso institucional y las narrativas de autoridades y no docentes con cargos jerárquicos, la organización y justificaciones del quehacer de los diversos actores universitarios, las prácticas institucionales de acompañamiento estudiantil y aquellas enfocadas al ingreso, recorriendo sus normativas y documentos institucionales. Asimismo, incorporamos la perspectiva de docentes de la UNAJ con el objetivo de analizar sus experiencias (Brito et al., 2010; Dubet, 2010) y los sentidos que adquiere la inclusión educativa para ellos y ellas³. Este será el eje del presente trabajo donde nos referiremos al modo en que profesores/as de esa universidad justifican sus prácticas de enseñanza y el rol que le atribuyen a éstas en la construcción de la singularidad de la Universidad como propuesta educativa. También dimos cuenta de las implicancias del discurso institucional en las prácticas docentes.

Ante la pregunta: ¿por qué enfocarnos en las prácticas para aprehender los distintos discursos de la inclusión educativa? Afirmamos que las prácticas (Kemmis, 1999; Valladares, 2017) y estilos de enseñanza docente constituyen elementos de gran importancia para pensar la permanencia estudiantil o bien, contrariamente, propiciando la pronta salida de la universidad Carli (2012).

Además, nuestro interés por las prácticas docentes radica en el hecho de que los/as docentes son agentes fundamentales para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizajes (García de Fanelli, 2008) y sus transformaciones (Camilloni, 2011; Delgado et al., 2021). Pero también porque, para dejar atrás un modelo de universidad elitista, cuya función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los docentes, autoridades, familias, estudiantes (Kessler, 2002), las prácticas y estilos docentes deben necesariamente ser objeto de revisiones e innovaciones. Acerca de las concepciones que portan los/as docentes y su vinculación con el trabajo docente, Litwin sostiene que:

las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, justamente con criterios ideológicos - educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones. (Litwin, 1998, p. 10)

En tal sentido, no nos interesa analizar la eficacia -medida en cualquier término- de las formas de enseñar que se ponen en juego, sino relevar aquello que Litwin designa como “criterios ideológicos - educativos” desde los cuáles se justifican y sustentan los modos de actuar frente al curso. Por lo tanto, nos preocuparemos por conocer sus posicionamientos respecto de la inclusión educativa, a partir de sus discursos.

² Este partido pertenece al Área Metropolitana de Buenos Aires de Argentina. Su área de influencia directa corresponde a los Partidos de Florencio Varela, Almirante Brown y Berazategui, los cuales forman parte del grupo denominado “Conurbano Sur”, a los que el INDEC denomina “parcialmente urbanizados”, caracterizados por conformar un continuum urbano rural.

³ A lo largo de este trabajo, se hará uso del lenguaje inclusivo, separando el sufijo flexivo femenino del masculino a través de una barra: -a/-o, en caso de singular, y -as/-os, en caso de plural, o bien, u -o/-a, en caso de singular, y -os/-as, en caso de plural, de manera indistinta. Asimismo, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Diseño metodológico

Para el análisis propuesto, trabajamos con un caso de estudio: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Esta es una universidad nacional de gestión estatal, inició sus actividades académicas en 2011 en el Partido de Florencio Varela. Esto, en términos geográficos, nos habilita a identificarla como una territorialización de la oferta (Fuentes, 2017) y una *vecinalización* (Pérez Rasetti, 2012), puesto que llegó a ser “vecina” del estudiantado. Se erigió entonces como una “oferta de proximidad”, ya no solo en lo geográfico, sino también en lo vincular (Cerezo, 2015; Mayer & Cerezo, 2017). En 2018, la cantidad de estudiantes de grado y pregrado que allí asistían era de 21.898, matrícula numerosa que se caracterizó desde sus inicios por una amplia y rápida expansión. A la masividad como característica distintiva de UNAJ, es posible adicionarle el despliegue de gran cantidad de prácticas que pretenden acompañar las trayectorias de su estudiantado, siendo éstas prácticas institucionales extra-aúlicas de acompañamiento, prácticas centradas en el ingreso, prácticas institucionales de acompañamiento a estudiantes próximos a graduarse, prácticas que se enfocan en las condiciones socio-económicas, acciones de acompañamiento administrativo y de acceso a servicios y características que adquiere el régimen académico universitario en UNAJ.

En lo que refiere a la estrategia metodológica diseñada para abordar a las/os docentes de UNAJ, se realizaron entrevistas en profundidad (Guber, 2004; Scribano, 2008) cuya selección partió de un muestreo teórico (Martínez-Salgado, 2012; Pla, 1999). Con la intención de abordar las heterogeneidades de este plantel, incorporamos profesores/as que se desempeñaran en los cuatro institutos de la Universidad (Instituto de Ingeniería y Agronomía (IlyA), el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) y el Instituto de Estudios Iniciales (IEI)⁴), que se desempeñaran en asignaturas se ubican en distintos tramos de las carreras (tramo inicial, medio y final). A su vez, contemplamos las dedicaciones, sus trayectorias laborales y experiencias docentes en otras instituciones como factores que dotan de sentido y justifican sus prácticas, pero que, además, son a partir de las cuales se vinculan con las significaciones de inclusión educativa presentes en la narrativa institucional de UNAJ.

El trabajo de campo tuvo lugar entre junio y septiembre de 2018 y se llevaron a cabo un total de 15 entrevistas en profundidad a docentes (Ver Anexo). Por su parte, con la intención de captar sus representaciones acerca de las y los docentes de UNAJ, se realizaron 14 entrevistas en profundidad a autoridades y no docentes de escalafones altos (4 corresponden a miembros del Centro de Política Educativa y 10 a personas que trabajan en los Institutos). A continuación, daremos cuenta de algunos de los resultados alcanzados a partir del diseño metodológico propuesto.

El rol de las prácticas docentes en la construcción de una universidad que incluye: las implicancias de la narrativa institucional en las prácticas docentes

En el recorrido realizado por el trabajo de campo con esta Universidad, encontramos una fuerte asociación entre los modos de enseñar y la inclusión educativa. Esto integra lo que hemos dado en llamar la narrativa oficial de la institución, la cual vincula a prácticas docentes con enseñar “distinto”, adjetivo que nos retrotrae necesariamente a una comparación con otra forma de enseñanza: una que remite a exclusiones, a dejar afuera, a no intervenir con las desigualdades de origen- las cuales, tal como afirman distintos autores, suelen reproducirse en desigualdades educativas (Bourdieu & Passeron, 2009; Dubet, 2007), a copiar prácticas aprendidas y/o aplicadas en otros contextos. En este sentido desde la narrativa oficial, se propone que la práctica docente que tiene lugar en UNAJ no sea parte de esa reproducción, con el objetivo de que no contribuya a los fracasos estudiantiles. Asimismo, sin desconocer la existencia y/o yuxtaposición de otros factores que inciden en las trayectorias, tales como las experiencias educativas previas, los apoyos de las familias o bien, la incorporación de hábitos vinculados al aprendizaje, se enfatiza en la centralidad del rol docente en las trayectorias de los/as estudiantes, ya sea para convertirse en factor de éxito o de fracaso. En tanto la mayoría de los/as integrantes, ya sean docentes como autoridades y no docentes, provienen de otras instituciones y cuentan con antecedentes previos, el foco de la expectativa institucional es poner en crisis la práctica docente aprehendida, generando innovaciones que les

⁴ El Instituto de Estudios Iniciales, creado en 2012, tiene a su cargo los dos tramos formativos iniciales de la trayectoria de los estudiantes.

permitan garantizar una propuesta de inclusión. Desde esta perspectiva oficial, el ejercicio de la docencia en UNAJ, imprime demandas específicas, proponiéndose como algo trabajoso.

Cabe aquí preguntarse acerca de la eficiencia simbólica de esa narrativa oficial a la que nos referimos en el párrafo anterior. Es decir, siguiendo a Duschatzky y Corea (2002), indagaremos acerca de las implicancias de este discurso institucional como productor de subjetividades docentes - en este caso – en torno a un conjunto de normas y valores.

Respecto de lo anterior y en consonancia con la narrativa oficial, encontramos que, en un gran grupo de los/as docentes relevados/as, el objetivo de incluir a sectores que antes no habitaban las universidades, logrando no solamente su acceso, sino también su permanencia y graduación, conlleva la necesidad de reflexionar acerca de sus prácticas docentes. Estas reflexiones, en algunos casos, son impulsadas a nivel grupal, en distintas instancias colectivas en las que se abordan temáticas vinculadas al ejercicio de la docencia, herramientas y prácticas. En otros casos, el impulso a revisar el quehacer docente se verifica a nivel de la institución en general. Tal es el caso de una docente que enfatizaba en que percibe una visión compartida respecto de las funciones del profesorado que decanta desde la Universidad al resto de los actores que la integran.

Generar prácticas docentes que no reproduzcan exclusiones, que sean innovadoras, que se encuentren abiertas a la reflexión constante, son algunas de las valoraciones que encontramos en gran parte del profesorado para el ejercicio de su trabajo en UNAJ, sobre todo en aquellos que se ubican en asignaturas ubicadas al inicio de las carreras. Esta acepción asimila la inclusión educativa a la revisión de las prácticas docentes e implica, entonces, una transformación de los modos “tradicionales” de enseñar y aprender. A menudo, esto implica que algunos/as docentes las entiendan como aquello que garantiza y corre del plano meramente discursivo la noción de inclusión. Con respecto a esto, un profesor nos decía:

Pero sí, se trata de pensar de esa manera, inclusiva. Y también eso impacta en la forma de enseñar. Esto que te decía de volver a los contenidos sin la respuesta. Entonces tratás que eso de la inclusión sea verdad y no sea un discurso evasivo. De que bueno, están acá en la Universidad, les pusieron la Universidad acá, pero los seguimos tratando como los tratan allá en [Universidad Nacional de] La Plata: siendo exclusivos y siendo segregatorios (sic) digamos. (Docente, IlyA, Varón, Entrevista 4)

En el fragmento anterior, el docente hace referencia a la UNLP a los fines de ejemplificar un modelo “tradicional” de universidad. Emerge aquí una noción de inclusión que implica un hacer distinto, de modo que la garantía de una “inclusión de verdad” se verifica en la práctica y no permanece únicamente en lo discursivo. Para ello, es necesario dejar de poner en marcha prácticas que privilegien a aquellos sectores para los que fue originariamente pensada la universidad. Desde su perspectiva, la creación de casas de estudio en territorios donde antes no había ofertas educativas nacionales es un puntapié inicial en favor de garantizar el acceso a la educación superior, pero no suficiente. Esta insuficiencia se debe, a que se necesita, además, transformar el modelo universitario, repensarlo, cambiarlo, de lo contrario se continuará excluyendo. Desde su mirada, el eje de la inclusión “de verdad” debería estar puesto en lo vincular y en los modos de enseñar.

Si bien la inclusión educativa se plantea como deseable y en pos de la cual muchos manifiestan encontrarse trabajando, identificando aciertos y logros en el camino, expresan también que la misma no es una realidad alcanzada y que, si así lo fuera, no se plantea como estática, sino que demanda de una construcción continua.

Otra docente refiere al hecho de que la Universidad haya sido creada en este territorio en particular no es sinónimo de haber eliminado la exclusión, de haber resuelto las desigualdades. Establece la necesidad de pensar entonces cómo, desde la práctica diaria institucional, éstas se refuerzan. Sin ese ejercicio de revisión y reflexión, pero, al mismo tiempo, de transformación de las prácticas docentes y de la Universidad, la inclusión se asimila a una mera repetición vacía de significado:

yo decía significante vació porque se repite y se repite como si fuese algo que está dado y no tiene que ser discutido. A lo que voy, no tiene que ser discutido en términos de si se hace o no se hace. Sí, claro, se hace, para eso estamos acá. El punto es bueno, cómo.” (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 2)

En este fragmento, la noción de “significante vacío” es utilizada para justificar sus posiciones acerca de la necesidad de revisar la noción de inclusión, de darle un contenido práctico y definir su aplicación. Intenta, con esta metáfora propia de su campo disciplinar que es el de las ciencias sociales, describir la polisemia del concepto de inclusión educativa y alentar a la discusión acerca de su concreción.

Pero, así como la gran mayoría de los/as docentes entrevistados ponderan la revisión de sus prácticas en pos de alcanzar la inclusión educativa, encontramos también algunos profesores que hacen hincapié en que no todos los docentes se encuentran abiertos o predispuestos a este proceso de revisión. Cabe aclarar que, entre quienes se verifica una menor apertura a procesos de revisión de sus propias prácticas, muchas veces la resolución de las dificultades observadas, redundan en la implementación de prácticas extra-áulicas, generando instancias por fuera del aula para incrementar las tasas de aprobación de esa materia o bien recurriendo a las propuestas institucionales de prácticas institucionales extra-aúlicas de acompañamiento, y no tanto con la revisión de lo que ya existía: su propuesta de enseñanza de esa materia.

Por su parte, hubo quienes enfatizaron en que el hecho de dar clases en UNAJ demanda un perfil particular de docentes, en tanto, desde su imaginario, dar clases en esa Universidad no es para todos/as:

El docente que entra a esta Universidad con muchos aires academicistas y que cree que puede dar como en la UBA, solito se va. Si uno no está dispuesto a apostar a este proyecto, quedás afuera porque es una apuesta constante. (Docente, IEI, Mujer, Entrevista 5)

Desde esta perspectiva, ser docente de UNAJ implica una apuesta por el proyecto institucional, que no todos/as están dispuestos a hacer y que, por lo tanto, resulta ser el requisito que define la permanencia de los/as profesores en esta Universidad.

Asimismo, otro aspecto señalado como una de las instancias que dificultan innovaciones en la práctica docente, corresponde a las demandas múltiples que deben cumplir los/as docentes universitarios. En el caso particular de docentes investigadores, que enfatizan en la necesidad de mantenerse actualizados/as, de participar en jornadas y congresos, de publicar, se hace manifiesto un tironeo entre las actividades docentes y las de investigación – cuyas demandas muchas veces son externas a la institución. Al respecto, varias investigaciones han dado cuenta de las transformaciones en la labor docente y la profesión académica a partir de la modernización y productividad del trabajo (Carli, 2016), la evaluación de la calidad (Aiello & Grandoli, 2012) centrada principalmente en la actividad de investigación en detrimento de la docencia (Rovelli et al., 2016), como así también por las modificaciones de las condiciones de producción intelectual de los/as académicos/as (Chiroleu, 2012; Naidorf, 2012). Todo esto redundando en que el ejercicio de la labor docente se encuentre tironeado con otras actividades, que compiten por el tiempo que se destina a ellas. En consecuencia, esto genera limitaciones en el tiempo disponible para pensar y reflexionar sobre el modo en el que se lleva a cabo la docencia y las implicancias de estas en las trayectorias estudiantiles.

En este sentido, algunos de los hallazgos de nuestra investigación, remiten a resistencias de algunos/as colegas ante la propuesta de generar modificaciones en las prácticas docentes y ajustar contenidos de las asignaturas. Éstas se refieren específicamente a incurrir en un mayor trabajo y tiempo, aspectos muchas veces escasos y que se encuentran destinados a cumplir con los requisitos del sistema científico.

“La Universidad es nueva, pero nosotros no”

Este subtítulo, que pertenece al discurso de una entrevista realizada a una de las autoridades de la UNAJ, evidencia, por un lado, la oportunidad que la creación reciente de UNAJ representa, en clave de poder pensar aspectos fundantes de la Universidad, de revisar e innovar en los procesos de enseñanza y aprendizajes, en los regímenes académicos, en los modos de acompañar (o no) a sus estudiantes y en las prácticas docentes. Por el otro, advierte acerca del desafío que presenta aquello que no es nuevo: los actores que conforman la Universidad, es decir, sus autoridades, no docentes y docentes.

La exterioridad de las/os docentes se construye respecto a UNAJ como “universidad nueva” frente a las llamadas “universidades tradicionales”⁵, es una exterioridad que es presentada en algunos testimonios como un camino a ser desandado. Contribuye a legitimar la narrativa institucional en términos de inclusión, entendida como un acercamiento de la institución hacia el colectivo estudiantil.

Enfocándonos en la trayectoria profesional docente, la mayoría de los que trabajan en UNAJ, dan o dieron anteriormente clases en otras universidades– principalmente de gestión estatal, pero algunos también de gestión privada -, mayoritariamente en la UBA y la UNLP.

En este sentido, surge la necesidad de pensar en los/as profesores como portadores/as de experiencias anteriores, ya sea como estudiantes universitarios durante su propia formación de grado, llevada a cabo principalmente en “universidades tradicionales”, o bien en torno a su trayectoria profesional docente. Sin dudas, la experiencia previa integra el aprendizaje acerca de cómo ser docente (Alliaud, 2007; Tenti Fanfani, 2010). Al respecto, Tenti Fanfani (2010) distingue dos momentos en el aprendizaje del oficio docente: el espontáneo, que es al que nos referimos anteriormente e implica el aprendizaje del oficio docente a partir de la experiencia como alumno; y el programado, entendiendo por este último a aquellas formaciones específicas en el que se estudia para ejercer el rol. De modo que este aprendizaje incorpora la experiencia estudiantil común y prolongada –escolar primero, y universitaria después– conformando un conjunto de esquemas de percepción, valoración y acción que integra el ejercicio docente, cuyo carácter de no conscientes los vuelve particularmente eficientes y duraderos. Es decir que las tradiciones formativas condicionan la actuación docente (Flores, 2012 en Cardós, 2015).

En suma, las representaciones del cuerpo docente en torno a cómo ser estudiante y cómo ser docente se encuentran mediadas por su experiencia previa en instituciones educativas generalmente “tradicionales” que, como marco de sentido, confrontan con la narrativa institucional de UNAJ.

En sintonía con lo anterior, una docente del IlyA, que fue estudiante de UNAJ y que graduada comenzó a dar clases en la institución, refería que el modo en el que sus docentes habían aprendido determinado contenido en su momento se replica en cómo enseñan en la actualidad, incluso 20 años después. A partir de ello, es que optó por modificar la práctica docente con que le enseñaron simplificando los contenidos y actualizándola:

Mi idea es simplificarles el conocimiento, o sea mostrarles el atajo. Porque yo también lo viví como alumna entonces digo, “¿Por qué lo explican tan complejo si es simple? “O sea, una vez que uno lo entiende, ¿Por qué lo hace tan difícil? Por ahí es porque el docente en su momento se lo explicaron así, lo entendió así y se quedó 20 años atrás y todavía no lo puede reflejar en algo actualizado o en algo más moderno. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

El testimonio de esta profesora sostiene la existencia de esa exterioridad como atributo compartido entre colegas, pero también la singularidad del proyecto educativo de UNAJ: para ella es más sencillo (inferimos que en relación a sus colegas) trabajar de ese modo porque así fue formada, entonces les puede mostrar el atajo.

A partir de lo visto hasta aquí, podemos afirmar entonces que la experiencia docente previa sedimentó en sus prácticas. De modo que resaltar el vínculo, ya sea actual o previo a su trabajo en UNAJ, de muchos/as de los/as docentes con estas “universidades tradicionales”, como los mismos actores las denominan, resulta de gran importancia para pensar posibles modificaciones en su práctica docente, ya que esa otra experiencia puede funcionar o bien como obstáculo o bien como impulso de transformación.

Una serie de formatos que los/as docentes arrastran de experiencias previas operan en algunos casos como estructuras que dificultan desaprender y aprender nuevamente ciertas prácticas, formas de encarar la asignatura o bien temas en los que vienen trabajando hace largo tiempo. Sobre esto, una de las autoridades entrevistadas por

⁵ Cabe señalar que esta noción es un emergente de las entrevistas analizadas y que corresponde a una representación idealizada de otras instituciones en la cual estas “universidades tradicionales” responsabilizan a las/os estudiantes de sus dificultades y, por lo tanto, son concebidas como universidades que no incluyen, modelo del cual pretenden diferenciarse.

el ICS describe la primera reacción de algunos/as docentes a ciertas reorganizaciones del contenido como un colapso nervioso:

Bueno, nosotros lo que hacemos, específicamente para Medicina, un año antes de abrir la carrera, comenzamos con los cursos de formación docente para Medicina. Además, por la currícula integral, [porque como] ninguno de nuestros docentes estudió con esa currícula, se querían matar. Porque vos les decís “Vos vas a dar Estructura y Movimiento” “Pero si yo doy Patología I”. Entonces era como un colapso nervioso para ellos. (Autoridades y ND, ICS, Entrevista 11, Mujer)

Estas expresiones acerca de las resistencias que generan la puesta en marcha de modificaciones en las prácticas resultan congruentes con los aportes realizados por Tenti Fanfani (2010). El autor sostiene que la introducción de innovaciones en los procesos del ejercicio docente verifica ciertas dificultades, en tanto gran parte de ese aprendizaje se llevó a cabo de forma espontánea y no completamente consciente durante su trayectoria escolar y/o universitaria. De allí que no sea tarea sencilla reemplazarlo a partir del aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes.

No obstante, como vimos anteriormente, la narrativa institucional enfatiza en la necesidad de revisar y transformar las prácticas. Por lo tanto, esta orientación institucional encuentra resistencias y se tensiona en la práctica de algunos docentes, e incluso hubo quienes manifestaron que algunos colegas reproducen prácticas excluyentes. Al respecto, una docente egresada de la Universidad ejemplifica, a partir de su propia experiencia como estudiante, la supervivencia de prácticas que estaban mal:

Yo creo que no las modificaron, siguen estando, son los pequeños dinosaurios que andan dando vueltas. Pero, te doy un ejemplo, cuando yo cursé una materia había seis comisiones de la misma materia. Y, de esas seis comisiones, aprobaron siete estudiantes, y eran comisiones de 30, 35 alumnos. O sea que ya en diciembre teníamos más de 340 personas para rendir un examen. O sea, había algo... Que no lo decía solamente yo sino el resto de los compañeros, que estaba mal, y que no tenía que ver con el compromiso de los estudiantes, sino que tenía que ver con la manera en que se estaban dando las cosas. (Docente, IlyA, Mujer, Entrevista 3)

El estilo elitista, que piensa los aprendizajes como responsabilidad individual, es definido en este testimonio como patrimonio de “pequeños dinosaurios”, es decir, docentes que se formaron como tales en otras épocas, no solo previas al nacimiento de esta universidad, sino también de un estilo de formación más comprometido con la inclusión como horizonte. De esta manera, estos profesores resultan portadores de modos de ejercer la docencia, antiguos y caducos, pero, al parecer, persistentes. Para ella, no hay dudas de que los malos resultados no se pueden definir solo como producto de la suma de actitudes individuales, sino que requieren la revisión de las prácticas de enseñanza. En este marco, entonces, la exterioridad del cuerpo docente respecto a los objetivos institucionales de UNAJ se piensa como una situación transitoria cuya corrección se realizará con el paso del tiempo.

Simultáneamente, este relato introduce los límites a la intervención institucional en las prácticas de evaluación y enseñanza, en la medida en que existen docentes que no comprenden estos resultados como un llamado de atención sobre el modo en que realizan su tarea. Con la referencia a la poca cantidad de estudiantes que promocionaron la materia de una asignatura con seis comisiones, esta docente pretende demostrar de qué manera – aun en una institución que promueve la inclusión – se verifican prácticas que excluyen.

Entonces, la pretensión simbólica del discurso institucional que busca revisar y transformar las prácticas docentes, con la intención de lograr un hacer compartido colectivamente registra oposiciones y fugas. Esta búsqueda funciona como argumento de las justificaciones para la puesta en marcha de espacios institucionales, para apuntalar a los/as docentes y propiciar propuestas de formación docente:

La Universidad es nueva en esta región, por lo tanto, la enorme mayoría de los docentes provienen de otro, digamos, su formación ha sido en otras instituciones, ¿no? Con propuestas bien distintas, en muchos casos, a la nuestra. Entonces, ahí también hay una apuesta institucional muy fuerte a la formación docente. Digamos, un plan de formación docente, todo muy nuevo y estamos como poniéndolo en marcha en estos años. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 9, Mujer)

A partir de este testimonio, observamos que la apuesta a la formación docente proviene de la institución, es decir que en este accionar es planteado en términos de esfuerzo institucional y no como exigencia individual a los/as docentes. En este sentido, desde la universidad se trabaja en la exterioridad (universidades tradicionales / nuevas o del conurbano) con la intención de conformar y garantizar la singularidad de UNAJ.

Variaciones del “ser docente” en función del tramo de la carrera en el que se desempeña

A partir de nuestro trabajo de campo encontramos que en UNAJ es un aspecto deseable que el quehacer docente adquiera características disímiles en función del tramo de la carrera en la que se encuentren los/as estudiantes que integran las comisiones. En este sentido, una de las docentes entrevistadas, que se desempeña en una materia de primer año, daba cuenta de la especificidad de ser docente en los inicios:

Aprender a sacar ideas de ahí y también trabajar en grupo porque en principio es eso lo que uno quiere transmitir en las materias de primer año, como más el oficio de alumno que los conceptos. Que obviamente también los querés transmitir. Y bueno, después también tenemos evaluaciones parciales clásicas. Y eso también lo hacemos no sólo porque hay que evaluar la materia, sino porque también se van a enfrentar con parciales. (Docente, ICS, Mujer, Entrevista 11)

En esta definición, se expresa claramente el rol de docentes del primer tramo en términos de inclusión, en este caso como desarrollo del oficio del alumno, que se vuelve un fin en sí mismo, y la transmisión que este implica. La distinción entre los requerimientos internos de la propia Universidad y los externos del campo disciplinar, se expresa situando a la docente de los tramos iniciales como catalizadora de esa tensión. Así, los aspectos conceptuales de la formación, entendidos como propios del campo profesional, tienen un rol subordinado frente a aquellos que se justifican en los desafíos futuros que supone la formación dentro de la Universidad.

Nuestro trabajo de campo nos reveló las disímiles implicancias del “ser docente” en función del tramo de las trayectorias educativas a la que corresponde la materia en la que se desempeñan. Esta variabilidad se corrobora tanto en los modos de dar clase, en la información que pretenden transmitir e incluso en las prácticas de evaluación. Tal como podemos observar, el siguiente fragmento ilustra esta variación en su labor:

Con los de cuarto hay muchas cosas que ya no hago. O sea, doy otro tipo de información. (...) entregué las notas del segundo parcial, el jueves tomo recuperatorio, pero terminé la clase leyendo la declaración del Consejo Superior. No les voy a decir a los chicos “Tienen que inscribirse al final”. A los de primero los machaco: - “Tienen que hacer esto, tienen que hacer esto.” Digo, doy otro tipo de información. Quizás a los chicos de primero no les voy a contar del CONICET, a los de cuarto sí. (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

Como vemos, esta docente que dicta materias tanto en el inicio de las carreras (IEI), como en el final para una carrera del ICSyA, expresa que la información por fuera de los contenidos curriculares que les transmite a sus estudiantes varía según el tramo de la carrera en el que se ubican. Así, en caso de trabajar con estudiantes del inicio, sostiene que les “machaca” en temas vinculados a la afiliación institucional, a cómo moverse en la Universidad, a cuestiones organizacionales o administrativas, es decir, aquellas vinculadas a la conversión de ingresantes a estudiantes. Luego, al trabajar con estudiantes más próximos a la graduación, enfatiza en aspectos

vinculados a la conversión de estudiantes a graduados/as, refiriéndose específicamente a la inserción en el ámbito de investigación académica.

Esta caracterización de la profesión docente en función del avance de las trayectorias señala otro modo de lidiar con los aspectos internos -entendidos en términos de inclusión- y externos -comprendidos como vínculo con el campo profesional. En los primeros tramos, entonces, nuestra entrevistada asume que es parte de su tarea allanar el camino para que se pueda comprender la lógica de funcionamiento institucional, lo que en algunos textos se presenta como el “oficio del estudiante” (Pierella, 2014, Coulon, 2008 en 2014). En cambio, hacia el final de la carrera, ella se ofrece como puente hacia las oportunidades de inserción profesional que se abren para los/as futuras graduados/as, incluso aquellas de índole académica, como el acceso a la carrera del investigador científico de CONICET o la lectura de una declaración del Consejo Superior de la Universidad.

Asimismo, según los tramos de la carrera, encontramos diferencias en los modos en que, desde las asignaturas, se organizan y toman las decisiones. En UNAJ, no existe la estructura de cátedra, por lo que la propuesta se aleja de la estructura piramidal que esta forma de organización propone. En cambio, cada docente es responsable de la formación integral de cada comisión y sí se promueve la designación de un coordinador/a en cada materia, persona oficia de “articulador- organizador ante las autoridades de la carrera”. Estas funciones cobran un rol importante en los primeros años, ya que es habitual que existan muchas comisiones de la misma asignatura. Los/as coordinadores/as buscan garantizar la necesaria estandarización entre comisiones, no solo en términos de formación, sino también respecto de la evaluación, ya que las mesas de final, por ejemplo, son instancias compartidas por estudiantes de las distintas comisiones. Así, mientras que las prácticas docentes de los primeros años se encuentran más estandarizadas, quienes hacen lo propio en materias que se ubican en el tramo medio, o bien en aquellas más próximas a la graduación, tienen mayor autonomía.

Entendemos aquí a la estandarización como un movimiento institucional que busca orientar y prescribir el trabajo docente a partir de generar recursos institucionales unificados. Esto no significa que cada docente no pueda ponerle su impronta, o bien que no se encuentren mediados por los estilos docentes que reinterpretan y actualizan dichas propuestas con diferentes grados de autonomía (Almirón et al., 2019).

En este sentido, la pretensión de mayor estandarización se verifica tanto en los materiales que el equipo docente pone a disposición de los estudiantes, como en los ejercicios, las guías de trabajos prácticos e incluso en las instancias evaluativas, tanto en la elaboración de las consignas como en cuanto a las estrategias de corrección. En algunos casos, esa estandarización responde a tensiones que se manifiestan en la implementación de esta metodología de trabajo, ya sea en términos de planificación y autonomía, en la singularidad de cada docente y en la regulación institucional de su actividad, que tiene una mayor presencia en las materias de los inicios. Los materiales de trabajo, los manuales, los programas, actividades y hasta los exámenes se presentan aquí como el sustrato sobre el que se negocian estas tensiones, que son constitutivas del modo en que se concibe la docencia de nivel superior.

Se pone de manifiesto que ante la propuesta de estandarizar hay docentes a quienes contar con todo el material listo les genera placer y comodidad, mientras que otros no se sienten cómodos con esta propuesta, sobre todo aquellos que enfatizan en la libertad de cátedra para ejercer su rol docente. De esta manera, se refuerza nuestra consideración acerca de las tensiones que se expresan en la configuración de las actividades que se desarrollan en el aula.

De este modo, la estandarización se presenta como una propuesta institucional que pretende realizar un movimiento en cierto modo homogeneizante de los/as estudiantes y sus conocimientos. En este sentido, la fragmentación educativa (Gluz & Feldfeber, 2017; Pierella, 2019; Tiramonti, 2019) y la heterogeneidad de los estudiantes operan como justificaciones de las prácticas institucionales enfocadas en el ingreso. De allí que esta estandarización contribuya hacia la homogeneización – justificada en clave de inclusión educativa - que implica convertirse en estudiante universitario.

Pero esta pretensión de hacer más similares a los estudiantes entre sí, como mencionamos anteriormente, implica también a las prácticas docentes. Para ilustrar esto, resulta relevante el siguiente fragmento de una de las

autoridades entrevistadas, que oficia también de coordinadora de una de las materias del Ciclo Inicial, en el que expresa los argumentos por los cuales decidieron pasar de un examen final oral a uno escrito:

Nosotros tomábamos final oral (...) me daba cuenta, la diversidad que había, en el modo de preguntar, en el modo de esperar la respuesta, en el modo de evaluar, entonces, pese a todas las resistencias, fuimos trabajando durante un año y bueno, finalmente, yo les propuse que hagamos un final escrito. Me parecía que era un modo de homogeneizar más la corrección, un montón de discusiones, de resistencias. (...) Entonces, sobre esas cosas también hemos trabajado mucho desde las materias con una idea de inclusión. (Autoridades y ND, IEI, Entrevista 7, Mujer)

En este fragmento, se pone de relieve la idea de homogeneización (o estandarización, en nuestros términos) como uno de los modos de lidiar con la diversidad del grupo docente, pero también de garantizar la inclusión educativa. Esta entrevistada introduce una dimensión en la que generar prácticas inclusivas implicaría reducir la discrecionalidad con la que se evalúa. Desde esta óptica, generar un examen escrito – elaborado desde la coordinación de la asignatura- unificaría las preguntas, los contenidos e incluso la corrección, eliminando la diversidad existente que podría generar dificultades en las trayectorias y obstaculizar la inclusión.

Tal como mencionamos anteriormente, la mayor estandarización observada en las asignaturas iniciales contrasta con una creciente autonomía en la toma de decisiones respecto de las materias ubicadas en los tramos finales de las carreras. Al respecto, una docente del ICSyA relataba:

(...) me dieron la chance de volver a pensar esa materia y armarla como yo quería (...) Entonces yo armé una materia con mucha libertad. Obviamente consultando, no es que soy una que hago lo que yo quiero. Fui con una propuesta a [Nombre de quien dirige la Carrera] y sonó razonable.” (Docente, ICSyA y IEI, Mujer, Entrevista 15)

En este fragmento, la docente relata cómo fue la planificación de una materia que tomó en 2015 y los ajustes a los contenidos que realizó, enfatizando en la libertad (es decir, la autonomía) con la que llevó a cabo esa tarea.

Al mismo tiempo, esta libertad se encuentra matizada por la disciplina de pertenencia, en tanto ésta imprime particularidades al dictado de las clases. Así, hubo docentes que afirmaban que, si bien el resto de sus colegas que integran el equipo docente de la materia, trabaja los mismos contenidos, la disciplina de origen de cada uno/a imprime especificidades en sus prácticas docentes.

Reflexiones finales

Nos detuvimos en este trabajo a analizar, tanto desde la narrativa institucional cómo desde la perspectiva docente, los sentidos en torno a las prácticas docentes en pos de construir una universidad que incluye. Al respecto, encontramos que la expectativa institucional es que el cuerpo docente ponga en crisis lo aprendido y revise (continuamente) los modos tradicionales de hacer. Observamos que en la puesta en marcha de una institución distinta operan las prácticas asociadas a las “universidades tradicionales” como exterioridad del que pretenden diferenciarse. Pero, en tanto el colectivo docente no es homogéneo, se verifican distintas aperturas a este proceso: hay quienes están más abiertos a revisar las “hojas amarillas”, otros/as que no lo creen necesario y quienes no lo hacen en tanto ajustar la práctica implica ir en detrimento de sus otras actividades, refiriendo a las demandas del campo académico y/o laboral.

Hallamos también referencias a una variación en el ser docente según el tramo de la carrera en el que se ubica la asignatura donde trabaja el/la docente, que se consolida como aspecto de importancia para pensar la inclusión educativa, ya que ésta, como categoría, es utilizada para justificar prácticas docentes disímiles. Pero también, es relevante respecto de las conversiones que la inclusión educativa supone: pasar de ingresante a estudiante, en los

inicios, y de estudiante a graduado, hacia el final de las trayectorias. Cada una de ellas demanda a los/as estudiantes aprendizajes diferentes y las prácticas docentes parecen comprender esto.

Respecto de esta última apreciación, encontramos coincidencias entre lo que afirmaron muchos de los/as docentes y aquello que observamos en el discurso de los/as nodocentes. Entonces, si bien, en función del rol estratégico que se les atribuye a los/as docentes que ejercen en asignaturas de los inicios, se les demanda que acompañen a los/as estudiantes con mayor énfasis que quienes dictan materias a estudiantes más próximos a la graduación, no por ello se les descarga de responsabilidad a quienes se desempeñan como docentes de asignaturas posteriores a las de primer año, sino que enfatizan en que es un trabajo colectivo, que requiere ser mantenido y profundizado.

Referencias bibliográficas

Aiello, M., y Grandoli, M. E. (2012). *La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: Comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente*. 13. <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab46.pdf>

Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/558>

Almirón, A., Bifano, F., Cabaña, L., y González, K. (2019). *Estilos docentes y recursos institucionales: Una mirada al trabajo del profesor/a de matemática en el ingreso universitario*. 9. http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/M17_T5.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da.). Siglo XXI Editores.

Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., y Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En A. Brito, *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens y FLACSO.

Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: Consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2(3), Article 3.

Cardós, P. D. (2015). Profesionalización de docentes universitarios: Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: Tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 45, 81-90.

Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Cerezo, L. (2015). *Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*. FLACSO Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/10539>

Cerezo, L. (2022). *La inclusión educativa en el nivel Superior universitario argentino: Un estudio de caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (2011 - 2018)* (Tesis Doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/2976>

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=275022797013>

Delgado, M., Mischia, B., Muñoz, S., y Zarenchansky, G. (2021). Transiciones entre ser docente y el oficio de estudiante ingresante en carreras en educación. *Campo Universitario*, 2(4), Article 4. <http://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/45>

- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Vol. 15). Paidós.
- Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: Espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educação e Pesquisa*, 43(4), Article 4. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710177123>
- García de Fanelli, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico*, 31-60.
- Gluz, N., y Feldfeber, M. (2017). *Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: Los desafíos de la democratización escolar en la última década. Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. UNICEF.
- Guber, R. (2004). La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad. *El salvaje metropolitano*.
- Kemmis, S. (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, 95-118.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 11-34.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Mayer, L., y Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, 6(11), Article 11.
- Naidorf, J. (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En *Las actuales condiciones de producción intelectual en México, Brasil y Argentina* (pp. 33-49).
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas. A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós.
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: La transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), Article 16. <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención primaria*, 24(5), Article 5.
- Rovelli, L. I., De La Fare, M., y Lenz, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de Carrera Académica/docente en las universidades nacionales de la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, 12, Article 12.
- Scribano, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: Algunas claves interpretativas. Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas, 11-34.

Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: El devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 28(51), Article 51.

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), Article 158.

Yin, R. K. (2018). *Case study research an applications: Design and Methods* (Vol. 6). SAGE.

Anexo

Entrevistas en profundidad realizadas a docentes. Referencia utilizada en el artículo y caracterización.

Identificador de Referencia	Instituto	Tramo de la carrera en el que se desempeña	Fecha de la entrevista	Género	Año de Ingreso a UNAJ	Lugar de Residencia	Universidad donde obtuvo su título de grado
1	IlyA	Medio - Final	8/6/2018	Masculino	2010	CABA	UNLP
2	IlyA	Inicial	26/6/2018	Femenino	2012	CABA	UBA
3	IlyA	Inicial - Medio	29/6/2018	Femenino	2016	PBA	UNAJ
4	IlyA	Inicial	3/7/2018	Masculino	2015	PBA	UBA
5	IEI	Inicial	8/6/2018	Femenino	2012	CABA	UBA
6	IEI	Inicial	3/8/2018	Femenino	2011	CABA	UBA
7	IEI	Inicial	9/8/2018	Femenino	2012	CABA	UBA
8	ICS	Inicial	13/7/2018	Femenino	2014	PBA	UBA
9	ICS	Final	13/6/2018	Femenino	2012	PBA	UBA
10	ICS	Medio	6/6/2018	Masculino	2014	PBA	UNLP
11	ICS	Inicial	6/9/2018	Femenino	2011	PBA	Graduada en otro país
12	ICSyA	Medio	4/6/2018	Femenino	2013	CABA	UBA
13	ICSyA	Medio	12/6/2018	Femenino	2017	CABA	UBA
14	ICSyA	Inicial - Medio	7/8/2018	Femenino		CABA	Universidad Privada
15	ICSyA y IEI	Inicial - Medio	6/7/2018	Femenino	2011	CABA	UBA

Fecha de recepción: 2/3/2023

Fecha de aceptación: 22/5/2023

Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior

Diferencias entre los indicadores de matrícula de estudiantes brasileños con discapacidad de la escuela secundaria a la Educación Superior

Diferences between the enrollment indicators of brazilian students with disabilities from high school to higher education

Por Sandra Eli SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS¹, Ana Paula CAMILO CIANTELLI², Débora CHIARARIA DE OLIVEIRA³ y Adrieti Poliana MESSIAS SEGURA⁴.

Sartoreto de Oliveira Martins, S. E., Camilo Ciantelli, A. P., Chiararia de Oliveira, D. y Messias Segura, A. P. (2023). Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. *Revista RAES*, XV(26), pp. 44-59.

Resumo

Inúmeras são as dificuldades de jovens brasileiros para concluir o Ensino Médio e continuar seus estudos na Educação Superior. Dentre o grupo mencionado se inserem os estudantes em situação de deficiência que podem requerer em um determinado período do processo de desenvolvimento acadêmico, serviços e/ou apoios especializados para ingressar na universidade. Em razão das condições mencionadas, esse estudo objetivou apresentar o índice de matrículas de estudantes declarados em situação de deficiência que ingressaram no Ensino Médio e do Ensino Superior, no ano de 2019, considerados nas políticas educacionais inclusivas, grupos elegíveis aos serviços de apoio da Educação Especial no Brasil. Trata-se de um estudo documental e descritivo, no qual os dados foram extraídos da Sinopse Estatísticas do Ensino Médio (2019) e Ensino Superior (2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da leitura de documentos normativos e da literatura específica da área da educação e das políticas inclusivas. Os resultados evidenciaram que apesar das políticas institucionais revelarem atendimento às normativas que garantam o acesso dos estudantes em situação de deficiência tanto no ensino médio, quanto no ensino superior, esta realidade não parece ter alterado de maneira significativa o percentual de matrícula desses estudantes nessas etapas de ensino. Tal constatação sugere a

¹ Universidade Estadual Paulista, Brasil / sandra.eli@unesp.br / Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>

² Universidade Estadual Paulista, Brasil / aninhaciantelli@gmail.com / Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>

³ Universidade Estadual Paulista, Brasil / debora.chiararia@unesp.br / Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-1998>

⁴ Universidade Estadual Paulista, Brasil / adrietissegura_@hotmail.com

continuidade de estudos que visem identificar de que modo as políticas e ações inclusivas que incluem o grupo de estudantes em situação de deficiência e em outras situações diversas favorecem a acessibilidade e a permanência dos mesmos em contextos educacionais em uma realidade futura.

Palavras Chave: Deficiência / Educação Inclusiva / Ensino Médio / Ensino Superior / Políticas públicas.

Resumen

Son innumerables las dificultades para que los jóvenes brasileños completen de la escuela secundaria y continúen sus estudios en la enseñanza superior. Dentro de este grupo incluiremos a los estudiantes con discapacidad que puedan necesitar, en un determinado período del proceso de desarrollo académico, servicios y/o apoyo especializado para ingresar a la universidad. Debido a las condiciones mencionadas, este estudio tuvo como objetivo presentar la tasa de matrícula de los estudiantes declarados en situación de discapacidad que ingresaron a la Enseñanza Básica y Media, en 2019, considerados en las políticas educativas inclusivas, grupos elegibles para los servicios de apoyo a la Educación. Especial no Brasil. Se trata de un estudio documental y descriptivo, no los datos extraídos del Sinopsis Estadística de la Enseñanza Media (2019) y Superior (2019) del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), de la lectura de documentos normativos y literatura específica en el área de educación y políticas inclusivas. Los resultados mostrarán que a pesar de las políticas institucionales, revelaremos el cumplimiento de la normatividad que garantice o acceda a dos estudiantes con discapacidad, tanto en la educación secundaria como en la superior, esta realidad no parece haber cambiado de manera significativa ni el porcentaje de matrícula de estos estudiantes en estas etapas de la educación. Este hallazgo sugiere la continuidad de estudios que busquen identificar cómo las políticas y acciones inclusivas que incluyen a un grupo de estudiantes con discapacidad y en otras situaciones diversas favorecen la accesibilidad y permanencia en ambos contextos educativos en una realidad futura.

Palabras Clave: Discapacidad / Educación Inclusiva / Educación Secundaria / Educación Superior / Políticas Públicas.

Abstract

There are countless difficulties faced by young Brazilians to complete high school and continue their studies in higher education. Among the mentioned group are students with disabilities who may require, in a certain period of the academic development process, specialized services and/or support to enter the university. Due to the aforementioned conditions, this study aimed to present the enrollment rate of students declared to be in a situation of disability who entered High School and Higher Education, in 2019, considered in inclusive educational policies, groups eligible for Education support services Special in Brazil. This is a documentary and descriptive study, in which the data were extracted from the Synopsis Statistics of High School (2019) and Higher Education (2019) of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), from the reading of normative documents and specific literature in the field of education and inclusive policies. The results showed that although institutional policies reveal compliance with the regulations that guarantee the access of students with disabilities both in high school and in higher education, this reality does not seem to have significantly altered the percentage of enrollment of these students in these stages of education. teaching. This finding suggests the continuity of studies aimed at identifying how inclusive policies and actions that include the group of students with disabilities and in other diverse situations favor their accessibility and permanence in educational contexts in a future reality.

Key words Disability, Inclusive Education, Secondary Education, Higher Education, Public Policies.

1. Introdução⁵

Segundo consta na Constituição Federal (1988, p. 3) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (Lei nº9.394, 1996, p. 1), a educação é um direito de todos. Nesse sentido, a rede regular de ensino deve atender todos os sujeitos em suas particularidades, considerando principalmente aqueles que se apresentam com necessidades educacionais específicas [NEEs], garantindo quando necessário, atendimentos especializados, em todos os níveis de educação.

Uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI] (Brasil, 2008) considera como público alvo da educação especial estudantes em situação de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento⁶ e com altas habilidades/superdotação, este estudo teve como foco os dados referentes às matrículas deste público no Ensino Médio e Ensino Superior.

Já em relação aos estudantes com altas habilidade/superdotação, apesar de não serem considerados pessoas em situação de deficiência, optou-se por incorporá-los nos dados do estudo, na medida que são considerados foco do segmento populacional da PNEEPEI (Brasil, 2008) e que, portanto, podem apresentar NEEs ao longo de suas trajetórias educacionais, em diferentes modalidades e níveis de ensino.

Assim, posto o interesse por compreender a presença de indicadores de matrícula deste público no Ensino Médio, decorre da preocupação com os baixos índices de participação de estudantes em situação de deficiência, em instituições de ensino superior [IES] no Brasil. Também implica admitir uma visão mais ampla das NEEs, de diferentes coletivos que em geral demandam respostas específicas à participação plena e equitativa em ambientes de sala de aula e de acesso ao currículo, nos diferentes espaços educativos - da educação infantil ao Ensino Superior.

Esta perspectiva dialoga com as concepções teóricas que visa ultrapassar categorizações e tipificações destas demandas declaradas pelo alunado em questão, centradas em visões normalizadoras e reparadoras da condição da deficiência, para justificar o tipo de respostas educacionais específicas que devem ser consideradas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos coletivos mencionados.

Assim, com base nos estudos de Leite & Martins (2012) reconhecemos que estas necessidades podem ser referentes aos: “a) meios especiais de acesso ao currículo; b) elaboração de currículos especiais ou adaptados e; principalmente, as demandas relacionadas à c) análise crítica sobre [a estrutura política e social do projeto político pedagógico que orienta] a educação escolar” [no que diz respeito a garantia de direitos dos alunos de participação nas comunidades educativas]⁷ (p. 43). A esse respeito, postulamos a partir da leitura do relatório de Warnock (1978, como citado em Leite & Martins, 2012, p. 44) que as demandas educacionais devem ser observadas pela avaliação da aprendizagem que,

amplia o seu foco, deixando de se centralizar somente no desempenho individual dos alunos, abrangendo o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia utilizada e os próprios critérios de avaliação. (p. 44).

Martins et al. (2022) ao revisarem o conceito da terminologia Necessidade Educacional Especial mencionado por Leite e Martins (2012), optaram pelo registro do termo como “Necessidade Educacional Específica - NEEs” ou “Necessidades Específicas – NEs” a fim de demarcar que as práticas curriculares inclusivas não se restrinjam apenas

⁵ Auxílio financeiro: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual Paulista - Proex/2020. Esta proposta está em consonância com as atividades da Rede Internacional de Pesquisa em acessibilidade e Inclusão na Educação Superior - CNPq (Proc 401681/2022-0) e Indicadores de acessibilidade na Educação Superior (Proc. 315343/2021-4).

⁶ Atualmente, segundo o DSM-V (2014) e o CID-11 (2019), a nomenclatura correta é Transtorno do Espectro Autista (TEA), que incorpora o grupo antes denominado de transtornos globais do neurodesenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância e Transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado).

⁷ Acréscimo das autoras à citação.

ao atendimento do alunado em situação da deficiência, mas auxilia na identificação de respostas de acesso ao currículo para todos os estudantes da instituição educativa.

Referem que esta decisão decorre de reflexões estabelecidas pelas autoras (2022) da revisão da atuação da educação especial na escola, a partir de estudos e posicionamentos teóricos de diferentes campos do conhecimento (educação, filosofia, psicologia, entre outras) que permitem dialogar com modelos teóricos e explicativos das formas de opressão e exclusão social atribuídas às situações concretas e objetivas da organização dos sistemas educacionais, nos contextos por elas investigados.

Portanto, assumir essa perspectiva para as autoras (2022) implica reconhecer que nenhum estudante será culpabilizado pelas dificuldades de aprendizagens e/ou fracasso acadêmico, e por conseguinte, exigirá dos dirigentes educativos oferta de respostas e ajustes diferenciados aos processos de desenvolvimento acadêmico, e não ao contrário. Desta forma, foi possível apreender que as NEEs não contemplam apenas as demandas observadas do público alvo da educação especial, mas explicitam situações dos que habitam a sala de aula e que enfrentam graus de vulnerabilidade e opressão, por diferentes motivos (de opção de gênero, condição de raça/etnia, situação geracional, religião, orientação sexual, entre outros marcadores sociais) e vivências singulares (na escola, na universidade, no mercado de trabalho, nos diferentes espaços sociais). Em outros termos, Martins & Louzada (2022,) definem NEEs como sendo

aquelas decorrentes das interações dos estudantes com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas necessidades podem ser de caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade. A adoção da expressão NEE decorre das políticas de inclusão social e educacional que possibilitaram alargar a compreensão de que as vulnerabilidades e exclusões vivenciadas pelos estudantes com e/ou sem deficiência, desvelam o quanto esta população se sente submetida a situações de violência e exclusão nos ambientes de ensino sobretudo, no contexto universitário. (p. 68)

Assim, assumir esta percepção implica admitir que os programas curriculares levem em consideração a interseccionalidade destas condições situacionais de corpo(s) e vivências outras, presentes e orientadas pelas pautas e movimentos de reivindicações sociais dos que por muito tempo estiveram à margem dos processos educativos, como as “[...] pessoas com deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexos, assexuais e outros), mulheres, idosos, dentre outros” (Martins, et al 2022, p. 7).

Para as autoras (2022) esta concepção converge com o modelo social da deficiência que reconhece a diversidade humana, para além dos fatores de funcionamento biológicos dos corpos que não se adequam a um padrão normativo estabelecido pelos espaços educativos, portanto, o termo NEEs não ser confundido como **sinônimo de pessoas em situação de deficiência**, nos espaços mencionados.

Dessa forma, destaca-se o papel social e político das instituições educacionais no país, como uma opção decisiva de valorização da participação “de todos em uma sociedade, mais justa e igualitária”, consideradas como palavras de ordem e defesa da acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino (Veiga-Neto & Lopes, 2011, p. 1). Portanto, a inclusão educacional deve ser considerada uma ação política, social e pedagógica que garante direitos de acesso à educação e promove espaços mais igualitários de comunidades de aprendizagem, participação e formação integral, de todos que ali se encontram nos espaços educativos.

Com base nestas palavras iniciais, reconhecemos que a presença de matrícula e de participação de pessoas em situação de deficiência, em graus mais elevados de ensino, na faixa etária de 15 a 17, vinculados ao ensino médio,

foi observada mais recentemente, nos dados do Censo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019) conforme descrito no estudo de Silva (2020):

O Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões (p. 275).

Fatores como estigmas, preconceitos, estereótipos, discriminação atribuídos a este grupo, somadas às desvantagens socioeconômicas e de não valorização do estudo pela família, estudante e sociedade em geral, assim como a necessidade de ingressarem cedo ao mercado de trabalho, incrementam as estatísticas que justificam a evasão escolar, conforme referenciado por Martins et al. (2022). Mas por outro lado, alerta que o aumento de matrícula no Ensino Médio pode estar associado as mudanças decorrentes das políticas educacionais inclusivas, no Brasil. Sobretudo, na redação dada ao Plano Nacional de Educação (2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) que, segundo os achados de Moehecke (2019):

Traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de educação para a vida e não mais para o trabalho” e da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo em consonância com as políticas educacionais inclusivas e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; formalização dos projetos políticos pedagógicos de modo contextualizado e interdisciplinar; uma compreensão acerca de diversidade de uma forma mais singular e subjetiva, que realmente coloque o sujeito como foco. (p. 9).

Nesta direção, cabe destacar que políticas públicas educacionais voltadas para a acessibilidade e inclusão favoreceram esse processo de aumento de matrículas de pessoas em situação de deficiência no Ensino Superior, como a Portaria nº 3.284 (2003, conforme citado Martins et al. 2018, p. 2) que dispõe sobre Acessibilidade de pessoas em situação de deficiência em Instituições de Ensino Superior, “em que fica estabelecido, entre outros aspectos, que o acesso do estudante em situação de deficiência ao ensino superior deve ser garantido em todas as instituições, quer públicas, quer privadas, permitindo, assim, a permanência do estudante em cursos de graduação” (p. 2); o Decreto 5.296 (2004) que estabelece as normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade das pessoas em situação de deficiência ou com mobilidade reduzida e a Lei nº 11.096 (2005) que estabelece o Programa Universidade para Todos [PROUNI] pensando em criar políticas de acesso que beneficiassem diretamente as pessoas em situação de deficiência, dentre outras.

Conforme apontaram Garcia et al. (2018), a partir da LDB (1996), a necessidade de acessibilidade passou a ser cada vez mais requerida nas IES:

As primeiras modificações referentes à acessibilidade foram feitas no processo classificatório de ingresso no Ensino Superior, sendo sugeridas alterações tanto na elaboração do edital, no momento das provas, quanto na correção delas. Sendo assim, são exigidas da comissão do vestibular mudanças no que se refere aos critérios de avaliação, organização de salas e recursos adaptados necessários para que o candidato possa realizar a prova, como, também, considerar as especificidades inerentes a cada necessidade específica do alunado, no momento da correção. (p. 2).

Tais mudanças possibilitaram observar o aumento de matrícula de estudantes em situação de deficiência nas IES, porém admitidos como uma conquista recente. A esse respeito, Martins et al (2018) alertam para uma lacuna acerca da presença destes sujeitos, quando “comparados à população geral, posto que 0,4% das matrículas efetivadas no ensino superior, foram conferidas a de estudantes em situação de deficiência” (p. 2). Tais achados, embora importantes, foram considerados pelas autoras como pouco expressivos se levarmos em conta a vigência

das políticas educacionais que orientam a temática no ensino superior, já consolidadas a mais de duas décadas atualmente.

Neste sentido, não basta assumir uma política de ingresso e de modificação da estrutura física da instituição, por exemplo, há que se ofertar de condições para que os estudantes em situação de deficiência concluam os estudos com êxito, neste nível de ensino e possam ingressar no mercado de trabalho:

O processo de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior apresenta-se atualmente como um dos desafios para professores universitários. Isso ocorre porque a inserção do aluno com deficiência, neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. Podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos (Magalhães, 2013, p. 49).

O estudo de Anache & Cavalcante (2018) alerta para as estratégias de eliminação das barreiras de aprendizagem para constituição de comunidades inclusivas e que o sucesso acadêmico não seja atribuído como mérito de esforços individuais, familiares e/ou dos seus colegas da sua turma. A igualdade de oportunidades e a permanência de estudantes em situação de deficiência passa pelo compromisso com a flexibilização do ensino, com metodologias diferenciadas e com culturas inclusivas que permitam assegurar mudanças de atitudes contra práticas capacitistas, estigmatizantes e preconceituosas, presentes nos espaços formativos.

Posto isso, esse texto buscará descrever e analisar os indicadores da presença de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Médio e Ensino Superior, com vistas a contribuir com as discussões acerca das políticas educacionais inclusivas no Brasil.

2. Percurso Metodológico

2.1 Coleta de dados

O levantamento dos dados ocorreu por intermédio da consulta das matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Médio e no Ensino Superior, no site do INEP (2019). As informações foram recolhidas por intermédio da consulta e análise da Sinopse Estatísticas do Ensino Superior de 2019 e da Sinopse Estatística do Ensino Médio de 2019.

2.2 Análise dos dados

Os dados encontrados foram organizados e analisados de forma quantitativa em forma de tabelas e gráficos com o auxílio do Microsoft Excel, representada tanto por números reais como também, expressos em porcentagens.

3. Resultados e Discussões

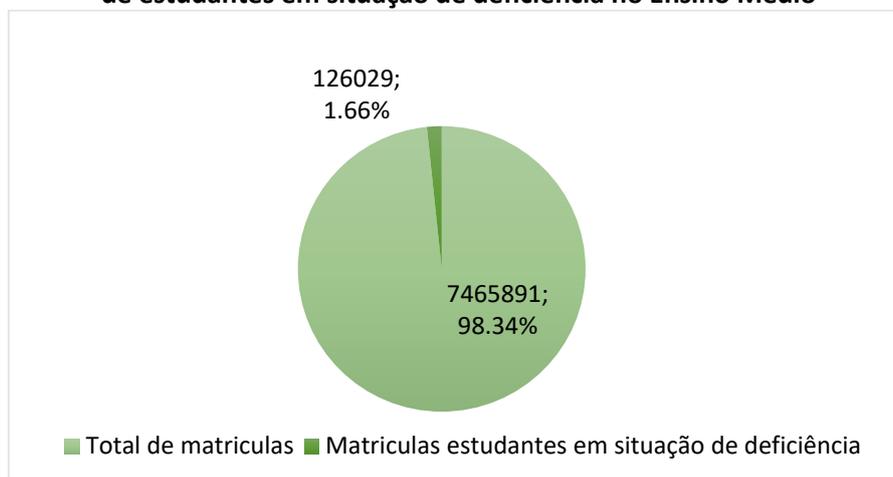
Ensino Médio

Segundo os dados do INEP (2019) 7.465.891 estudantes se matricularam no Ensino Médio em 2018⁸. Deste total, 124.998 estudantes estão em situação de deficiência, o que corresponde apenas a 1,7% de matrículas. Diante deste

⁸ Destaca-se que os dados do censo educacional brasileiro são referentes ao ano anterior à sua publicação, portanto, se o ano de publicação é 2019, os dados das matrículas foram coletados no ano de 2018.

retrato, nota-se o quanto o número de estudantes em situação de deficiência que frequentam o Ensino médio é pequeno, como mostrado a seguir:

Gráfico 1. Total de matrículas de estudantes no Ensino Médio x Total de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Médio



Nota. Fonte: (INEP, 2019).

Audiodescrição do Gráfico 1: Gráfico composto por um círculo que se divide em duas cores, sendo a parte maior em azul, indicando o número total de matrículas; sete milhões, quatrocentos e sessenta e cinco mil, oitocentos e noventa e um e, sua porcentagem: noventa e oito vírgula três e a parte menor em laranja, indicando o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência: cento e vinte e seis mil e vinte e nove, e sua porcentagem: um vírgula sete.

É notável a presença de estudantes em situações de deficiência no Ensino Médio (126.029), porém, é fundamental destacar que 1.031 desses estudantes frequentam classes especiais, como as existentes na Associação de Pais e Amigos Excepcionais [APAE]. Os outros 124.998 frequentam classes comuns. Ou seja, é relativamente baixa a quantidade desses estudantes que frequentam o ensino comum escolar (aproximadamente 1,7%) comparado ao número de matrículas totais no Ensino Médio.

Embora a Portaria nº 3.284/2003 (2003) estabeleça que os estudantes em situação de deficiência tenham acesso ao ensino superior em todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, observa-se que no ensino médio as matrículas desses estudantes já são relativamente baixas e diminuem ainda mais quando se fala do ensino superior. Portanto, analisa-se que enquanto no ensino médio existam 126.029 estudantes matriculados, no ensino superior esse número cai drasticamente para apenas 48.520. Infelizmente de 126.029 estudantes matriculados, 77.509 não dão continuidade aos estudos ou não conseguem ingressar no ensino superior, dados que devem ser investigados por futuras pesquisas, com vistas a compreender esse fenômeno e alterar essa realidade.

Audiodescrição da Tabela 1: Tabela composta por três colunas e cinco linhas, na cor branca. Descreve a divisão das matrículas de estudantes em situação de deficiência do ensino médio, propedêutico, normal e técnico/integrado. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número de matrículas e símbolo de porcentagem. Na primeira coluna, indicando do ensino médio propedêutico ao total. Na segunda coluna os números cento e dezoito mil, trezentos e cinquenta e três a cento e vinte e quatro mil, novecentos e noventa e oito. Na terceira coluna os números noventa e quatro vírgula seis a cem.

Tabela 1. Divisão das matrículas de estudantes em situação de deficiência: ensino médio propedêutico, normal e técnico/integrado.

Eixo organizativo dos dados	Número de matrículas	%
Ensino Médio propedêutico	118.353	94,6
Ensino Médio Normal/ Magistério	651	0,6
Curso Técnico integrado/ Ensino Médio Integrado	5.994	4,8
Total	124.998	100

Nota. Fonte: INEP (2019).

Na tabela anterior, observa-se o número de estudantes em situação de deficiência matriculados em cada categoria do Ensino Médio. Nota-se que 94,6 %, ou seja, a grande maioria frequenta o ensino médio propedêutico, seguido do ensino médio integrado com 4,8% e do ensino médio normal com apenas 0,6% das matrículas. Em seu artigo, Auler (2003) ressalta que o ensino propedêutico é aquele que tem por intuito preparar o estudante para o futuro e para a realização de exames externos como o vestibular, contudo, vemos novamente que o sistema é falho, pois poucos são os estudantes em situação de deficiência que adentram ao contexto universitário.

Tabela 2. Número de estudantes com NEE por categoria.

Categoria	Número de matrículas	%
Cegueira	6.252	0,6
Baixa Visão	73.839	0,3
Surdez	20.087	1,8
Deficiência Auditiva	36.314	3,3
Surdo cegueira	474	0,04
Deficiência Física	127.693	11,7
Deficiência Intelectual	709.683	65%
Deficiência Múltipla	61.796	5,6
Autismo	166.620	15,2
Altas Habilidades	48.133	4,3
Total	1.090.805	100

Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 2: Tabela composta por três colunas e doze linhas, na cor branca. Descreve o número de estudantes com necessidades educacionais específicas por categoria. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número de matrículas e símbolo de porcentagem. Na primeira coluna, indicando de cegueira ao total. Na segunda coluna os números seis mil, duzentos e cinquenta e dois a um milhão e noventa mil, oitocentos e cinco. Na coluna três os números zero vírgula seis a cem.

Em relação às categorias declaradas pelos estudantes e como estão correlacionadas (Tabela 2), de acordo com os dados do INEP (2019), a deficiência intelectual aparece em maior número de matrículas efetivadas (65%), seguida do autismo com (15%) e da deficiência física com (11,7%). As deficiências evidenciadas em menor número de matrículas são a cegueira (0,6%) e a baixa visão com (0,3%).

Ressalta-se que um mesmo estudante pode se encaixar em mais de uma categoria/deficiência, o que acarretará em uma diferença no número total de matrículas e no número de estudantes. Cabe destacar ainda que o número total de estudantes na tabela é expressamente grande devido ao fato que os dados levantados através do INEP (2019), no que diz respeito às categorias, englobarem ensino básico, fundamental e médio de forma conjunta. Infelizmente o INEP (2019) não traz os dados de forma separada, não sendo possível identificar o número de deficiência por categoria e série escolar, o que dificulta a clareza, objetividade e a comparação dos dados tabulados. Segundo os dados (Tabela 3), o número de estudantes matriculados no Ensino Médio Urbano é bem maior do que o número de estudantes matriculados no Ensino Médio Rural. Enquanto na área urbana tem-se um total de 7.090.129 estudantes, na área rural o número é de apenas 375.762 estudantes. Se comparados os dados, teremos uma porcentagem de 0,5% de matrículas no Ensino Médio rural, contra 99,5 % no Ensino Médio urbano.

Tabela 3. Comparativo de Matrículas do Ensino médio urbano X Ensino médio rural

Ensino médio/ Urbano	Nº de Matrículas	%	Ensino médio/ Rural	Nº de Matrículas	%
Federal	193.892	2,7	Federal	30.221	8,5
Estadual	5.938.951	83,8	Estadual	327.839	87
Municipal	36.616	0,5	Municipal	3.949	1,1
Privada	920.640	13	Privada	13.753	3,7
Total	7.090.129	100		375.762	100

Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 3: Tabela composta por seis colunas e seis linhas, na cor branca, compara o número de matrículas do ensino médio urbano e rural. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: ensino médio barra urbano, número de matrículas, símbolo de porcentagem, ensino médio barra rural, número de matrículas e símbolo de porcentagem. Na primeira coluna, indica de federal ao total. Na segunda coluna os números cento e noventa e três mil, oitocentos e noventa e dois a sete milhões, noventa mil, cento e vinte e nove. Na terceira coluna os números dois vírgula sete a cem. Na quarta coluna indica de federal a privada. Na quinta coluna os números trinta mil, duzentos e vinte e um a trezentos e setenta e cinco mil, setecentos e sessenta e dois. Na sexta e última coluna, os números de oito vírgula cinco a cem.

Assinala-se que tanto no Ensino Médio Urbano quanto no Rural, o maior número de matrículas é realizado em escolas estaduais, seguidas das escolas privadas e por último temos as Escolas Municipais.

De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

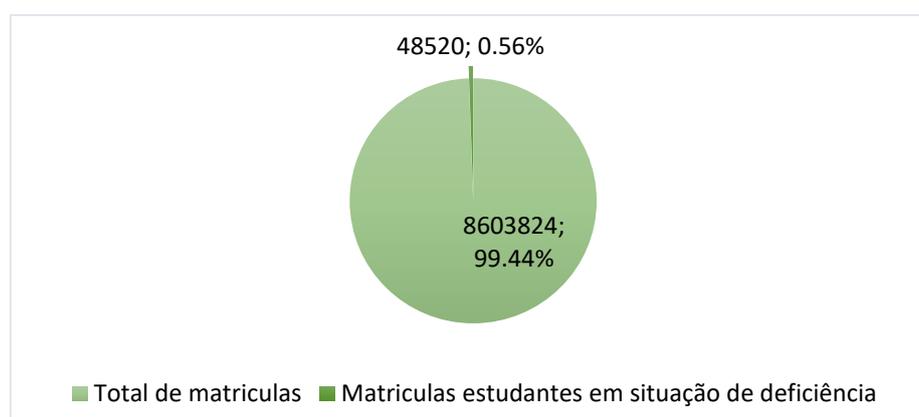
§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (p. 1).

O ápice do êxodo rural existente no país ao longo do século XX ao mesmo tempo em que impulsionou o aumento do número matrículas serem maiores no Ensino Médio Urbano, intensificou a dificuldade dos estudantes que permanecem na zona rural, concomitantemente para aqueles em situação de deficiência, a darem continuidade em seus estudos, visto a necessidade de trabalharem para complemento da renda familiar, por exemplo, a falta de recursos de transporte, estruturais, formativos, sociais, culturais, dentre outros.

Ensino Superior

De acordo com os dados do INEP (2019) 8.603.824 estudantes brasileiros efetuaram matrículas em IES em 2018. Desta amostra, 48.520 declararam fazer parte do grupo de estudantes em situação de deficiência, o que representa aproximadamente 0,6% quando comparado ao total de estudantes da Educação Superior no país. Diante desses dados pode-se notar a inexpressividade do número de matrícula de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior, como observado no gráfico a seguir.

Gráfico 2. Total de matrículas no Ensino Superior x Total de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior



Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição do Gráfico 2: O gráfico contém um círculo com duas cores, sendo a maior parte em azul, indicando os números total de matrículas: oito milhões, seiscentos e três mil, oitocentos e vinte e quatro e, o número de porcentagem; noventa e nove vírgula quatro. A parte menor, em laranja, indica o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência pelo número total: quarenta e oito mil, quinhentos e vinte e, número de porcentagem de zero vírgula seis.

Destaca-se o uso inadequado e ultrapassado do termo “portadores de necessidades especiais” tanto nos dados estatísticos do Ensino Médio como no do Ensino Superior pelo INEP, dificultam categorizar de forma adequada e mais próxima da realidade os estudantes que se declararam em situação de deficiência em ambos os níveis de ensino.

Tabela 4. Número total de matrículas no Ensino Superior e número total de matrículas de estudantes em situação de deficiência nas instituições públicas e privadas.

Eixo organizativo dos dados	Número de matrículas	%
Número total de matrículas / Particular	6.523.678	100
Número total de estudantes em situação de deficiência - Particular	30.211	0,4
Número total de matrículas- Pública	2.080.146	100
Número total de estudantes em situação de deficiência - Pública	18.309	0,8

Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 4: Tabela composta por três colunas e cinco linhas, na cor branca, descreve o número total de matrículas no ensino superior de estudantes que estão e não estão em situação de deficiência em instituições públicas e privadas. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número de matrículas e símbolo de porcentagem. A primeira coluna indica o número total de matrículas/Particular a número total de estudantes em situação de deficiência - Pública. Na segunda coluna os números seis milhões, quinhentos e vinte e três mil, seiscentos e setenta e oito a dezoito mil, trezentos e nove. Na coluna três os números cem a zero vírgula oito.

Na tabela 4, pode-se observar a baixa porcentagem de estudantes que se declararam em situação de deficiência matriculados na Educação Superior e a discrepância existente entre o total de matrículas efetuadas na rede pública e na rede privada, sendo que enquanto o total de matrículas nas instituições privadas é de 6.523.678, a educação especial possui apenas 30.211 matrículas, o que corresponde a 0,4% do total. Já nas instituições públicas o número de matrículas é menor, de um total 2.080.146 de estudantes matriculados, 18.309 são estudantes com NEE, o que corresponde a 0,8% do total de matrículas.

Todavia, nota-se cada vez mais a presença desse público nas instituições públicas, inclusive se compararmos o percentual de matrículas desses estudantes nas instituições públicas (0,8%) e privadas (0,4%), temos o dobro dessa presença no ensino público, fato relacionado possivelmente a criação de políticas públicas como a Lei nº 13.409 (2016), que passa a incluir a reserva de vagas também para pessoas em situação de deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior [IFES].

Em relação a condição de deficiência declarada por esses estudantes é possível perceber a relação de diversas categorias de deficiência existentes nas IES brasileiras e como elas diferem entre si. A deficiência física é a que mais se destaca (32,3%), seguida da baixa visão com (27,4%). Outro aspecto a ser observado é sobre a categoria do autismo, pois se olharmos apenas para o autismo infantil, o número de matrículas é baixo, menos de 2%. Contudo, se levarmos em consideração o conceito atual de Transtorno do Espectro Autista, esse número mostra-se mais significativo, totalizando 1.823 matrículas, o que corresponde a 3,6% de estudantes com TEA no Ensino Superior brasileiro. Ao olhar para os dados estatísticos dos censos anteriores, trata-se de uma categoria em ascensão nos últimos anos (em 2012 haviam 244 matrículas e em 2019 passou para 1.823, um aumento de 747%). As duas categorias de deficiências onde encontram-se os menores números de estudantes matriculados são a síndrome de Rett (0,4%) e a surdo cegueira (0,3%), conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 5. Número de estudantes com NEE considerados PAEE

Categoria	N° total	%
Cegueira	2.598	5,1
Baixa Visão	13.906	27,4
Surdez	2.556	5
Deficiência Auditiva	6.569	13
Deficiência Física	16.376	32,3
Surdo cegueira	157	0,3
Deficiência Múltipla	783	1,5
Deficiência Intelectual	4.177	8,2
Autismo Infantil	917	1,8
Síndrome de Asperger	584	1,2
Síndrome de Rett	187	0,4
Transtorno Desintegrativo da infância	322	0,6

Superdotação	1.551	3,1
Total	50.683	100

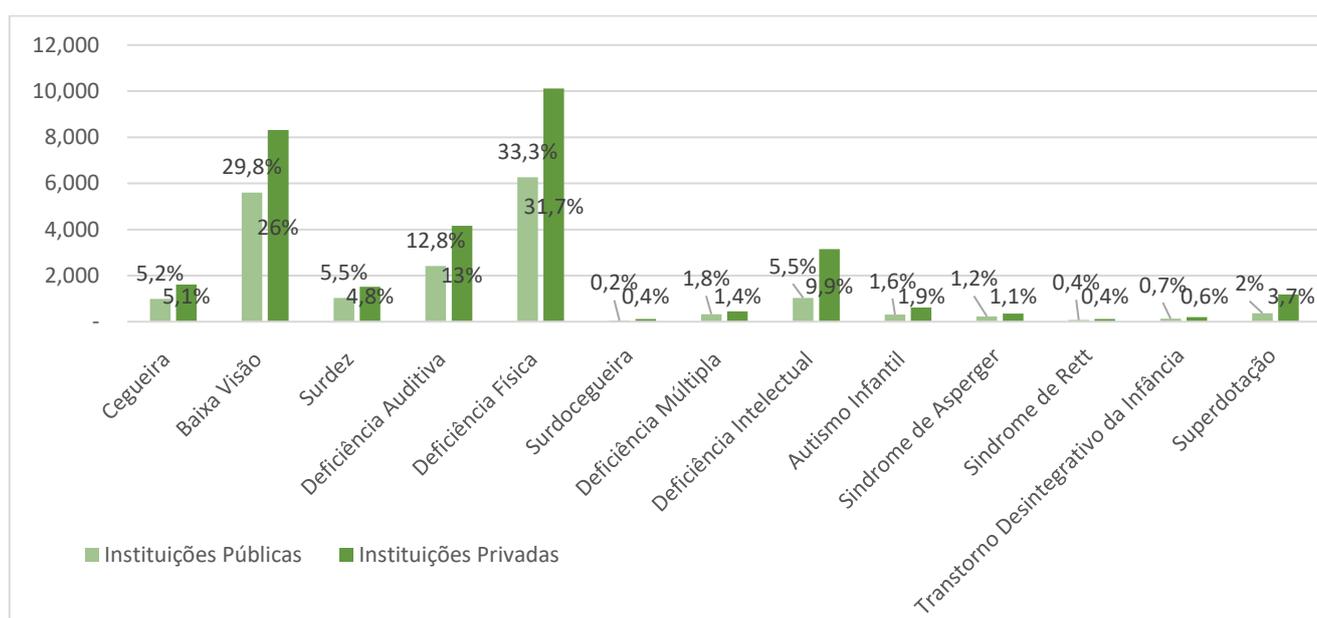
Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 5: Tabela composta por três colunas e quinze linhas, na cor branca, descreve o número de estudantes com necessidades educacionais específicas por categoria. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número total e símbolo de porcentagem. A primeira coluna indica a categoria de cegueira a total. Na segunda coluna os números dois mil, quinhentos e noventa e oito a cinquenta mil, seiscentos e oitenta e três. Na coluna três os números cinco vírgula um a cem.

Como ocorre nos dados do Ensino Médio, um mesmo estudante pode declarar mais de um tipo de deficiência e será contabilizado no censo mais de uma vez, comprometendo os dados totais. Sinaliza-se ainda que no Ensino Médio utiliza-se a categoria “Autismo” e no Ensino Superior “Autismo Infantil”, “Síndrome de Asperger”; “Síndrome de Rett” e “Transtorno Desintegrativo da Infância”, diferindo as categorias de um documento para o outro realizado pelo mesmo órgão público do governo, algo que denuncia o uso inadequado e desatualizado de termos para designar esse público, dificultando a sistematização e comparação desses dados, como já evidenciado por Martins et al (2018). O correto, como mencionado anteriormente, seria Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrito nas tratativas que referem ao tema no contexto educacional mais recente, conforme referenciado na apresentação inicial deste estudo.

Ademais, assim como sugerem Martins et al (2022), o levantamento e identificação de estudantes em situação de deficiência no espaço universitário deve ser estruturado afastando e deslocando o olhar das tipificações e das categorizações com base nas dificuldades e limitações de um corpo visto apenas pela perspectiva biológica/orgânica, como ditado nos dados contidos no INEP (2019), mas direcionando o olhar para instrumentos que sejam capazes de enunciar as necessidades educacionais específicas (NEEs) desses sujeitos, alicerçado no modelo social de deficiência.

Gráfico 3. Distribuição de estudantes com NEE considerados PAEE em instituições públicas e privadas



Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição do Gráfico 3: Gráfico composto por vinte e cinco colunas, sendo a de cor azul para representar as instituições públicas e as verdes para as instituições privadas. Abaixo das colunas, em uma linha horizontal há a descrição das categorias que vão de cegueira a superdotação. Há também uma linha vertical com os números de zero a doze mil. Na primeira coluna: o número cinco vírgula dois seguido do símbolo de porcentagem. Na coluna vinte e cinco: o número três vírgula sete seguido do símbolo de porcentagem.

Destaca-se no gráfico 3 que a maior ocorrência foi a deficiência física. Contudo, apesar do maior número de estudantes desse segmento populacional presente nas instituições privadas (10.109), há uma maior representatividade desses estudantes nas instituições públicas (6.267 - 33,3%) quando comparado à porcentagem de estudantes que foram considerados com NEE de outras categorias que estão matriculados nestas instituições. Ao compararmos tais dados com o público que apresentam NEE nas instituições públicas e privadas, nota-se a semelhança de representatividade de estudantes matriculados com síndrome de Rett, que é de 0,4 % em ambas as instituições. Nota-se também a semelhança entre várias outras situações declaradas, como a Cegueira, Surdocegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Múltipla, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Em contrapartida, as representatividades mais discrepantes que se percebe ao compararmos as instituições públicas e privadas, em termos de porcentagem, são as da Visão Subnormal, Deficiência Intelectual e Superdotação.

De acordo com a análise dos dados do INEP (2019), apesar de ser incipiente, o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior vem crescendo. Ao realizarmos um comparativo dos últimos sete anos (2013 a 2019), veremos que o número de matrículas desse público teve um aumento de 167%, visto que em 2013 havia 29.034 estudantes matriculados, e em 2019 o número era de 48.520 matrículas. Todavia, mesmo com esse aumento, as matrículas se apresentam menor quando comparadas ao total, fazendo-se necessário compreendermos de que modo as ações inclusivas podem contribuir para elevar níveis mais elevados de formação a todos que desejam ingressar e/ou cursarem níveis mais elevados de ensino.

4. Conclusão

O INEP tem sido responsável pelo delineamento de indicadores de matrícula da presença desse público nos sistemas educacionais de ensino, a partir das orientações descritas na PNEEPEI, no Decreto 5.296 (2004) e no Decreto nº 7.611 (2011), entre outras.

Posto isso, o presente estudo permitiu apresentar e discutir dados do percentual de estudantes em situação de deficiência e que, se encontram matriculados no ensino médio e superior, no cenário educacional Brasileiro.

Assim, por meio da análise dos dados censitários do INEP de 2019 identificamos que apenas 0,6% correspondiam a de estudantes declarados em situação de deficiência. Em comparação ao ensino médio os dados não variaram muito, posto que 1,67% das matrículas efetivadas nos dados amostrais, 0,50% foram de concluintes do ensino médio, impactando negativamente como esses jovens acessam às instituições de Ensino Superior.

A escassez de desenhos e/ou políticas institucionais universitárias orientadas para esta matéria alertam para o modo como os sistemas e/ou instrumentos de identificação desta população ainda pouco consideram a compreensão da deficiência em uma perspectiva interseccional, envolvendo outros marcadores de vulnerabilidade, como gênero, raça, geração, classe social, etc nos dados censitários demonstrados.

Se por um lado o estudo, alude para a presença de estudantes em situação da deficiência no Ensino Médio como uma conquista histórica no contexto educacional, por outro suscitam alerta para a evidência de matrícula pouco expressivas quando comparada a amostra geral dos estudantes sem deficiência, principalmente nos níveis mais elevados de ensino – como no caso do estudo demonstrado.

Posto isso, discutir políticas em defesa da qualidade da educação nestes dois níveis de ensino não devem estarem desconectadas de reflexões mais pontuais de propostas educacionais e valorização das diferenças, como características constitutivas da singularidade humana, sobretudo dirigidas ao desenvolvimento psíquico, social e cultural aos bens produzidos materialmente, por uma sociedade mais plural e inclusiva, ao alcance de todos.

Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anache, A. A., & Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (spe), 115-125. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>

Auler, D. (2003). Alfabetização Científico-Tecnológica: um novo paradigma? *Revista. Ensaio*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050107>

Ciantelli, A. P. C., Pagni, P. A., Amorim, L. M., & Martins, S. E. S. O. (2021). O olhar de uma comunidade universitária sobre acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. *Revista Pasajes - UNAM*, (12), 1-25. <https://revistapasajes.site/2021/06/numero-12-enero-junio-2021/>

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Imprensa Oficial.

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de (2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm

Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Educação Especial*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe). <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>.

Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 7 letras.

Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Ministério da Educação. <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei no 10.891,

de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm.

Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Magalhães, R. C. B. P. (2013). Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Reflexão sobre a docência universitária. In: F. R. L. V. Melo. *Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais* (pp. 47-55). EDUFRN.

Martins, S. E. S. de O.; Louzada, J. C. D. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 36(76), p. 65–96, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/61976>. Acesso em: 22 maio. 2023.

Martins, S. E. S. O., Leite, L. P., & Ciantelli, A. P. C. (2018). Mapeamento e análise de matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades Públicas Brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 15-23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>

Martins, S. E. S. O., Ciantelli, A. P. C., & Nunes, L. C. A (2022). Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. *Revista Cocar*, (13), 1-28. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780>

Ministério da Educação (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>

Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Ministério da Educação (2003). *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>

Moehlecke, S. (2019). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

Organização Mundial da Saúde (2019). *Classificação Internacional das Doenças 11*. Organização Mundial da Saúde. https://icd.who.int/docs/ICD11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf.

Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Silva, M. R. (2020). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 28(107), 274-291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

Veiga-Neto, A., & Lopes, M.C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista Verve*, (20), 121-135. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>

Fecha de recepción: 7/3/2022

Fecha de aceptación: 8/11/2022

Transformaciones, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil en tiempos de virtualización forzosa en una universidad pública argentina

Transformations, achievements and obstacles of student accompaniment policies in times of forced virtualization in an Argentine public university

Por María Luz PRADOS¹, María Paula PIERELLA², María Isabel POZZO³

Prados, M. L., Pierella, M. P. y Pozzo, M. I. Transformaciones, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil en tiempos de virtualización forzosa en una universidad pública argentina. *Revista RAES*, XV(26), pp. 60-73.

Resumen

En este artículo se presentan los avances de un Proyecto de Investigación radicado en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)- Universidad Nacional de Rosario (UNR)-, cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la UNR, Argentina, y las modificaciones que sufrieron durante la pandemia, en relación con los procesos de desigualdad universitaria. A nivel metodológico el proyecto se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos, adoptando a la Universidad Nacional de Rosario como caso instrumental e intrínseco. Así, se implementan técnicas cualitativas, como entrevistas y análisis documental, con triangulación de técnicas cuantitativas, como la encuesta. Entre los principales hallazgos cabe mencionar que con la pandemia los espacios de acompañamiento estudiantil analizados atravesaron procesos de virtualización forzosa que produjeron significativas transformaciones. En cuanto a los logros, los actores destacan la importancia del acompañamiento en un contexto difícil e inédito y el fundamental rol que tuvieron los/as tutores/as para garantizar el derecho a la educación; sin embargo, señalan dificultades de participación estudiantil en los espacios y obstáculos en la construcción del rol tutorial.

Palabras Clave Universidad Pública / Políticas de acompañamiento / Pandemia / Inclusión / Desigualdad.

¹ Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina / maluzprados@hotmail.com

² Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

³ Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Abstract

This article presents the progress of a Research Project, based at the Rosario Institute of Educational Sciences (IRICE) - National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) -National University of Rosario (UNR)-, whose general objective is to produce knowledge about the problems of admission and student accompaniment policies in faculties of the National University of Rosario (UNR) and the modifications they suffered during the pandemic in relation to the processes of university inequality. At a methodological level, the project is positioned from the case study perspective, adopting the National University of Rosario, Argentina, as an instrumental and intrinsic case. Thus, qualitative methodological strategies are implemented, such as interviews and documentary analysis, with triangulation of quantitative techniques, such as survey administration. Among the main findings, it is worth mentioning that with the pandemic, the student accompaniment spaces analyzed underwent forced virtualization processes that produced significant transformations. Regarding the achievements, the actors highlighted the importance of accompaniment in a difficult and unprecedented context and the important role that the tutors had to guarantee the right to education; however, they point out difficulties in student participation in the spaces and obstacles in the construction of the tutorial role.

Key words Public universities / Student accompaniment policies / Pandemics / Inclusion / Inequality.

Introducción

Garantizar el derecho a la educación constituye uno de los grandes desafíos de nuestros países latinoamericanos. Aún en pleno siglo XXI el abandono en la escuela secundaria y en la educación superior es elevado y asistimos a momentos donde se conjugan y complementan dos fenómenos aparentemente contradictorios: la masificación escolar y el abandono (Ezcurra, 2013).

Desde finales del siglo XX en Europa comienzan a implementarse una serie de reformas en los sistemas de educación superior cuyas tendencias predominantes fueron la homogeneización y la internacionalización, en un contexto de auge neoliberal. Estas transformaciones generaron cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos que repercutieron en las universidades de todo el mundo. En este contexto, las tutorías ingresaron a las agendas de educación superior como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). Asimismo, desde principios del siglo XXI se observa la multiplicación de una serie de políticas, programas y propuestas abocadas al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para el primer año (Pierella, 2018). A esto se suma que en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) firmó una Declaración que consagró a la educación superior como un “bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES, 2009, p. 91), sentando un precedente importante en la región.

A su vez, cabe destacar que este panorama adoptó una mayor complejidad a la luz de las grandes transformaciones que produjo la pandemia, originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19. Si bien la pandemia parece haber quedado atrás, sus efectos dan cuenta de la profundización de las desigualdades educativas, laborales, sociales y económicas previamente existentes en países de América Latina (Fernández Lamarra et al., 2022). Por su parte, Fernández Lamarra et al. (2022) sostienen que el escenario que se plantea para los países del continente 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. Asimismo, detalla que, 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. Es por ello que este estudio tiene como objetivo general producir conocimiento acerca de las transformaciones que se produjeron en las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el contexto de la pandemia y la virtualización forzosa, así como los logros y obstáculos hallados.

Antecedentes y fundamentación teórica

Con el comienzo del siglo XXI las preocupaciones en torno a las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso se multiplicaron. Si bien es posible hallar desde la década del 60' investigaciones en torno al abandono, es con el cambio de siglo que varias de las cuestiones vinculadas al acceso, permanencia y egreso en la universidad se consolidaron en objetos de investigación. A su vez, en este proceso es posible identificar un desplazamiento en los estudios del campo desde las explicaciones sobre el abandono a la retención (Silva Laya, 2011).

Por tanto, es a partir de este desplazamiento que se consolidan una serie de líneas de investigación que abrevan en la problemática del ingreso a la universidad y que analizan, entre otras cuestiones: las políticas de acompañamiento estudiantil; la incidencia de factores condicionantes de las trayectorias -personales, vocacionales, institucionales, académicos y pedagógicos- y el tránsito de los/as estudiantes por la universidad.

En lo particular de las políticas de acompañamiento estudiantil, el ingreso de las tutorías a las agendas de la educación superior se debió a procesos de convergencia político-económicos que se produjeron en Europa a fines

del siglo XX y que se direccionaron a partir del proceso de Bolonia de 1999 en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso incidió en la producción de reformas comunes en los sistemas educativos de los distintos países y en las universidades europeas donde los cambios afectaron aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos. De este modo, comenzó a observarse la emergencia de políticas destinadas a favorecer el ingreso, la retención y la graduación, así como la implementación de acciones para disminuir el abandono, siendo las tutorías el principal dispositivo para atender tales problemáticas (Capelari, 2017).

En América Latina y el Caribe, los procesos de convergencia político-económicos impulsados por el neoliberalismo tuvieron efectos en las universidades; así, adoptaron varias de las transformaciones estructurales, curriculares y pedagógicas que tenían lugar en Europa. De este modo, las tutorías emergieron en este contexto como una respuesta institucional a problemáticas que instaló la masividad, como consecuencia de la expansión de la educación superior en los últimos 15 años. Asimismo, el acceso a la educación superior comenzó a figurar en discursos académicos y políticos, en declaraciones e informes. Particularmente, en la región se registraron avances en términos de considerar un reto del siglo XXI el acceso, la permanencia y el egreso del mayor número posible de estudiantes (Capelari, 2017).

Como parte de este proceso, también puede observarse una multiplicación de los estudios focalizados en las políticas de acompañamiento, como las tutorías y los dispositivos centrados en el acceso y la permanencia. En Argentina, se observa una prolífica producción acerca de las políticas de tutorías en las universidades nacionales y el rol de los/as tutores/as, siendo más numerosos aquellos estudios que analizan experiencias localizadas en carreras o facultades que atravesaron estos procesos. Entre éstos cabe destacar las investigaciones de Alcoba et al. (2015), Fascendini et al. (2019) y Nardoni y Smitt (2015), de donde se desprende que las tutorías se multiplicaron a partir del siglo XXI con los procesos acreditación de carreras realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en todas las universidades nacionales como recomendaciones frente a problemáticas como el abandono y el rezago estudiantil. También, señalan que, a diferencia de lo sucedido en Europa, se ha instalado principalmente la figura del tutor par, desempeñado por estudiantes avanzados/as, respecto del docente tutor/a y que se observa una progresiva institucionalización de su rol al interior de las instituciones. A su vez, señalan que las formas de implementación varían según las instituciones (Capelari, 2017, 2019). Algunas de ellas privilegian la formación de los/as tutores/as en la práctica, esto es como formación “en acción”, a la vez que utilizan la investigación y la reflexión como dispositivo de enriquecimiento de la práctica. Si bien en su gran mayoría los estudios destacan los aportes positivos que realizan las tutorías, resaltan que la evaluación tradicional presenta limitaciones en cuanto al análisis de sus impactos, llegando a proponer la autoevaluación como instrumento privilegiado (Alcoba et al., 2015; Nardoni y Smitt, 2015).

Otra interesante línea de análisis es la construida desde las universidades del conurbano bonaerense, Argentina, centrados en las propias experiencias y la implementación de políticas de acompañamiento estudiantil. Entre los estudios que abrevan en esta línea destacamos los de Arias et al. (2015), Cambours de Donini y Gorostiaga (2019) y Gorostiaga et al. (2017). Éstos ponderan la especificidad territorial y poblacional que poseen dichas instituciones y señalan que, por dicha particularidad, en estas experiencias pueden observarse algunas tensiones que cruzan a los actores institucionales respecto de las políticas de retención: “acompañamiento” versus “sobrepotección estudiantil”, “compromiso respecto de la misión de inclusión” frente a “desentendimiento respecto de esa función”; “calidad con inclusión” versus “calidad en desmedro de la inclusión de estudiantes con diferentes capitales culturales”, entre otras (Arias et al., 2015; Gorostiaga et al., 2017). A su vez, se destaca que si bien se ha avanzado en la institucionalización de cursos de ingreso, la instrumentación de acciones de apoyo a los/as estudiantes de los primeros años y, en algunos casos, la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza, las políticas de acompañamiento son periféricas al currículum y se centran en los/as estudiantes y no en la institución (Arias et al., 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Ezcurra, 2013; Gorostiaga et al., 2017, entre otros/as).

En síntesis, cabe mencionar que los estudios reseñados coinciden en que, más allá de la diversidad institucional y de dispositivos implementados, se observan importantes avances en la institucionalización de las políticas de acompañamiento estudiantil. Sin embargo, un obstáculo destacado es su carácter periférico respecto del

currículum. Esta condición, al centrarse en los/as estudiantes sin focalizar en la enseñanza, las prácticas docentes o las pautas institucionales, impediría que se motoricen transformaciones de mayor profundidad.

Respecto de la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina, encontramos investigaciones focalizadas en las transformaciones producidas en la enseñanza y en los cambios en la Educación a Distancia; las funciones universitarias, y en la perspectiva del estudiantado y la docencia. Estos estudios comenzaron a hablar de “enseñanza remota de emergencia” (Dussel et al., 2020; Hodges, et al., 2020) y de “virtualización” para dar cuenta de un proceso diferente a la educación a distancia (Cannellotto, 2020). De este modo, la virtualización forzosa permitió la continuidad pedagógica, aunque enfrentó numerosas dificultades y generó nuevas problemáticas: sobrecarga docente generada por la responsabilidad de sostener procesos pedagógicos de manera virtual, muchas veces sin condiciones óptimas de conectividad o recursos, y con recargas por las tareas de cuidado; falta de experiencia y escasa formación docente en la utilización de plataformas tecnológicas (Niño Carrasco et al., 2021), entre otras. Un problema central, que se evidenció durante la pandemia, es lo que varios/as autores/as identifican como “brecha digital” (Portillo Peñuelas et al. 2020; Magnani, 2020) en términos de la infraestructura tecnológica y el incipiente desarrollo de habilidades y competencias digitales necesarias para un uso efectivo de tales recursos, propios de los entornos virtuales.

Finalmente, cabe mencionar una serie de estudios realizados en la UNR que dan cuenta de las problemáticas que emergen en la etapa de ingreso durante la pandemia temprana: Brun et al. (2022), Pierella y Borgobello (2021), Pierella et al. (2022) y Prados et al. (2022). Estos estudios refieren que la virtualización forzosa ha producido grandes transformaciones en la experiencia estudiantil (Carli, 2012) y que a las dificultades propias del momento de ingreso, se sumaron nuevas. Entre estas últimas, cabe mencionar a las formas de vincularse, de organizar los tiempos de estudio y trabajo, de continuidad entre lo público y lo privado, entre otras, y que trajeron nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual. A su vez, de modo similar a lo hallado en otros estudios (Escamilla et al., 2020; Núñez y Fuentes, 2022), determinan que la situación emocional de la mayor parte del estudiantado no fue muy buena. En ella incidieron elementos como el encierro, la situación en el hogar, la desconexión o falta de contacto con el grupo de pares y docentes, la ruptura de la rutina y las transformaciones en el proceso educativo, entre otras (Prados et al., 2022).

Diseño y metodología

A nivel metodológico este proyecto se posiciona como un estudio de casos adoptando a la Universidad Nacional de Rosario como caso instrumental e intrínseco (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1998). Esto se debe a que, ahondando en las características que asumen tales fenómenos en la UNR, se busca alcanzar una mayor comprensión acerca de la problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en las universidades públicas de Argentina.

La UNR constituye un caso relevante debido a que está emplazada en uno de los principales centros urbanos del país, ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Argentina), y que posee un alto volumen de población estudiantil. Rosario es el tercer centro urbano con mayor población del país, luego de Buenos Aires y Córdoba, y la población estudiantil de la UNR proviene de localidades de la región Centro del país, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba, e incluso del norte de la provincia de Buenos Aires. La UNR fue fundada en 1968, en Rosario, como desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe) y es una de las universidades más grandes del país, con más de 86.000 estudiantes y cerca de 20.000 ingresantes anuales (Dirección General de Estadística Universitaria, 2022). Alberga 12 facultades y cinco institutos de enseñanza media.

Se adopta una estrategia metodológica cualitativa, valiéndose del análisis de documentos y las entrevistas semi-estructuradas, con triangulación de técnicas cuantitativas como la encuesta. La finalidad de la investigación es descriptiva y adquiere una dimensión temporal longitudinal ya que la recolección se lleva a cabo en un lapso

prolongado de tiempo (Yuni y Urbano, 2006). Específicamente, se relevaron documentos acerca de las políticas de acompañamiento en la UNR y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 14 referentes institucionales y a 13 tutores/as de los espacios bajo estudio en el periodo comprendido entre 2019 y 2021. Asimismo, se diseñó un cuestionario implementado de manera virtual (Pozzo et al., 2019) destinado a tutores/as de la UNR, que constó de 14 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas acerca de las tareas realizadas durante la pandemia. Para la distribución del instrumento se contó con la colaboración de referentes de los espacios de acompañamiento. De esa manera se obtuvo un total de 17 respuestas válidas de tutores/as de la UNR, lo cual constituye una muestra por conveniencia, sin pretensiones de representatividad estadística. Este criterio adoptado se fundó en la complejidad del contexto de la pandemia temprana en el que se aplicó la encuesta -agosto de 2020-, el cual supuso dificultades para contactar y lograr la respuesta de los actores institucionales. También, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tutores/as de tres Facultades de la UNR. Por último, cabe aclarar que se conserva la denominación original de las fuentes, si bien por razones de espacio solo se mencionan algunas.

A los efectos de cumplimentar con el objetivo general que orientó el presente estudio, nos focalizamos en las políticas de acompañamiento estudiantil que lleva adelante la UNR, a través de la Dirección de Orientación Estudiantil, y las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), Humanidades y Artes (FHyA) y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF). La elección de las facultades bajo estudio se realizó adoptando como criterio el agrupamiento de las carreras en áreas que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación: Área de Ciencias Aplicadas, Área de las Ciencias Básicas, Área de Ciencias Humanas, Área Salud y Área de las Ciencias Sociales. Con el objetivo de alcanzar la totalidad de las áreas, se seleccionaron las facultades FCEIA, que agrupa carreras del área de Ciencias Básicas y Aplicadas; FHyA, que contiene carreras del área de Ciencias Humanas y Sociales; y FCByF, que cuenta con carreras del área Salud. En cuanto a la magnitud poblacional, la FHyA puede ser catalogada como grande, con alrededor de 10.000 estudiantes y más de 2.000 ingresantes; la FCEIA puede ser definida como mediana, con un total de casi 6.000 estudiantes y más de 1000 ingresantes; y la FCByF puede ser considerada pequeña, con un total de casi 4.000 estudiantes y 800 ingresantes (Dirección General de Estadística Universitaria, 2022).

Resultados y Discusión

Génesis e implementación de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR en la pre pandemia

En Argentina, como mencionamos anteriormente, las tutorías encuentran su génesis en los procesos de acreditación de carreras que realiza la CONEAU a principios del siglo XXI (Capelari, 2017). Esta autora argumenta que las políticas de tutoría no surgieron como una definición explícita desde el ámbito nacional, sino de modo implícito al ser incluidas como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras. A estos direccionamientos se suma el más reciente llamado a la creación de un “Sistema Nacional de Tutorías” en las universidades públicas realizado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2011. Mediante el Acuerdo Plenario N° 794 el CIN instó a que las Universidades Nacionales creasen sistemas de tutoría en tanto son “una de las formas más exitosas para disminuir la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios” (CIN, 2011, p. 182-183). Estos procesos dieron lugar a la creación y multiplicación de políticas de acompañamiento en las universidades, donde la asincronía en la génesis e implementación, y con posibles efectos de fragmentación en su aplicabilidad, fueron sus principales características. Así, se privilegió su contribución a la solución de problemas identificados, por sobre una uniformización de las políticas implementadas (Capelari, 2017). En la UNR puede observarse la misma tendencia a la creación de espacios de tutorías con posterioridad a la acreditación de las carreras por CONEAU y un proceso de implementación sin una planificación centralizada. Estos intentos de mayor coordinación emergieron con posterioridad.

Así, hallamos que de las Facultades seleccionadas, la FCEIA creó en 2006 el “Área de Tutoría”, mientras que FCByF desarrolló un programa de “Tutores Pares” en 2009, si bien contaba con otro espacio de acompañamiento como

es el “Servicio Pedagógico Universitario” que remonta sus orígenes a los años ‘60. A su vez, como parte de esta expansión de las políticas de tutorías, y en concordancia con las disposiciones del CIN (Acuerdo Plenario N° 794/2011), en 2012 la UNR sancionó la Ordenanza N° 679 (C.S) a través de la cual se creó el “Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario” con el propósito de aumentar la retención, disminuir el tiempo de duración de las carreras de grado, facilitar la incorporación a la vida universitaria y asegurar la culminación de los estudios (Ordenanza N° 679, 2012, p. 3), entre otros. El Sistema fue pensado como una coordinación de los espacios existentes en cada una de las Facultades y, si bien no hay indicios de una aplicación certera, puede verse una clara referencia a las orientaciones que impulsa el CIN de expandir estos espacios, así como una alusión clara a las tutorías como respuesta institucional a los problemas de abandono y rezago. En ese mismo año, la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR, creó el Programa de “Tutorías Pares” que fue extendiéndose, progresivamente, en las distintas unidades académicas. La FHyA se incorporó al Programa en 2016, un año después la FCByF y al año siguiente FCEIA, conservando el espacio creado en 2006. Por su parte, la FHyA implementó en el año 2012 el “Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica” a instancias de la Secretaría Académica de la Facultad y, luego, de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la misma unidad académica, y en 2019 creó un “Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria” (CIVU). Finalmente, la FCByF creó en 2014 el “Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes” (PPIAR) para todas las carreras de la Facultad, y los Programas de Tutorías de Egreso y de Tutorías Externas, exclusivos para la carrera de Licenciatura en Biotecnología.

En ese proceso de implementación de políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, se pueden identificar dos momentos, que se corresponden con los procesos regionales e internacionales anteriormente señalados. Un primer momento, a inicios del siglo XXI, que es impulsado por los procesos de acreditación de carreras de CONEAU con el objetivo de mejorar los índices de retención y abandono estudiantil. Aquí surgen los Programas de FCEIA y FCByF. Y, un segundo momento, a partir de 2012 donde las tutorías y otros dispositivos comienzan a multiplicarse como respuestas a problemas como el abandono, el rezago, entre otros, y en donde se destaca la influencia de las recomendaciones de organismos como el CIN. A este segundo momento corresponde la emergencia de una gran cantidad de políticas en la UNR mencionadas anteriormente.

Finalmente, cabe señalar, que en un estudio reciente (Prados et al. 2023) se mencionan algunos rasgos distintivos de estos espacios, así como algunos logros y obstáculos hallados por referentes y tutores/as que se desempeñan en los mismos. Así, señalamos que un aspecto similar entre todos los espacios analizados es su carácter de “complementariedad” al cursado; esto es, aparecen como espacios “extra”, desvinculados de las asignaturas de los Planes de Estudio de las carreras. Estos espacios son optativos para aquellos/as estudiantes que tengan interés en cursarlos o encuentren dificultades, o que sean derivados/as por sus docentes. A partir de allí podemos afirmar, coincidentemente con lo hallado en estudios sobre otras experiencias (Arias et al., 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Gorostiaga et al., 2017), que son espacios que se ubican en los márgenes del currículo y con escasa vinculación.

Por otro lado, del trabajo de campo realizado hasta la irrupción de la pandemia, se desprende que los/as tutores/as y referentes institucionales de los espacios de acompañamiento valoraban positivamente el trabajo realizado y consideraban que constituía un gran aporte para paliar varias de las problemáticas del ingreso a la Universidad. Asimismo, identificaban que entre los principales logros se hallaban el generar un vínculo, una referencia de un/a par o una figura institucional a quien recurrir, que acompañe. Entre las dificultades destacaban la escasa y fluctuante participación estudiantil. En los espacios que adoptaban una modalidad de trabajo grupal, destacaban que la continuidad en la participación era muy difícil de lograr; mientras que, en los espacios de trabajo individualizado, señalaban que acercar estudiantes era lo más complicado y lo ligaban a problemas en la difusión de los mismos (Prados et al., 2023).

Políticas de acompañamiento estudiantil en pandemia en la UNR

De modo similar a lo sucedido con las demás actividades de la UNR, con la pandemia los espacios de acompañamiento estudiantil atravesaron procesos de virtualización forzosa. En muchos casos se trató de hacer virtual lo presencial, continuando con las actividades que ya se realizaban bajo esta modalidad, como el acompañamiento mediante WhatsApp y, en otros, de generar nuevos espacios.

En cuanto a las Facultades bajo estudio, encontramos que FCEIA y FCByF, al momento de declararse el ASPO en marzo de 2020, estaban comenzando el cursado presencial y habían realizado actividades de acompañamiento del ingreso como los Cursillos de Ingreso; por lo que había un contacto establecido entre estudiantes y tutores/as, que en muchos casos continuó por vías virtuales. En HyA, la misma semana en que se declaró el ASPO se estaba comenzando con el CIVU, por lo que este debió ser suspendido.

Por otro lado, hacia finales de dicho año desde la UNR se organizaron actividades destinadas a acompañar el ingreso previendo que continuaría la virtualidad. Así, la usual “Expo Carrera”, actividad de difusión de las carreras dictadas en la UNR, se realizó en formato virtual por medio de las plataformas *Meet* y *Youtube*, donde se transmitieron charlas en las que se orientó acerca de las carreras que se dictan en cada una de las Facultades e Institutos de la Universidad. Asimismo, se organizaron los “Stands Virtuales” que consistieron en espacios de chat por Facultades donde los/as estudiantes podían consultar acerca de los requisitos y fechas de inscripción, solicitar información sobre cursillos de ingreso, las modalidades de cursado, el programa de tutorías y los folletos de los Planes de Estudio en formato digital, entre otros. Finalmente, se puso a disposición un espacio de Orientación Vocacional, atendido por profesionales de la Dirección de Orientación Estudiantil, quienes respondieron consultas y realizaron tests *online*. Otra de las acciones implementadas para acompañar el ingreso 2021 fue la creación de los programas “Codo a Codo” y el “Curso Pre Universitario”, según se explica a continuación.

El Programa “Codo a Codo” consistió en un acompañamiento directo a ingresantes a la UNR en el año académico 2021, durante el proceso de pre-inscripción, inscripción definitiva e inicio del cursado de la carrera. Esta iniciativa se organizó sobre la estructura del Programa de “Tutorías Pares” de la UNR y continuó con la misma modalidad de acompañamiento con tutores/as pares pertenecientes a los años superiores, quienes contaron con una capacitación y seguimiento por parte de un Equipo de Apoyo Profesional de Psicólogos dependiente de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE). La modalidad de trabajo continuó siendo la de dar respuestas a las consultas de estudiantes que llegaban a las redes del Programa, principalmente mediante WhatsApp e Instagram, si bien se incorporó el uso de un espacio virtual llamado “Patio Virtual”. Este es un servidor disponible en la plataforma *Discord* diseñado por la cátedra “Seminario de Integración y Producción” de la Carrera de Comunicación Social (Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales). *Discord* es una de las plataformas de comunicación digitales más utilizadas por los/as jóvenes actualmente y se pensó su utilización como modo de acercamiento a las nuevas generaciones. La misma permite la interacción a través de canales de texto, voz, imágenes, *gifs*, *emojis* y *bots*, y el objetivo del “Patio Virtual” era traer a la virtualidad la esencia de la vida universitaria y transmitirla a quienes se sumergen en su experiencia por primera vez. Cada Facultad contó con su Patio Virtual y los/as tutores/as del Programa eran quienes generaban actividades y respondían consultas en ese espacio.

A su vez, cabe destacar el significativo aumento en la cantidad de tutores/as designados/as para la tarea. Así, se pasó de unos/as 70 tutores/as en toda la UNR en 2020 a 320 a comienzos de 2021 (comunicación personal 10, 2021). Con este significativo aumento de tutores/as, se buscaba generar una mayor red de acompañamiento en el difícil contexto de la pandemia.

Por último, el programa “Curso Pre Universitario” consiste en un curso de ingreso común a todas las carreras, realizado bajo la modalidad virtual a través de la plataforma digital de la UNR “Comunidades”. El mismo tiene carácter voluntario y está pensado como un complemento de los cursos de ingreso que realiza cada una de las Facultades. El curso consta de tres módulos: “Lectura y escritura académico-científica en la Universidad”, “Lógica

para pensar” y “Vida Universitaria”, que se dictan en dos momentos: entre noviembre y diciembre de fin del año, y en febrero, es decir, al comienzo del año lectivo.

Implementación, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil desde la perspectiva de los actores institucionales

Como comentamos anteriormente, el Programa “Codo a Codo” aparece como una continuidad del Programa “Tutorías Pares” desarrollado por la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE). Una referente del espacio refiere a este proceso como de “ampliación”, ya que supuso un aumento en la cantidad de tutores/as que se desempeñaron, y afirma que se vio “enriquecido” por la incorporación del “Curso Pre Universitario” a las políticas de ingreso y acompañamiento (observación 14, 2020). Asimismo, plantea que la novedad es que el acompañamiento se realiza desde la virtualidad y refiere a que en 2020 se recibieron 400 consultas por distintos medios. En relación a tal ampliación, otra referente menciona que con la pandemia se buscó “*que cada estudiante tenga su tutor*”, y que si bien, como ella misma expresa, esto es “*materialmente imposible*”, se apuntó a “*achicar la cantidad de estudiantes, de ingresantes que cada tutor tiene a su cargo, para que el acompañamiento sea mucho más personalizado*” (entrevista 10, 2021).

Por su parte, los/as tutores/as comentan que durante la pandemia el acompañamiento se virtualizó, es decir, se realizó por *Whatsapp*, redes sociales como Instagram y Facebook o el “Patio Virtual”. Respecto de este espacio, destacan que desde la coordinación del mismo se les realizaban propuestas para generar mayor participación de los/as estudiantes. Una de estas propuestas consistió en organizar guardias entre los/as tutores/as para que siempre hubiese referentes conectados/as para responder inquietudes o interactuar con el estudiantado. También hubo propuestas surgidas desde los/as tutores/as como hacer mateadas virtuales o talleres sobre Normas APA y, en algunos casos, se realizaron encuentros sincrónicos por *Meet* con estudiantes. Respecto de las tareas realizadas, los/as tutores/as detallan: recibir, responder y, de ser necesario, derivar consultas de los/as ingresantes; participar de y/o planificar conversatorios sobre temas relevantes para los/as noveles estudiantes; participar de charlas sobre orientación vocacional para escuelas secundarias, y organizar actividades, entre otras.

Al respecto de las consultas de los/as ingresantes, la encuesta realizada a tutores/as arroja que existían consultas sobre incumbencias y Planes de Estudio (82,4%, n=14); sobre cuestiones administrativas (76,5%, n=13), como requisitos de inscripción, regularización o aprobación de materias; y problemas relacionados con el cursado (58,8%, n=10). Asimismo, afirman que durante el primer momento de la pandemia, la mayor parte del acompañamiento radicaba en asistir a los/as estudiantes para encontrar links de las clases, la información del cursado o el ingreso a las plataformas.

En cuanto al Curso “Pre Universitario”, una de sus referentes plantea que busca generar “*un piso mínimo común a todos y todas las ingresantes a la universidad en ciertas áreas y en ciertos aspectos que son realmente sustantivos para lograr vencer esa brecha entre la escuela media y la universidad*” (entrevista 10, 2021). También, aclara que se ha articulado intensamente con las unidades académicas y los espacios ya creados. De este modo, se buscó atender a la particularidad de las áreas disciplinares con la generalidad que hace, por ejemplo, “*el concebir a la lectura y la escritura académica como un problema que es común a toda la universidad*” (entrevista 10, 2021).

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones y logros, si bien la implementación de estas políticas es reciente, por lo que realizar balances aparece como apresurado, los/as actores/as institucionales refieren a potencialidades y obstáculos, por lo que toma trascendencia su análisis. En cuanto a los logros, una referente plantea que si bien aún no es posible evaluar la incidencia, se pueden destacar las tareas realizadas en el marco de un contexto excepcionalmente complejo: un ciclo donde la universidad organizó la cursada virtual, a través de la creación y mejoras de plataformas y capacitación a docente; y las políticas de bienestar (salud, comedores, becas, orientación pedagógica) que permitieron acompañar y contener a los claustros para el desarrollo de las actividades (entrevista

11, 2020). En cuanto a los/as tutores/as, una de ellas señala que un logro es “*ver que permanecen*” (entrevista T9, 2021). Asimismo, expresa los logros en términos de experiencia personal positiva: “*fue una linda experiencia como estudiante, (...) a mí me sumó por tener una participación académica de la facultad*” y que fue interesante ver cómo se iba dando la dinámica grupal entre tutores/as (entrevista T9, 2021). Otra de las tutoras señala que se lograron los objetivos porque se pudo cumplir con la tarea asignada, a la vez que aprendieron a utilizar diversas plataformas digitales y recursos en línea para estar cerca de los/as ingresantes y que lograron constituirse en referentes cuando lo necesitaban (entrevista T10, 2021).

En cuanto a los obstáculos, en términos generales los/as tutores/as refieren a problemas:

- de organización: baches entre las designaciones y en donde se generan períodos de vacancia a fin de año,
- de articulación con docentes y otras dependencias: esto repercute en dificultades para resolver problemas del estudiantado,
- de coordinación entre los/as tutores/as: si bien se resalta buen trabajo en equipo en general, muchos/as mencionan que no sabían si todos/as los tutores/as realizaban sus tareas efectivamente,
- de concreción y participación en las actividades: se menciona que varias actividades pensadas no se concretaban por diferentes cuestiones y que, en general, hubo una baja participación en las mismas, lo cual se atribuye a dificultades en la difusión.

Otra de las dificultades mencionadas por los/as tutores/as refieren a déficits en el acompañamiento recibido por los/as coordinadores/as, falta de claridad en la tarea a realizar y en la formación recibida. En general refieren a que no tenían claridad sobre la tarea que debían realizar, donde muchas veces había una preponderancia en brindar información a los/as ingresantes por sobre otras tareas de acompañamiento; que no tenían la formación suficiente, y que, en algunos casos, no se sentían acompañados/as por sus referentes. Estas percepciones parecen contrastar con los resultados recogidos en la encuesta realizada a tutores/as, ya que en su gran mayoría de los/as encuestados/as señalan que se sintieron acompañados/as por sus referentes institucionales (94%, n=16), si bien por momentos se sentían agobiados/as por la situación general.

Particularmente, respecto de la experiencia del Patio Virtual, destacan lo novedosa e interesante de la propuesta generada, pero señalan que se registraron dificultades para su uso por parte de tutores/as e ingresantes. También, mencionan que se generaban diferencias de criterios en cuanto a las prioridades de los tutores/as, si debían priorizar la creación de propuestas en el “Patio Virtual” o responder las preguntas que se formulaban vía redes sociales. Por último, una de las tutoras afirma que si bien los programas de tutorías o de alfabetización académica contribuyen a que los/as estudiantes “*puedan construir autónomamente su trayecto universitario*”, existen problemas de organización y difusión que hace que muchos/as estudiantes no los conozcan o no puedan aprovecharlos (entrevista T10, 2021). Aquí, cabe destacar que, aunque el contexto es diferente, se reiteran las mismas limitaciones halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil y los problemas de organización y difusión (Prados et al., 2023). Incluso se señala, de modo similar a lo hallado en la pre-pandemia, que se observa una mayor participación estudiantil al comienzo del año y una declinación progresiva a medida que avanza el año académico.

Conclusiones

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supuso que la UNR, así como el resto de las universidades, afronte un proceso de virtualización forzosa en un escenario signado por la incertidumbre y el temor ante el carácter inédito de la situación. Los espacios de acompañamiento estudiantil también atravesaron procesos de virtualización forzosa, continuando con algunas tareas que ya se realizaban de modo virtual, como la comunicación con estudiantes mediante WhatsApp y redes sociales, o generando nuevos espacios. Así, emergieron nuevas propuestas

como el “Patio Virtual” y el Curso “Pre Universitario”, que en este contexto continúa con modalidad virtual, a la vez que se reformularon espacios ya existentes como el Programa de “Tutores Pares”, que incluso tuvo un significativo incremento durante la pandemia temprana. Un elemento significativo que emerge es que, entre las principales dificultades halladas por los/as estudiantes en el contexto de la pandemia, están las cuestiones administrativas - trámites, requisitos de inscripción, condiciones de regularidad etc.-, a la vez que presentaban dudas acerca de los Planes de Estudios e incumbencias. A su vez, los/as tutores/as refieren a que una de sus tareas principales fue la de asistir a los/as estudiantes para hallar links de las clases virtuales, encontrar información sobre el cursado y aprender sobre el uso de las plataformas. Esto no es menor en un contexto de virtualización forzosa donde la posibilidad de ingreso a las clases virtuales y plataformas educativas estuvo ligada al acceso mismo de la educación superior en pandemia. Aquí, como resaltamos en estudios anteriores (Prados et al., 2023), destacamos el importante rol que tuvieron los/as tutores/as como figuras que intervinieron posibilitando la concreción misma de la clase universitaria en el nuevo formato virtual y, por tanto, en la materialización de ese derecho.

Asimismo, del análisis de los datos se desprende que los actores institucionales, así como en la pre-pandemia, destacan los significativos aportes que realizan los espacios de acompañamiento para el logro de los objetivos que persiguen, en relación a la permanencia del estudiantado en la universidad. Así, se destaca lo importante que fue el sostenimiento de las tareas de acompañamiento en un contexto difícil e inédito como el de la pandemia y que, en muchos casos, los/as tutores/as pudieron convertirse en referentes para el estudiantado. Sin embargo, los/as tutores/as hacen referencia a varias dificultades, muchas de las cuales tienen que ver con el contexto de pandemia y virtualización, cuyo principal efecto ha sido el de multiplicar las dificultades de comunicación (Pierella et al., 2022), mientras que otras persisten de la pre-pandemia. Entre las dificultades cabe mencionar aquellas que hacen a la falta de claridad en la tarea a realizar así como a las funciones de los/as tutores/as. Aquí los/as entrevistados/as evidencian distintas consideraciones en torno a qué significa acompañar y qué tareas deben realizar y aducen a que, en general, no existía claridad desde las instancias de coordinación sobre las mismas. Sobre este punto se halla una discontinuidad respecto de la pre-pandemia, ya que en los análisis previos no se identificaron referencias a tales dificultades. Podríamos hipotetizar que tales dificultades fueron fruto de las generadas por la pandemia misma y las dificultades de comunicación presentadas, sin embargo, es un elemento importante a tener en cuenta en este contexto post-pandemia. Por último, cabe destacar la persistencia de dificultades, respecto de la pre-pandemia, halladas en torno a la publicidad y participación en los espacios de acompañamiento estudiantil.

Finalmente, mención aparte merece el debate emergente en torno al formato de los espacios de acompañamiento, cuyo rasgo principal es la extra-curricularidad, y sus posibilidades de incidir efectivamente en las trayectorias estudiantiles, tendiendo a producir efectos de permanencia universitaria. Si bien se observa una tendencia creciente a su incorporación en el currículo, como se observa en los casos de FCEIA y FCByF donde se integraron estos espacios a los Cursos de ingreso, aún persiste una deuda en torno a la reflexión acerca de las prácticas docentes e institucionales que involucren al conjunto de la comunidad educativa. Sin dudas, los/as referentes y tutores/s de los espacios de acompañamiento tienen significativos aportes para realizar a dicha discusión. Por último, cabe destacar, que en lo atinente a las limitaciones del presente estudio, futuros estudios deberían ahondar en los efectos que tuvieron estas políticas de acompañamiento estudiantil en relación con los procesos de desigualdad en la Universidad.

Referencias bibliográficas

Alcoba, M., Amieva, R., Clerici, J. y Vaca, M. (2015). Grupo de acción tutorial. Descripciones y reflexiones en torno a la experiencia construida. En M. Alcoba, R. Amieva, J. Clerici, M. Vaca, F. Nardoni, N.M. Smitt, A. Y. Assad Meza y R. L. Pérez Rojas, *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México* (pp. 19-42). Colección Académica Científica.

Arias, M. F., Mihal, I.; Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a4.pdf>.

Brun, L.; Borgobello, A.; Prados, M. L. y Pierella, M. P. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(64). <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/1074>.

Cambours de Donini, A., Lastra, K., Mihal, I. y Muiños de Britos, S.M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 301-317. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>.

Cannellotto, A. (2020). Universidades virtualizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). Unipe.

Capelari, M. I. (2017). *Políticas y prácticas de tutoría en la educación superior*. Editorial SB.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración de la CRES 2008 y el Plan de Acción*. <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2011). Hacia un sistema nacional de tutorías para la educación superior de las instituciones universitarias públicas. Acuerdo Plenario N°794. En Consejo Interuniversitario Nacional, *Anuario 2011-2012* (pp. 82-84). <https://www.cin.edu.ar/descargas/anuarios/anuario2011-2012.pdf>.

Dirección General de Estadística Universitaria. (2022). *Boletín Estadístico N° 73*. <https://unr.edu.ar/unr-en-numeros/>.

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). UNIPE.

Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, J., González, A., Rodríguez, J., Rodríguez, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-10. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a10_Como-abordar-la-dimension-socioafectiva...pdf.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fascendini, P., Percara, D. y Ojeda, N. (2019). Tutorías de Pares: dispositivo institucional de acompañamiento y orientación en el ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria. *Políticas Educativas*, 13(1), 134-140. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/99184>.

Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., y Parrino, M. C. (2022). Editorial. *Revista Argentina de Educación Superior*, (25), 7-11. <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista25.inc>.

Gorostiaga, J., Lastra, K. F. y Muiños De Britos, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Revista*

Páginas de Educación, 10(1), 151-173. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&lng=pt.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales (Ed.) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 10-21). The Learning Factor.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.85-99). UNIPE-CLACSO.

Nardoni, F. y Smitt, N. M. (2015). Sistema de tutoría por Pares. En M. Alcoba, R. Amieva, J. Clerici, M. Vaca, F. Nardoni, N. M. Smitt, A. Y. Assad Meza y R. L. Pérez Rojas, *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México* (pp. 43-72). Colección Académica Científica.

Niño Carrasco, S., Castellanos-Ramírez, J. C. y Espinosa, F. P. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24 <https://revistas.um.es/red/article/view/440731>.

Núñez, P. y Fuentes, S. (Comp.) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homosapiens.

Pierella, M. P., Borgobello, A.; Prados, M. L. y Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista del IICE*, 51. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/766>.

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Revista Espacios en Blanco*, (28), pp. 161-182. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004.

Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8, 1-17. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>.

Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-15. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse046>.

Prados, M. L., Pozzo, M. I. y Pierella, M. P. (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzosa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18), 74-93. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/779>.

Prados, M. L.; Borgobello, A.; Brun, L. y Pierella, M. P. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa*, 26(2), 1-22. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6723>.

Resolución CS N° 679/2012. Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario. 2 de agosto de 2012. Consejo Superior, Universidad Nacional de Rosario.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.

Silva Iaya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010

Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Vol. I*. Brujas.

Fecha de recepción: 23/2/2023

Fecha de aceptación: 16/5/2023



Leer en la universidad: herramientas para favorecer la lectura académica. Una experiencia en la Facultad de Ciencias Veterinarias

Reading at the university: tools to promote academic reading. An experience in the Faculty of Veterinary Sciences

Por Paola FASCENDINI¹, María Lucila GUAITA² y María Victoria VIGNOLO³

Fascendini, P., Guaita, M. L. y Vignolo, M. V. (2023). Leer en la universidad: herramientas para favorecer la lectura académica. Una experiencia en la Facultad de Ciencias Veterinarias. *Revista RAES*, XV(26), pp. 74-84.

Resumen

Las llaves que hacen posible transitar con éxito las trayectorias estudiantiles en los distintos niveles del sistema educativo son ciertamente la lectura y la escritura. Estas herramientas permiten el acceso al saber de los estudiantes, haciendo posible que se apropien de la lengua escrita, puedan participar del mundo de la cultura para transformarla, favoreciendo así su inclusión social. Aprender a leer es la condición que define el acceso al saber. Desde el Servicio de Orientación Educativa de la Facultad de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral, cuya función esencial es brindar espacios de acompañamiento estudiantil, surgen preocupaciones y proyectos vinculados a fomentar el incremento de habilidades descendidas. El objetivo de esta comunicación es socializar las herramientas y recursos cognitivos que los estudiantes del primer año de ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria utilizan a la hora de leer y comprender textos académicos. La metodología de abordaje utilizada fue estadístico descriptivo, buscando a través de la confección de un formulario Google Forms, recabar información acerca de las diversas estrategias que administran los estudiantes a la hora de leer un texto académico. La encuesta fue remitida vía link por medio del entorno virtual institucional obteniendo un registro de 153 estudiantes ingresantes.

Palabras Clave ingreso / afiliación / alfabetización académica / leer y escribir / universidad

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias -Universidad Nacional del Litoral, Argentina / tatafascendini@gmail.com

² Facultad de Ciencias Veterinarias -Universidad Nacional del Litoral, Argentina

³ Facultad de Ciencias Veterinarias -Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Abstract

The keys that make it possible to successfully navigate student trajectories at the different levels of the educational system are certainly reading and writing. These tools allow access to students' knowledge, making it possible for them to appropriate the written language, to participate in the world of culture to transform it, thus favoring their social inclusion. Learning to read is the condition that defines access to knowledge. From the Educational Orientation Service of the Faculty of Veterinary Medicine of the Universidad Nacional del Litoral, whose essential function is to provide spaces for student support, concerns and projects linked to promoting the increase of descended skills arise. The objective of this communication is to socialize the cognitive tools and resources that the students of the first year of admission to the Veterinary Medicine career use when reading and understanding academic texts. The approach methodology was limited to the preparation of a Google Forms form with the idea of gathering information about the various strategies that students administer when reading an academic text. The survey was sent via link through the institutional virtual environment, obtaining a record of 153 incoming students.

Key words access / affiliation / academic literacy / reading and writing / university

Introducción

Las llaves que hacen posible transitar con éxito las trayectorias estudiantiles en los distintos niveles del sistema educativo son ciertamente la lectura y la escritura. Estas herramientas, permiten el acceso al saber de los estudiantes para apropiarse de la lengua escrita, así como su participación en el mundo de la cultura en pos de su inclusión social. Aprender a leer es una de las condiciones para propiciar el acceso al saber. De hecho, los lineamientos cognitivos y psicolingüísticos develan a la lectura como un proceso estratégico, en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo. Por lo tanto, el valor otorgado a la relación existente entre la posibilidad de aprendizaje y la lectura es incuestionable. En este sentido cabe enfatizar que, en los distintos niveles del sistema educativo, a lo largo y ancho del currículo, su papel es preponderante, como una promesa para los más pequeños, como un trofeo para los primeros grados de la escolaridad primaria, como una herramienta para el nivel superior. A pesar del rol otorgado pedagógicamente a este proceso cognitivo, los resultados de las evaluaciones y pruebas de lectura en nuestro país son poco alentadoras. Según Estienne y Carlino (2004), la madurez y autonomía, que se espera de los lectores universitarios, no resultan ser logros naturales. Por el contrario, constituyen comportamientos que se adquieren mediante miembros más experimentados de la nueva cultura a la que desean ser parte, es decir, resulta ser una competencia lingüística entrenable e interdependiente.

El entrenamiento de dicha habilidad permite la comprensión de lo leído suponiendo procesos de anclaje lector que lo favorecen. Por lo tanto, leer y comprender un texto científico requiere de variadas aptitudes que no solo impliquen el manejo de la comprensión lectora, sino también el de la lecto-comprensión en textos. Deberá manejar el lenguaje propio de la ciencia sabiendo sus propias reglas para así poder acceder a su entendimiento (Martínez, 2011). Koedinger y Nathan (2004), expresan que el sujeto construye las representaciones internas que le ayudarán a entender la situación vertida, tratando de comprender, para luego buscar la solución en las que utilizan tanto las representaciones internas como las externas (aquello que se registra) para poder operar una respuesta.

Diversas teorías tales como la psicología cognitiva expresan que la comprensión se logra cuando el sujeto elabora representaciones mentales apropiadas del objeto percibido (Jonhson-Laird, 1980). Para poder comprender se requiere atravesar diversos momentos y procesos de codificación, percepción y operaciones inferenciales, sustentadas en los conocimientos previos y en factores contextuales.

En primer lugar, ocurren procesos superficiales de procesamiento del texto como el *input* visual, el acceso al léxico y el reconocimiento sintáctico, que se cristalizan en la elaboración del texto base o microestructura. La etapa de procesamiento más profunda es donde se pone en juego los conocimientos para manejar la macroestructura (obteniendo una mirada simplificada del texto). Luego el lector enriquece dicha mirada con los elementos inferenciales del texto y de sus propios saberes (Van Dijk, 1994).

Es valioso poder reconocer las dificultades que se observan cuando el estudiante se enfrenta con dicha actividad y de qué forma pueden utilizarse como detectores e indicadores de las fallas comprensivas que pudieran emerger. Ericcson y Simon (1987), han desarrollado la teoría del procesamiento de la información para obtener fiabilidad y rigurosidad, siendo que estos métodos obtienen información articulada aportando datos de los procesos cognitivos (Ericcson y Simon, 1987). Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas.

Resulta esencial desarrollar una cultura lectora en la comunidad estudiantil, formar el hábito, ya que trae muchos beneficios, así como permite brindar oportunidades al fortalecer los procesos de aprendizaje (Ojeda, 2013) planteando así acciones docentes específicas que permitan promoverla (Aburto, 2019).

Ceballos, Barbosa, y Sánchez (2011) refieren que, la comprensión lectora se da a partir de un proceso que consiste en la interacción del estudiante y la lectura, con la finalidad de crear un significado. Para la conquista de este

proceso se requiere la participación de procesos cognitivos (atención, memoria y percepción), procesos de decodificación además de operaciones de inferencia sustentadas en los conocimientos previos y los factores de contexto. A partir de lo expuesto se puede afirmar que la comprensión lectora se alcanza partiendo de los conocimientos y estrategias que el estudiante utiliza antes, durante y después de leer un texto.

Entonces, desde esa perspectiva el lector es el sujeto activo del proceso de comprensión, logrando construir una representación mental de lo leído. De igual forma, Sánchez (2019) expresa que la comprensión lectora es la capacidad que tiene el educando de expresar con sus propias palabras aquello que ha comprendido. Para que la comprensión de una lectura se lleve a cabo, Morales (como se citó en Sánchez, 2019) explica que se requiere de diferentes procesos; primero es necesario enfocarse en la lectura, luego debe dar secuencialidad al texto, para finalmente resumir la información diferenciando los datos principales de los secundarios. Debido a que cada disciplina posee una lógica particular, con un lenguaje propio y específico que debe ser aprendido por el estudiante, estableciendo relaciones, conexiones con otros saberes previos, transfiriendo a situaciones nuevas, implica que el docente como orientador el proceso permita facilitar estas operaciones complejas en el mismo proceso de aprendizaje lector para que puedan estar interconectadas y facilitan su adquisición. ¿Quiénes mejor que los docentes de cada disciplina para orientar la lectura? Adquiere relevancia fundamental que el docente diseñe situaciones donde el estudiante pueda desarrollar los procesos de aprendizaje lector para alcanzar el nivel de comprensión requerido y demandado por el texto, es decir realizar acciones que lo fomenten (Araujo, 2017).

Para la conquista de esta meta se requiere pensar en la planificación donde se presenten anticipadamente técnicas, actividades y métodos que permitan fomentar esta comprensión, pasando a atender a esta problemática tan común en nuestros estudiantes. Otras formas que permitan fomentar estrategias es ir borrando de forma sistemática partes del texto (Quiroz Rivera y Rodríguez Gallegos, 2015) donde se sugiera posibles intervenciones, desde la creación del estudiante e inferencias, dando finales abiertos y alternativas con el fin de fomentar el desarrollo oral y comprensivo, además de igual forma Millán y Nerba (2010) plantean otras particularidades, tales como: la realización de organizadores gráficos, resúmenes durante y después de la lectura, la formulación de preguntas respuestas y el recuento. En el proceso de comprensión existen diversos niveles (Barrios, Buevas, Herrera, Mercado y Suárez, 2017) el literal, el inferencial y el crítico. En el primer nivel se reconoce personajes, imágenes, acciones, trama, lugar, idea principal, tema o síntesis. En el segundo nivel, el inferencial, se aborda la deducción de ideas principales, la interpretación del lenguaje figurativo y se establecen relaciones de causa-efecto. Por último, en el nivel crítico, se orienta saberes a partir de la expresión de opiniones sobre el texto leído y la comparación con otros textos, el desarrollo de juicios valorativos de realidad, de adecuación y validez, de apropiación, de rechazo o aceptación. Considerando que, desde el Servicio de Orientación Educativa de la Facultad de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral, cuya función esencial es brindar espacios de acompañamiento estudiantil, surgen preocupaciones y proyectos vinculados a fomentar el incremento de dichas habilidades descendidas. Debemos contar con los demás para desarrollar nuestra comprensión y para adquirir conocimientos prácticos e intelectuales (Mercer, 1996). El objetivo del presente artículo es explorar y describir las herramientas y recursos cognitivos que los estudiantes del primer año de ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria utilizan a la hora de leer y comprender textos académicos. Si bien la mayor parte de las investigaciones sobre el aprendizaje y el pensamiento se han centrado en individuos aislados, acceder a los modos de apropiación del saber nos dan una pista acerca de la calidad de aprendizaje que se genera. El presente trabajo se estructura en cuatro partes, además de la presente introducción, a saber, de Metodología, Población, Resultados, Discusión y Conclusión.

Metodología

Se diseñó una encuesta con el fin de conocer las diversas estrategias que utilizan los estudiantes a la hora de leer un texto académico. Las preguntas se subdividieron en diversos aspectos vinculados con la fuente de información empleada, la metodología para estudiar, motivos por los cuales se accede al éxito en los estudios y las dimensiones sobre las que la lectura debía mejorar. Este cuestionario fue organizado sobre la base de múltiples opciones donde los ingresantes podían marcar diferentes categorías, emergiendo varias combinaciones según cada respuesta. Las

categorías empleadas se mencionan a continuación, sobre las fuentes que habitualmente leen al estudiar se consideró: libros de texto (LT), fotocopias (F), resúmenes (R) y otros (O). Respecto a las metodologías utilizadas al estudiar se mencionan: lees y repites (L y R), realiza mapas mentales (MM), realiza resúmenes (R) y otras (O). Las variables que influye en el éxito en los estudios estaban representadas por el nivel de comprensión lectora (CL), al azar (A), el método de estudio empleado (ME), la mediación del profesor (MP). Los aspectos que los estudiantes deben mejorar en su proceso lector incluyeron: velocidad (V), comprensión (C); extensión (E), y otros (O): Por último, el profesor es mediador y orientador de la lectura, siempre (S), escasamente (E), frecuentemente (F), y otros (O).

Dicho cuestionario fue distribuido entre los estudiantes mediante un formulario *Google Forms* por medio del entorno virtual institucional. De 370 ingresantes se obtuvieron un total de 153 respuestas, los cuales respondieron de manera voluntaria. Los estudiantes acceden al link mediante el uso del entorno virtual en general presentado desde alguna asignatura con la posibilidad de consultar ante dificultades que pudieran emerger en la interpretación de las consignas que presenta la técnica. El cuestionario resulta de fácil aplicación ya que pueden elegir variadas opciones ante el estímulo presentado. El tiempo de ejecución del mismo fue ajustado al tiempo personal y en un lapso de 15 días para su completamiento.

Para el análisis de las respuestas obtenidas se utilizó una metodología cuantitativa. Se realizó una estadística descriptiva, frecuencia absolutas y relativas.

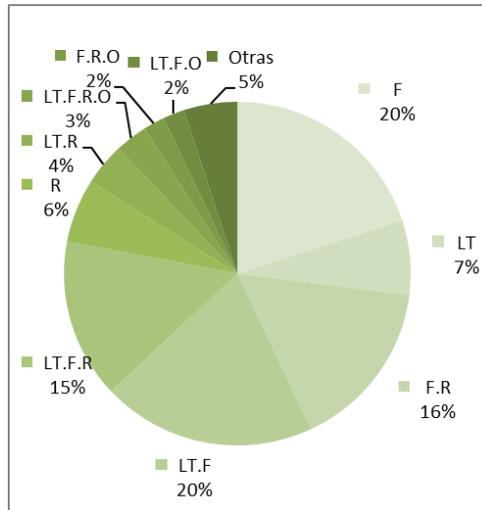
Población

El universo sobre el que se trabajó fueron 116 estudiantes ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. El total de los ingresantes del año 2020 fue de 320 estudiantes, de los cuáles 153 respondieron la encuesta virtual realizada en tiempos de Pandemia. Los estudiantes provienen de escuelas secundarias de todo el país, siendo más frecuentes la procedencia de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba.

Resultados

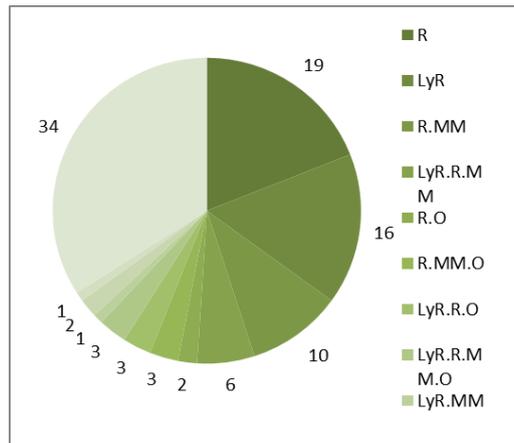
Del total de encuestados (153) se evidencia en la Figura 1 que la fuente más común que leen para estudiar es la fotocopia (20%). Se destaca que los estudiantes suelen combinar distintos recursos fotocopias y libros de texto (20%); fotocopias y resúmenes (16%); libro de texto, fotocopia y resúmenes (15%). Solo el 7% y el 6 % emplean solamente libros de estudios o resúmenes respectivamente. El segundo ítem de la encuesta (Figura 2) referido a la metodología que utilizan para estudiar. En este sentido, lo más habitual es una combinación de metodologías, ya que el 34% de los estudiantes lee y repite, así como también realiza resúmenes. En segundo término, el 19% únicamente realiza resúmenes y el 16% solamente lee y repite. La realización de mapas mentales se evidenció en el cuarto lugar junto con la realización de resúmenes (10%). El tercer ítem consultado (Figura 3) sobre la variable que consideran influye en el éxito en los estudios, el 29% del total de encuestados lo atribuyen al método de estudio y en segundo punto (27%) a su nivel de comprensión lectora junto al método de estudio. El 8% de los encuestados atribuye su éxito exclusivamente al azar. Mientras que la mediación del profesor se evidencia en el quinto sitio junto a la comprensión lectora (6%). El cuarto ítem (Figura 4), sobre el aspecto que consideran deben mejorar en su proceso lector, los ingresantes otorgan el mayor valor a la comprensión de los textos (31%); a la extensión en sus lecturas en segundo término (18%) y el tercer lugar a velocidad en la lectura (14%). Por último, se destaca mediante la Figura 5 que para los estudiantes el profesor es mediador y orientador de la lectura en diferentes grados, frecuentemente (55%), escasamente (24%) y siempre (14%).

Figura 1. Recursos para estudiar habitualmente empleados



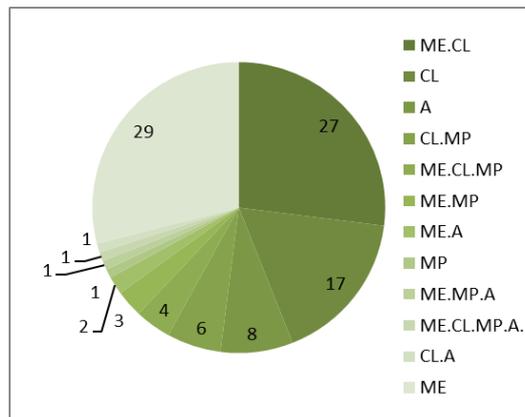
Nota: F: fotocopia; R: resúmenes; LT: libro texto; O: otros. La leyenda Otras incluye un conjunto de estrategias que corresponde al 5% del total de respuestas obtenidas (F, O; O; R, O; LT, R, O; LT, O).

Figura 2. Metodologías utilizadas al estudiar



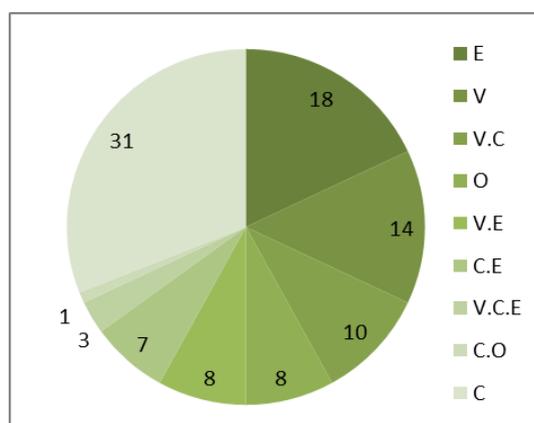
Nota: L y R: Lees y repites; MM: realiza mapas mentales; R: realiza resúmenes; O: otras.

Figura 3. Variable que influye en el éxito en los estudios



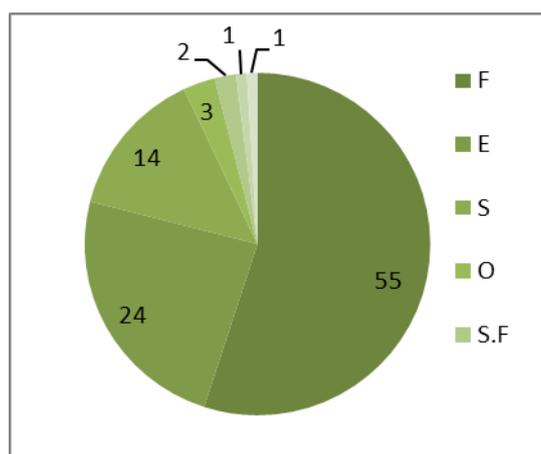
Nota: CL: a tu nivel de comprensión lectora; A: al azar; ME: al método de estudio empleado; MP: a la mediación del profesor.

Figura 4. Aspecto que deben mejorar en su proceso lector



Nota: V: velocidad; C: comprensión; E: extensión; O: otros

Figura 5. El profesor es mediador y orientador de la lectura



Nota: S: siempre; E: escasamente; F: frecuentemente; O: otros.

Discusión

Estos datos evidencian que los textos académicos revelan verdaderos desafíos a las propias habilidades de los estudiantes, ya que los alumnos recurren, en muchas ocasiones, a resúmenes para estudiar realizados por otros decodificadores, repitiendo saberes inconexos y fragmentados. Resultando el uso de conexiones y redes comparativas una herramienta menos empleada. La utilización de estos recursos se debe a cuestiones de acostumbramiento de etapas anteriores, siendo un proceso mecanizado y poco reflexivo. Los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio, lo hacen porque lo pide el profesor, teniendo escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, desconociendo el lenguaje específico de la asignatura, precisamente porque están elaborando los primeros conceptos en la materia. Desde el registro que se obtiene mediante el intercambio con los estudiantes, se observa con mayor frecuencia dificultades crecientes en los ingresantes para comprender lo que leen, conectar ideas en un mismo texto y obtener una lectura interpretativa. Las deficiencias en este terreno impiden a los estudiantes responder eficazmente a las demandas del texto académico y a las nuevas estructuras gramaticales complejas, dejando a mitad de camino la comprensión de los

textos y la construcción de sus saberes. Claramente los ingresantes al nivel superior, repiten en el ingreso la utilización de herramientas que les fueron útiles en los niveles anteriores. Pero también es claro, que se los debe acompañar para que aprendan nuevos estilos de lectura, que les permitan transitar con éxito el nivel superior. En diversos estudios internos desde las cátedras de primer año y en reuniones de formación realizadas por los docentes en estos cuatro últimos años se observan diversas formas de aprendizaje que requieren de otras intervenciones y uso de recursos y/o herramientas cognitivas (tales como combinación de canales de aprendizaje) que instan a expresar cambios importantes y necesarios a la hora de comunicar un saber y aprenderlos. Las dificultades de los estudiantes, puestas de manifiesto en el ingreso a la universidad deben ser abordadas desde la perspectiva de la alfabetización académica, entendida esta como las estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, tales como la lectura, la interpretación y comprensión, así como también, en las actividades de producción de texto y adquisición del lenguaje conceptual, todas operaciones del pensamiento propias del ámbito académico superior (Armengol, 2007). Sin lugar a dudas, en la búsqueda de mejores condiciones para el aprendizaje, los ajustes en la enseñanza ocupan un lugar preponderante, para garantizar aprendizajes de calidad. Es aquí donde el rol del docente, adquiere un lugar relevante promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, como orientadores del aprendizaje de los estudiantes. No basta un curso introductorio en técnicas de estudio, no alcanza un taller de escritura y expresión; es necesario andamiar a los estudiantes para una nueva forma de leer, acorde a los requerimientos del nivel superior. Esa enseñanza de la lectura debe darse, en un esfuerzo compartido por todos los actores implicados, desde los lineamientos de la política educativa universitaria, pasando por el equipo de docentes de las distintas cátedras y llegando a los propios estudiantes. Propiciar la alfabetización académica implica que el estudiante no sólo pueda leer y escribir, sino que pueda pensar, decir y escribir todo lo que piensa (Salas, 2010), teniendo autonomía del texto y construyendo sentido del mismo. La alfabetización no es un estado básico que se alcanza de una vez y para siempre, es un conocimiento que se tiene o no se posee como resultado del proceso de escolarización. Si es una competencia, es decir ya debe estar asumida, aquel que no la posea al ingresar a la universidad está perdido (Freire, 1972) pues el problema es solo de él, siendo un estado no alcanzado, pero si es un proceso, un saber que se va construyendo al variar según los contextos, entonces es posible arbitrar acciones que la favorezcan tanto en el estudiante como en la institución. Existen instituciones que consideran que no sólo hay que enseñar la asignatura, sino que además hay que contemplar acciones tendientes a desarrollar habilidades de comunicación, promoviendo actitudes y estrategias para que (Reta, 2004) le permitan aprender durante toda la vida. La implicancia directa es asumir el desafío y la responsabilidad que se tiene como docente inclusivo (Carlino, 2003) generar espacios de aprendizaje de los modos discursivos de cada disciplina para poder ser participante activo en la sociedad y quebrar así cualquier distancia existente entre niveles que permita reconocer una nueva cultura a la que el estudiante debe aprender, enseñando a identificar posturas, posiciones, miradas, alentando a reconocer controversias, razones, argumentos que sostienen la postura del autor a la luz de los métodos de cada área del saber, expulsando así la culpabilidad en otros sistemas educativos o en la dificultad en particular (Carlino, 2003).

Teniendo en cuenta, el abundante caudal bibliográfico referido a la alfabetización académica y los datos obtenidos consideramos relevantes las mediaciones docentes a fin de orientar el proceso lector de los estudiantes, con estrategias de abordaje dirigido y dentro de prácticas situadas en las distintas cátedras como una manera de ir andamiando caminos y alternativas que enriquezcan el bagaje instrumental que se requiere para su abordaje y comprensión.

Conclusión y prospectiva

Como conclusión se enfatiza el rol del equipo docente como mediador que acompaña el proceso de construcción de conocimiento, dando prioridad, y generando las situaciones necesarias para aprender; tales como: la selección de los textos, las condiciones objetivas de acceso a los mismos, las posibilidades o no de interpretaciones alternativas. Transformándose así, en quienes ofrecen los andamios necesarios para que el estudiante pueda

construir sentido, y así logre comprender lo que lee. Resulta crucial que en las aulas se generen procesos de indagación científica (Duschl, 1997) que comprendan no sólo los procesos generadores de este sino también los contextos de justificación y de descubrimiento, para abordar las dos caras de la ciencia provocando verdaderas situaciones de reflexión, justificación y meta análisis del conocimiento que se va expresando, ya sea verbalmente o al resolver una actividad. (Chevallard, 1997). El lugar a la pregunta y a la interacción depende del paradigma sobre el que sitúa el docente a la hora de comunicar el saber, dando sentido y valor a aquello que considera esencial en la enseñanza, por lo cual la clase magistral tiene su centro en la transmisión del saber teórico exclusivamente. A los alumnos no se les enseña como hablar científicamente, analizar, argumentar o escribir en idioma científico. En el diálogo triádico los alumnos leen y escuchan el lenguaje de la ciencia, pero científicamente hablan muy poco y escriben menos (Lemke, 1997). La lecto-comprensión de un texto de ciencias requiere por parte del lector un conjunto de demandas particulares (Martínez y De Longhi, 2013). El hecho de dominar la habilidad lectora no significa necesariamente poder comprender correctamente lo que se lee. Pueden existir diversas clases de lectores en los que cada uno interpreta de modo multivariado un texto, por ejemplo, un estudiante puede recordar la formulación literal de ciencias si haberlo comprendido (Otero y Campanario, 2000) mientras que otro puede recordar la idea más general, aunque tenga que expresarla con sus palabras. Existen procesos de barrido superficial que le permiten al lector acceder al texto, pensando la unidad de significado del mismo para poder comprender aquello que se lee. Para poder comprender se requiere atender al sentido profundo del texto no basta con solo acceder a la microestructura de éste, debido a la necesidad de organizar la información que potencien las macroestructuras para dar así sentido y entendimiento al texto. Para concretizar la comprensión de un texto o la resolución de problemas, se requiere la construcción de un modelo situacional a partir de la representación superficial de dicho texto y de los conocimientos previos del lector. Resultando un proceso interactivo donde se realizan múltiples tareas, entre las que se mencionan la decodificación de un texto, su acceso léxico, los significados de las palabras, la activación del conocimiento relevante, la formulación de inferencias, entre otros. Para poder comprender se requiere de una estructura de conocimientos (realidad organizada en categorías) que permite generar esquemas (Rumelhart y Schemata, 1980), como paquetes naturales de conocimiento genérico altamente estructurado. Estos potencian los saberes previos en un contexto activo, los que muchas veces resultan inadecuados o insuficientes. Ello condicionará negativamente el resultado del procesamiento de un texto en el que intervengan esos conocimientos, puesto que como hemos visto, la representación del texto en la memoria resulta de la interacción entre el contenido del texto y el conocimiento del lector. La lectura es el primer contacto del estudiante con el problema y la comprensión del texto el primer obstáculo que podría acometer la solución. Así, el grado de fidelidad con que el alumno logre decodificar el mensaje del enunciado, condicionara su posibilidad de resolver exitosamente el problema (Nathan et al, 1992). Resulta importante y esencial que se active el pensamiento de los estudiantes (Boaler y Brodie, 2004), mediante una invitación que permita preguntar y repreguntar para asegurarse algún tipo de pensamiento de orden superior y fomentando mediante el ejemplo de los docentes una comunidad de indagación. Las buenas preguntas permiten hacer visible el pensamiento brindándonos información acerca de cómo planear el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel, y así poder seguir explorando en sus saberes. Los estudiantes necesitan alcanzar una lectura que traspase los límites del texto, para dirigirse al conocimiento profundo de los postulados y conceptos en él expresados, que posibilite la abstracción en categorías de análisis, la comprensión y transferencia a nuevos saberes. Esta nueva forma de leer habilita a los estudiantes a la investigación, al juicio crítico, a la innovación y la transformación de la cultura.

Limitaciones del estudio

Si bien se ha podido constatar y reconocer el valor que tiene la alfabetización académica como rasgo central en la práctica de dichas habilidades resultaría imperioso reconocer las modalidades de enseñanza de los docentes que propician este formato con el fin de articular acciones que validen el entrenamiento y práctica cotidiana. Sabiendo que una práctica articulada fortalecerá las competencias de la lectura y escritura adoptando miradas institucionales que fomenten e incrementen aquellas que se encuentran descendidas, por tal razón se hace propicio continuar analizando las programaciones áulicas y planificaciones docentes en pos de organizar espacios de co-construcción compartida en la búsqueda institucional de un mejor andamio para la conquista de saberes académicos.

Referencias bibliográficas

- Aburto, C. M. (2019). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes de 5to grado de educación primaria de la I.E. Micaela Bastidas, del distrito Veintiséis de Octubre, provincia de Piura, región Piura, 2015* (Tesis de Maestría). Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://1library.co/document/download/qvldp3ry#> =
- Araujo, M. (2017). Estrategias Didácticas Significativas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora de los Educandos en Educación Primaria. *Revista Scientific*, (2,3) 226-246. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/54/51
- Armengol, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *Revista española de lingüística aplicada*, (20), 27-35.
- Barrios, M., Buelvas, L., Herrera, D., Mercado, A., y Suárez, R. (2017). *Estrategia didáctica para fortalecer los niveles de comprensión lectora en el proceso de enseñanza de la lengua castellana en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Madre Amalia, Sincelejo* (Doctoral dissertation, Tesis de grado, Universidad del Magdalena]. Repository. usta. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9536/BarriosMilena2017.pdf>.
- Boaler, J, y Brodie, K. (2004). The importance, nature and impact of teacher questions. In *Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (2), 774-782.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, (6)20.
- Ceballos, E. C., Barbosa, C. P., y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.
- Chevalliard, Y. (1997). *La trasposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aiqué.
- Duschl, R. A. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias: importancia de las teorías y su desarrollo*. Narcea Ediciones.
- Ericsson, K.A y Simon, H.A. (1987). Verbal reports on thinking. En: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds) *Introspection in second language research*, multilingual matters, (30,) 24-53. Multilingual matters.
- Estienne, V.M y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender en una cultura nueva. *Unipluri/versidad*, (4, 3), 1-13.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive science*, 4(1), 71-115.
- Koedinger, K. R., & Nathan, M. J. (2004). The real story behind story problems: Effects of representations on quantitative reasoning. *The journal of the learning sciences*, (13)2, 129-164.
- Lemke, J. L. (1997). *Situated Cognition*. 1st Edition. Routledge.

Martinez, L; De Longhi, A. (2013). Identificación y categorización de dificultades de la comprensión en enunciados de problemas de lápiz y papel de estequiometría. *Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (10)2, 136-147.

Martínez, M.S. (2011). *Identificación y categorización de las dificultades en la lectura y comprensión de los enunciados de problemas de estequiometría en Química Aplicada*. (Tesis de maestría); Adaptado por Ana Lía De Longhi. – (1ª ed). - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2011. E-Book. ISBN 978-950-33-1092-2

Millán L. y Nerba,R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133.

Nathan, M. J., Kintsch, W., y Young, E. (1992). A theory of algebra-word-problem comprehension and its implications for the design of learning environments. *Cognition and instruction*, (9)4, 329-389.

Ojeda, M. (2013). *Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria* (Tesis de maestría). <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619582/TESIS%20Mar%c3%ad a%20N%20Ojeda%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Otero, J. y Campanario, J. (2000). *La comprensión de los libros de texto*. Universidad de Alcalá de Henares.

Quiroz Rivera, S., y Rodríguez Gallegos, R. (2015). Análisis de praxeologías de modelación matemática en libros de texto de educación primaria. *Educación matemática*, 27(3), 45-79.

Reta, L. (2004). *Alfabetización Académica: un debate actual*. Informe copilado preparado para el Taller dictado en el marco del Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad educativa en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Rumelhart, D., y Schemata, E. (1980). The building blocks of cognition. Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. *Cognitive Science*, (4).

Salas, M. I. T. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica educare*, 14(1), 131-142.

Sánchez, A. (2019). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de la unidad educativa Santo Domingo de Guzmán* (Tesis de maestría). <http://201.159.222.95/bitstream/123456789/1461/1/REVISION%20DEFINITIVA%20FINAL.pdf>

Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y cognición social. *Cuadernos de la Maestría en Lingüística*, 2(2).

Fecha de recepción: 30/5/2022

Fecha de aceptación: 15/5/2023

Leer y escribir en la universidad: estrategias de enseñanza en el ingreso universitario de la carrera de psicología

Reading and writing at the university: teaching strategies in the university entry of the bachelor's degree in psychology

Por Juan Pablo BERDINI¹, Pablo Sebastián CAPOGROSSI², Luciana Ayelén JUANEU³ y Walter Gabriel GOYCOLEA⁴

Berdini, J. P., Capogrossi, P. S., Juaneu, L. A. y Goycolea, W. G. (2023). Leer y escribir en la universidad: estrategias de enseñanza en el ingreso universitario de la carrera de psicología. *Revista RAES*, XV(26), pp. 85-99.

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo indagar las estrategias de enseñanza - aprendizaje implementadas por los docentes de trabajos prácticos de la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Córdoba, durante el cursado intensivo 2021, con relación a la alfabetización académica de los estudiantes. Para ello, se empleó un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo y los datos se recabaron a través entrevistas semiestructuradas a docentes de trabajos prácticos, observaciones directas no participantes de clases y análisis de aulas virtuales de Psicología. La información fue procesada mediante la técnica de análisis de contenido, que implicó la categorización y codificación de la información para luego extraer inferencias. De los principales resultados obtenidos se pudo colegir que las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas se asociaron a modalidades de clases dialógicas-participativas, resultando en muchos casos favorecedoras de la alfabetización académica, aunque la implementación de las mismas no partió del objetivo explícito de trabajar la lecto comprensión y la escritura académica para favorecer la inserción en la disciplina.

Palabras Clave Alfabetización académica / Lectura y escritura en educación superior / Ingreso Universitario.

Abstract

The objective of this work was to investigate the teaching-learning strategies implemented by the teachers of practical work of the subject Introduction to University Studies in Psychology, of the Faculty of Psychology of the National University of Córdoba, during the 2021 intensive course, in relation to students' academic literacy. For this, a qualitative-descriptive methodological approach was used and the data was collected through semi-structured interviews with teachers of practical work, direct non-participant observations of classes and analysis of

¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / juanpabloberdini@gmail.com

² Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

³ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

⁴ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

virtual Psychology classrooms. The information was analyzed using the content analysis technique, which implied the categorization and coding of the information to then draw inferences. From the main results obtained, it could be inferred that the teaching-learning strategies implemented were associated with modalities of dialogical-participatory classes, resulting in many cases favoring academic literacy, although their implementation did not start from the explicit objective of working on the reading comprehension and academic writing to promote insertion in the discipline.

Key words Academic Literacy / Reading and Writing in Higher Education / University Admissions

1. Introducción

La alfabetización académica juega un rol central en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el contexto de la educación superior. Dicha conceptualización fundamenta que las habilidades de lectura y escritura, tal y como las requieren los ámbitos académicos, constituyen una estrategia fundamental para estudiar y aprender, y deben ser explícitamente enseñadas por los profesores universitarios (Carlino, 2013). Esto resulta importante en el ingreso a la universidad ya que este supone enfrentarse a nuevos productos culturales y géneros discursivos, para lo cual se requieren habilidades de lecto comprensión y escritura académica situadas en la disciplina.

Poder leer y escribir, implementando las pautas discursivas del contexto disciplinar, favorece el acceso y la participación en las comunidades académicas.

A partir de lo antedicho, en este trabajo se recopilamos conceptos y teorías subyacentes concernientes a la alfabetización académica, para luego indagar, en el contexto de la asignatura Introducción a los estudios universitarios en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC, las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes; y cómo estas propiciaron - o no- la alfabetización académica de los estudiantes. La mencionada asignatura constituye el primer espacio curricular con el que se encuentran los estudiantes de licenciatura en Psicología; y en el año 2021, dado el contexto de pandemia, se llevó a cabo de manera íntegramente virtual.

Resultó pertinente abordar estas temáticas, ya que la carencia de habilidades vinculadas a la alfabetización académica puede estar relacionada con la deserción por parte de ciertos grupos de estudiantes; así como a las dificultades para incorporarse en la cultura disciplinar. De esta manera, trabajar en el fortalecimiento de la lectura y escritura académica, propiciaría la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario. En relación a esto, se concibe a la inclusión como un proceso integral no reducido al ingreso universitario, sino asociado también a la permanencia y el egreso de los estudiantes. Al respecto, cabe destacar lo siguiente: “una inclusión realmente democratizadora debe ser capaz no solo de universalizar el acceso, sino también de garantizar educación de calidad para todos” (Falavigna, C, et al., 2021, p. 92).

Por su parte, Carlino (2005) destaca que el trabajo con la lecto comprensión y la escritura académica permite reducir la brecha entre la cultura académica y la cultura de los estudiantes.

Otro aspecto importante de esta indagación es que habilitó la reflexión sobre aquellas estrategias que se desarrollan de manera implícita e intuitiva, lo cual contribuyó a concebir la alfabetización académica como un objeto de análisis explicitado; asumiendo la concepción de que la lectura y escritura académica demandan “una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones” (Carlino, P, 2005, p. 94).

2. Tema de estudio

Contextualización

La presente investigación se enfocó en el cursado intensivo de la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología, de la Facultad de Psicología de la UNC, que tuvo lugar entre marzo - abril del 2021 centrada específicamente en las clases de trabajos prácticos, desarrolladas de manera virtual, debido al contexto de pandemia. Ésta es la primera materia que cursan los estudiantes de licenciatura en Psicología y allí se evidencia el desafío que implica para los ingresantes el primer contacto con un campo académico nuevo, con pautas discursivas singulares, distintas de otros campos académicos y de niveles educativos previos. Por este motivo, dicho espacio curricular, fue óptimo para indagar las estrategias de enseñanza- aprendizaje que los docentes desarrollan, ya que constituye la primera oportunidad para el despliegue de la alfabetización académica.

Planteamiento del problema

La lectura y escritura académica pueden ser concebidas como “habilidades básicas de aprendizaje, porque implican construir significado de un texto para ciertos propósitos” (Velasco Gómez, V, 2018, s/p). Es decir, no se reducen a una función comunicativa, sino que cuentan con potencial epistémico, propiciando la reconstrucción de conocimientos desde una elaboración activa. Además, es importante señalar que estas habilidades no se conciben como capacidades inherentes a la condición de estudiante; sino que surgen de una práctica social, asociada a procedimientos disciplinares específicos (Monereo et al., 1999). Es por medio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo, que sería posible fortalecer dichas habilidades requeridas para la inserción en el discurso académico.

Por su parte, las estrategias de aprendizaje se definen como procedimientos que, de forma flexible y reflexiva, los docentes utilizan para propiciar aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2003).

Respecto a la alfabetización académica, ésta implica estrategias que permitan a los alumnos incorporarse y participar de las comunidades disciplinares, por la vía de conocer sus pautas discursivas (Carlino, 2005).

A partir de lo anterior, la pregunta general que motivó el presente estudio fue: ¿Cómo son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementan los docentes de trabajos prácticos en la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología de la Facultad de Psicología para propiciar la alfabetización académica de los estudiantes? De esta pregunta se desprendió otro interrogante específico: ¿Cómo las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes favorecen la lecto comprensión y la escritura efectiva de textos académicos?

En virtud de lo antedicho, se estableció como objetivo general: analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas por los docentes de trabajos prácticos de la asignatura “Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC”, durante el cursado intensivo marzo- abril 2021, con relación a la alfabetización de los estudiantes. Y como objetivo específico: analizar y describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes de trabajos prácticos de la asignatura “Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC”, durante el cursado 2021, con relación a la lecto comprensión y a la escritura efectiva de textos académicos.

3. Antecedentes y fundamentación teórica

La alfabetización académica, y su relación con las estrategias de enseñanza -aprendizaje que implementan los docentes, ha sido objeto de diversas investigaciones.

En un artículo publicado por Navarro y Mora Aguirre (2019) se postula que hay teorías implícitas en la comunidad educativa que obstaculizan los procesos de “enculturación” de los estudiantes con respecto a la alfabetización académica. Plantean que “la invisibilización de la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje se sustenta en un conjunto de creencias y concepciones frecuentes en los distintos miembros de la comunidad educativa” (Navarro, F, y Mora Aguirre, B, 2019, p. 3). Estas indagaciones advierten que ciertas creencias o supuestos sostenidos por los docentes podrían estar afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas discursivas.

Por su parte, Carlino (2017) llevó a cabo una revisión de investigaciones sobre las formas de leer y escribir en distintos espacios de la educación superior, identificando dos modalidades de trabajo sobre lectura y escritura, una “periférica” y otra denominada “entrelazada”. Según Carlino (2017):

la periférica indica que los docentes intervienen en los márgenes de las actividades, mientras que la entrelazada se refiere a que dedican mayor tiempo durante las clases. La ubicación en la periferia implica que el trabajo realizado con la lectura y la escritura se mantiene en los bordes y no afecta demasiado la comprensión de los contenidos a impartir, mientras que la ubicación en el centro implica que el profesor se adentra y combina estos contenidos. (p. 22)

Este artículo categoriza las formas que puede tomar la alfabetización académica en distintos contextos y remarca la importancia de la misma en el nivel superior.

Por otro lado, Castelló (2014) en su artículo “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones” hace un repaso de las investigaciones relacionadas a la alfabetización, hasta la fecha de su publicación. A partir de un recorrido histórico, destaca el surgimiento de las alfabetizaciones académicas (ACLITS), noción que da cuenta que la participación en una comunidad académica requiere de la enculturación de los estudiantes en ese discurso particular. Además, analiza los movimientos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the disciplines* (WID); destacando el viraje conceptual que los centros de escritura experimentaron, pasando de modelos remediales (que conciben a la escritura como habilidad ya aprendida) a modelos proactivos de labor conjunta.

Esto permite pensar en qué medida la alfabetización académica está ligada a ciertos paradigmas de aprendizaje; y cómo estos han evolucionado a concepciones menos mecanicistas, y más situadas (Castelló, 2014).

Fundamentos teóricos

La alfabetización académica emerge como problemática de investigación a partir de una concepción del aprendizaje que se aparta de las posturas clásicas, que entienden a la alfabetización como una forma de transmisión de conocimiento donde un sujeto, posicionado en el lugar de experto (docente), debe exponer sus conocimientos a un grupo de sujetos (estudiantes), y de esta forma unilateral, transferir sus saberes. Freire (2005) define a esta modalidad educativa como concepción bancaria, la cual se constituye como “un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, P, 2005, p. 78).

En oposición a esta modalidad, se propone una forma dialógica entre profesores y alumnos, en la que se posibilite un ida y vuelta de la información, como un posicionamiento que implica favorecer la circulación y co-construcción del saber. Desde esta postura, se desprende la concepción de alfabetización académica como “un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p.13).

Este modo de entender la alfabetización académica se sostiene sobre pilares teóricos respecto de la enseñanza aprendizaje que le dan fundamento, específicamente el paradigma constructivista del aprendizaje y dentro del mismo los aportes de la psicología genética de J. Piaget, las nociones de L. Vigotsky respecto del factor social, el paradigma de la cognición situada y las teorías sobre la asimilación y los conocimientos previos de D. Ausubel.

Todas estas conceptualizaciones son esenciales con relación al problema propuesto en esta investigación, ya que la alfabetización académica y la consideración de las estrategias de enseñanza que la promueven, está íntimamente vinculada y fundada en las ideas constructivistas de los mencionados autores.

Respecto de los desarrollos de J. Piaget, el interrogante que se plantea para desarrollar sus teorías es: ¿cómo se pasa de un estado de menor a uno de mayor conocimiento? Castorina (2012) resume en cinco tesis algunos de los aspectos más importantes de la psicología genética:

1. tesis constructivista. La actividad cognoscitiva da lugar a la construcción del sujeto y del objeto, en diversas escalas, tanto en el desarrollo individual como en la génesis de la ciencia.

2. Tesis del mecanismo explicativo. Se postula un mecanismo explicativo para la construcción cognoscitiva: la reorganización de los sistemas cognoscitivos por equilibración.
3. Tesis de la especificidad del dominio. El mecanismo de la equilibración preside la construcción cognoscitiva de los sistemas lógico-matemáticos y de los sistemas conceptuales de los diferentes campos del conocimiento.
4. Tesis del realismo crítico y del interaccionismo. La construcción del conocimiento involucra una aproximación inacabada al mundo real, lo que plantea la compatibilidad del constructivismo con un realismo crítico, así como también con una concepción interaccionista de la relación sujeto-objeto.
5. Tesis de la interacción entre individuo y sociedad. La génesis del significado cognoscitivo involucra una interacción entre la construcción individual y las interacciones sociales. (pp. 135-136)

Por otra parte, el paradigma de la cognición situada, vinculado al enfoque sociocultural de Vigotsky se opone a la idea de una educación descontextualizada y aséptica, en donde la transmisión del conocimiento se considera desvinculada del contexto. En palabras de Díaz Barriga (2003):

Su emergencia está en oposición directa a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. (p. 2)

La tercera estructura teórica que funciona como fundamento es la del aprendizaje significativo de Ausubel. Dicho autor plantea una concepción de aprendizaje que se aparta de la memorización mecánica de conceptos, denominado “aprendizaje significativo” al proceso que provoca cambios en las estructuras cognoscitivas, por la vía de retomar las nociones disponibles de los aprendientes. En este sentido, destaca:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel, D, 1986, p. 46)

Alfabetización académica

La alfabetización académica supone la asunción de herramientas para incorporarse a cierta comunidad donde el lenguaje se emplea con una finalidad (Carlino, 2005). Además, para que los estudiantes respondan a las exigencias de las disciplinas, es imprescindible que asimilen las claves discursivas de las mismas.

En este sentido, como refiere Romagnoli (2018), cada discurso académico está conformado por textos académicos que comparten criterios disciplinares, formas textuales y medios de validación específicos. De esta manera, pensar la alfabetización académica implica sostener una idea sobre qué es aprender, enseñar, leer y escribir. Así, se entiende al aprendizaje como un proceso que implica la transformación de la información y no una mera recepción y la alfabetización académica como algo que puede promoverse (o no) según como se implemente el rol docente y las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Monereo et al. (1999) destaca que las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen una secuencia de acciones orientadas a una finalidad: que los alumnos puedan aprender los contenidos, de modo significativo y con autonomía.

Por su parte, Díaz Barriga (2003) refiere que “por estrategia de enseñanza o estrategia docente entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p.8). De esta manera, se advierte la importancia del rol docente y de que las prácticas pedagógicas estén alineadas a las necesidades del alumno y de cada situación singular (Díaz Barriga, 2003).

Lecto comprensión académica

Según Glozman y Savio (2019) la lectura académica es fundamental en la formación académica, puesto que está directamente ligada a la producción y reconstrucción de conocimientos. Es decir, es constitutiva de saberes académicos. Además, estas autoras remarcan algunas dimensiones principales de dicha labor, a saber: considerar la perspectiva teórica de cada autor y considerar las condiciones de producción de los textos.

Por otro lado, retomando aportes de Carlino (2005), la lectura académica puede comprenderse como una labor situada, porque es específica de cada disciplina; y como selectiva, porque implica una identificación de lo relevante en función de pautas previas. Es posible señalar algunas características específicas de la lecto comprensión académica. Ésta, podría ser comprendida como: situada, guiada, planificada, interpretativa, selectiva y autorregulada.

Siguiendo a la mencionada autora, la lecto comprensión académica es situada porque es específica de cada disciplina; no puede transferirse a cualquier contexto de manera genérica. Por esto, la educación superior exige un desafío particular, diferente al que demandan otros niveles educativos.

Respecto a la lectura como selectiva y guiada, estas características, permiten advertir que implica una labor de análisis sobre el texto; donde se pueda identificar lo relevante en función de pautas previas.

La lectura como actividad autorregulada implicaría la posibilidad de que el lector aborde los textos autónomamente, a partir de criterios internalizados. Es decir que primeramente debe ser de algún modo dependiente del docente, en tanto éste es un otro externo que guía (Caldera y Bermúdez, 2005).

Escritura académica

Respecto a la escritura académica, esta puede ser caracterizada como una labor situada –en un contexto disciplinar específico-; dirigida –a un destinatario-; transformadora de conocimientos; crítica; y dificultosa. La actividad de escribir “puede ser un instrumento para comprender, pensar, y desarrollar un nuevo conocimiento” (Carlino, P, 2005, p. 25).

Este medio de aprendizaje pone en cuestión la lógica de las clases exclusivamente expositivas; en tanto favorece el protagonismo del alumno, permitiéndole desplazarse de la posición de mero receptor de exposiciones del docente.

La escritura académica es una práctica enmarcada en las pautas específicas de cada disciplina. A su vez, está constituida por múltiples labores intrínsecas: planificación de la escritura, lectura de bibliografía, corrección, reescritura, entre otras (Glozman y Savio, 2019).

Según Miras (2000) la reestructuración del conocimiento, la autorregulación intelectual y construcción del pensamiento son fenómenos potencialmente propiciados por la escritura académica. Debido a esto, se afirma que posee una función epistémica; constituyendo un instrumento único de aprendizaje, con cualidades diferenciales respecto al lenguaje oral. En términos de Bazerman et al. (2016) “el pensamiento y la comprensión de los estudiantes pueden tornarse más complejos y precisos a través del proceso de escritura” (p.125).

4. Diseño y metodología

El presente trabajo se enmarcó en el enfoque cualitativo de investigación, ya que su principal interés fue analizar las estrategias de enseñanza aprendizaje implementadas por los docentes para propiciar la alfabetización académica de los estudiantes de la asignatura Introducción a los estudios universitarios, y cómo éstas favorecen la lecto comprensión y escritura efectiva de textos académicos, para lo cual fue preciso tomar un contacto profundo con los profesores, conocer el modo en que las estrategias eran utilizadas y el análisis de la implementación de las mismas.

La elección del enfoque cualitativo resultó pertinente en tanto permitió comprender los fenómenos desde la óptica de los participantes, en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernandez Sampieri, 2014).

Los estudios cualitativos, siguiendo al citado autor, se caracterizan por ser de naturaleza inductiva, van de los hechos a la teoría, constituyen una indagación natural, sin manipulación de las circunstancias por parte de quien las estudia y se centran en una perspectiva interpretativa, donde interesa fundamentalmente la realidad de quienes viven determinados fenómenos y el significado que los actores sociales le atribuyen.

Respecto del alcance del estudio este fue de tipo descriptivo, esta decisión estuvo fundamentada en que estos estudios posibilitan “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernandez Sampieri, 2014, p. 98).

Los participantes, en coherencia con los objetivos propuestos, fueron el total de los profesores asistentes (7 en total) que tuvieron a su cargo comisiones de trabajos prácticos, cuyos inscriptos fueron alumnos de la Licenciatura en Psicología, durante febrero - marzo 2021.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Como técnicas de recolección de datos se emplearon: la entrevista semiestructurada y la observación directa, no participante.

Se construyeron como instrumentos una guía de entrevista semiestructurada, destinada a los profesores asistentes, y dos guías de observación no sistemática y no participante: una destinada a las clases de trabajos prácticos en vivo; la otra, dirigida a los espacios virtuales de las diferentes comisiones de trabajos prácticos. Las mismas se sometieron a la evaluación de dos jueces expertos, previamente a su aplicación.

El procedimiento consistió en la realización de la observación de los espacios virtuales y de una clase de trabajos prácticos de cada uno de los siete profesores asistentes, de los temas de la unidad 3 “Procesos psicológicos básicos” durante el ciclo de cursado marzo – abril 2021 y se realizó inmediatamente la entrevista semiestructurada al docente. Luego de recabados los datos se procedió a la organización y primera revisión de la información. Posteriormente, mediante la técnica de análisis de contenido se codificó y categorizó la información para extraer inferencias tanto del material de las entrevistas como de las observaciones. Finalmente se realizó la triangulación de la información obtenida de las tres fuentes mencionadas, llevando adelante un proceso de corroboración estructural que busca asegurar la consistencia interna de los resultados (Hernández Sampieri, 2014).

5. Resultados y Conclusiones

A continuación se refieren las categorías construidas a partir de la información obtenida mediante los tres instrumentos, para la elaboración de los resultados.

Análisis de datos obtenidos con las entrevistas semiestructurada a docentes

Figura 1. Categorías obtenidas a partir del análisis de las entrevistas semi estructuradas a docentes

Estrategias de enseñanza aprendizaje	Concepción del docente	
	Teoría del aprendizaje empleada por el docente	
	Estrategia de enseñanza - aprendizaje para la lectura académica	
	Estrategia de enseñanza - aprendizaje para la escritura de textos académicos	
Alfabetización académica	Opinión del docente sobre la inserción de los alumnos al ámbito académico de la Facultad de Psicología (UNC)	
	Opinión del docente sobre la tarea docente en la inserción de los alumnos al ámbito académico de la Facultad de Psicología (UNC)	
	Opinión del docente sobre la lectura y la escritura	
	Opinión del docente sobre la masividad ligada a las prácticas de lectura y escritura	
Características del docente	Formación	Formación de grado y postgrado en docencia universitaria
		Formación práctica ejerciendo roles en docencia universitaria

Fuente: Elaboración propia de los autores

Análisis de datos obtenidos de la observación de clases virtuales sincrónicas

Figura 2. Categorías obtenidas a partir del análisis de la observación de clases virtuales sincrónicas

Alfabetización académica
Estrategias de enseñanza- aprendizaje
Lecto comprensión académica
Escritura académica

Fuente: Elaboración propia de los autores

Resultados principales

Luego de la categorización mencionada, se procedió a la triangulación de datos de las tres fuentes de datos en función de las preguntas de investigación. Lo cual arrojó los siguientes resultados principales.

En la totalidad de las clases sincrónicas observadas se propusieron procesos educativos participativos. La mayoría de los docentes favorecieron debates y recuperaron saberes previos de los estudiantes. Esto estaría en consonancia con las respuestas manifestadas por la mitad de los entrevistados, respecto a que la inserción requiere acompañamiento, y que las estrategias de enseñanza-aprendizaje implican un proceso dialéctico entre docentes y estudiantes. En este sentido un docente refiere: *“que el estudiante sepa que entrar a la narrativa universitaria lleva tiempo, es un proceso, y que no baje los brazos”*.

En línea con lo anterior, se observó que en el AVP la mitad de los docentes responden dudas y consultas. Sin embargo se dan también algunos fenómenos que no serían consistentes con la concepción de estrategias de enseñanza-aprendizaje como proceso dialéctico, expresada por la mitad de los entrevistados; a saber: son minoritarios los docentes que proponen debates, reconstrucción de los contenidos teóricos en los foros y devoluciones sobre trabajos prácticos o parciales.

Además, la mitad de los entrevistados opinó que la inserción al ámbito académico de la Facultad de Psicología implica aprendizajes nuevos (en términos de conceptos disciplinares y hábitos nuevos a incorporar). Estas respuestas serían consistentes con que, en la mayoría de las clases y espacios virtuales observados los docentes explicitaron los modos de indagar y reflexionar propios de la disciplina.

Cabe agregar, respecto a la alfabetización académica, que la fracción media de los docentes entrevistados opinaron que tanto ésta como las actividades de lectura y escritura, deben ser contextualizadas. Esto resultó consistente con lo que se observó en las clases sincrónicas, donde la mayoría de los docentes trabajaron la lecto comprensión y la escritura académica como actividades situadas; focalizando el carácter polémico de los autores y textos de la asignatura. Lo cual se condice con que en la totalidad de los espacios virtuales se hicieron explicitaciones sobre diversidad de autores y paradigmas, y las relaciones polémicas entre estos.

Por otra parte, en relación a las estrategias para la lectura, la mayoría de los docentes aducen que implementaron la identificación de ideas centrales. Al respecto uno de los entrevistados refiere: *“vamos trabajando la idea central del texto, pero a su vez cómo ellos detectaron esa idea central, qué pasos siguieron”*. Esto se correspondería con lo observado en las clases, a saber: más de la mitad de los profesores leyó con los alumnos y se detuvo en fragmentos del texto destacando lo importante para la comprensión. Y también con que en la mayoría de los espacios virtuales se brindaron guías o pautas de lectura.

Se observó en las clases y en el AVP que se hicieron actividades, ligadas a favorecer los aprendizajes instruccionales, el aprender a aprender. Se explicó el contexto de producción de los textos, postura de los autores, y se trabajó en los sentidos que los alumnos construían sobre lo leído, haciendo señalamientos. A su vez en la mayoría de los espacios virtuales se brindaron guías de lectura, y se explicitaron los objetivos de la lectura y aprendizajes esperados. Esto contrasta con que esos objetivos no son retomados de manera efectiva en las clases observadas, salvo en minoritarios casos. A la vez, lo primero señalado en este párrafo, contrasta con que en la entrevista, ningún docente da cuenta de un objetivo explícito que guíe las actividades para favorecer la lecto comprensión y propiciar la alfabetización académica.

Respecto de las estrategias de escritura, en las clases sincrónicas se pudo observar que sólo uno de los docentes propuso actividades vinculadas a la escritura académica (explicando el objetivo de las actividades escritas, y propiciando una revisión colectiva dichas actividades). En las entrevistas realizadas, tres de los docentes no hacen referencia explícita a ninguna estrategia. Aunque se comprobaron escasos puntos de observación vinculados a la escritura, en los espacios virtuales que más de la mitad de los profesores propusieron actividades y pautas de escritura para ser entregadas por AVP (aunque no fueron corregidas por la masividad); ofreciéndose, en la mayoría de los espacios virtuales, guías y tutoría para las actividades escritas propuestas.

Conclusiones

A continuación se retoman las preguntas que guiaron la investigación, y se esbozan algunas conclusiones obtenidas.

La pregunta principal de la presente investigación fue: ¿Cómo son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementan los docentes de trabajos prácticos de la asignatura Introducción a los Estudios universitarios en Psicología, año 2021, para propiciar la alfabetización académica de los estudiantes? Al respecto, se identificó que las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas estarían ligadas a procesos educativos participativos, siendo las mayormente implementadas: el trabajo sobre los modos de reflexionar propios de la disciplina, y el trabajo sobre el carácter polémico de los textos y autores. También se pudo advertir que dichas estrategias de enseñanza-aprendizaje no se articulaban directamente a una teoría del aprendizaje.

Profundizando lo anterior, se observó en las clases que las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas, ligadas a un proceso educativo participativo, favorecían el protagonismo y la inserción de los estudiantes. Sin embargo, solo algunos docentes respondieron, explícitamente, que dicha inserción implicaría un proceso dialéctico para el abordaje de conceptos nuevos. A su vez, en el AVP fueron minoritarios los docentes que abrían un proceso dialéctico mediante debates y reconstrucción de nociones en foros.

Se concluyó en este punto que las estrategias de enseñanza-aprendizaje son desarrolladas dentro de un proceso participativo centrado en las clases sincrónicas, aunque esto parece ser implementado intuitivamente, no articulado explícitamente a teorías del aprendizaje. Además, no todos los docentes sacarían el máximo provecho del AVP, como espacio con la potencialidad de favorecer participación y protagonismo; aspectos directamente asociados a la alfabetización académica.

Se observó que, en la mayoría de las clases y los espacios virtuales, se trabajó sobre los modos de reflexionar propios de la disciplina, y sobre el carácter polémico de los autores y textos de la asignatura. Estas estrategias de enseñanza-aprendizaje contribuirían a trabajar la lecto comprensión y la escritura académica como prácticas situadas, propiciando la inserción en el ámbito académico singular de la Facultad de Psicología. Sin embargo, solo una parte de los docentes concibió a dicha inserción como un aprendizaje nuevo, en términos de textos y conceptos que demandan un modo de lectura específico, propio de la disciplina. Por lo cual, se infiere que estas estrategias de enseñanza-aprendizaje, mayormente implementadas, favorecieron la alfabetización académica, aun cuando no supusieron un trabajo explícitamente planificado para tal fin. Este aspecto podría ser coherente con que, en su mayoría, los docentes no cuentan con formación en docencia universitaria en la temática específica de alfabetización académica.

Cabe agregar que los profesores entrevistados mencionaron una diversidad de teorías y concepciones vinculadas al aprendizaje y a la pedagogía empleadas en su práctica habitual. Sin embargo, no lograron precisar con exactitud en qué autores o teorías apoyaban sus estrategias de enseñanza. Lo antedicho podría estar asociado a características de la formación en docencia universitaria. Dado que, si bien todos los docentes cuentan en la disciplina con una vasta formación académica de grado y posgrado, la mayoría de ellos manifestó no contar con formación específica en docencia universitaria ni en la temática de lectura y escritura académica, como prácticas favorecedoras de la alfabetización académica de los estudiantes. En las clases no se observó la planificación e implementación de actividades orientadas al objetivo manifiesto de favorecer la alfabetización académica.

Recapitulando, los aspectos señalados condujeron a considerar que si bien las estrategias de enseñanza-aprendizaje descritas propiciaron en algunos casos la alfabetización académica, estas eran desarrolladas de una manera intuitiva, no articulada a teorías ni orientadas por un objetivo explicitado. Lo cual implicó una limitación en el alcance y la potencialidad de dichas estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Con relación a la pregunta específica: ¿Cómo son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementan los docentes de trabajos prácticos de la asignatura Introducción a los Estudios universitarios en Psicología, año 2021, para propiciar la lecto comprensión de textos académicos?, se alcanzaron diversas conclusiones.

Las estrategias más utilizadas para favorecer específicamente la lecto comprensión fueron la identificación de ideas principales y las guías de lectura; estas actividades se orientan no solo a los contenidos, sino a cómo abordar dichos contenidos. A pesar de ser las estrategias más utilizadas no se implementaron de manera unánime ni aparecieron uniformemente en los espacios observados, y en las entrevistas efectuadas (sólo la identificación de las ideas principales, se observa en la mayoría de las clases y en la mayoría de los espacios virtuales).

En síntesis, con la implementación específica de estrategias para la lectura académica ocurre algo similar a lo ya descrito, parte de las empleadas, si bien en algunos casos resultan favorecedoras, en ningún caso se pone de manifiesto un objetivo explícito que guíe las actividades para favorecer la lecto comprensión, en función de propiciar de manera deliberada la alfabetización académica.

Finalmente, respecto a la pregunta específica: ¿Cómo son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementan los docentes de trabajos prácticos de la asignatura Introducción a los Estudios universitarios en Psicología, año 2021, para favorecer la escritura académica?, se alcanzaron diversas conclusiones.

Al respecto, en las clases sincrónicas se pudo observar que sólo uno de los docentes propuso actividades vinculadas a la escritura académica. Además, en las entrevistas realizadas, la mitad de los docentes no hizo referencia explícita a la realización de actividades de escritura. Aunque se evidenció que el trabajo con escritura académica era escaso en las clases, se pudo observar que en los espacios virtuales se propusieron algunas actividades de escritura. Éstas, no contaron - en la mayoría de los casos - con una posterior corrección y devolución. Lo cual no propiciaría un circuito dialéctico de retroalimentación y reconstrucción de los contenidos disciplinares trabajados.

De lo señalado anteriormente, se observó que las estrategias para favorecer la escritura académica son minoritarias, y escasas, en comparación con las actividades desarrolladas en torno a la lecto comprensión. Respecto a esto, es importante destacar que el contexto impuesto por la pandemia de Covid- 19 (la virtualización de las clases), y la masividad de estudiantes, tuvieron un impacto restrictivo en la posibilidad de los docentes de desarrollar actividades/propuestas de escritura académica.

6. Prospectiva

A partir de los resultados alcanzados se pueden dejar planteados algunos interrogantes, propuestas y críticas que tienen el objetivo de abrir sentidos y desnaturalizar prácticas, propendiendo a la generación de propuestas inclusivas.

Con respecto a la inclusión, se la comprende en un sentido amplio abarcando no solamente a personas que se encuentran en una situación desfavorecida en cuanto a su situación social, económica o cultural, sino que se ha pensado a la misma, además, como a la inclusión de personas que se encuentran fuera del discurso académico; y así se la presenta como una:

problemática que atañe a la dinámica de ingreso a las culturas disciplinares más allá de las características del estudiantado. En otras palabras, el proceso de enculturación en las disciplinas no es un proceso exclusivo de los estudiantes en situación de desventaja social, sino que se trata de un proceso que trasciende la determinación sociocultural y las trayectorias escolares previas, y se extiende a todos los estudiantes que transitan el nivel superior. (Natale, L, y Stagnaro, D, 2016, p.202)

De esta manera, se concibe que los procesos educativos están atravesados por múltiples determinantes, y son susceptibles de ser fortalecidos, propendiendo a la inserción, la participación y la inclusión. Debido a ello es menester que aquellos aspectos de los procesos educativos que están bajo la potencial influencia de la institución sean trabajados, en este caso para favorecer la alfabetización académica. Por ello, a decir de Carlino (2005) “es necesario que las instituciones (y no sólo los profesores o los alumnos) asuman su responsabilidad y diseñen programas para que sus docentes puedan incluir en sus cátedras la labor con la lectura y escritura de sus alumnos” (p.180). Respecto a esto Bazerman et al. (2016) enfatiza la importancia de la conjunción de estrategias institucionales, didácticas y curriculares, para el trabajo de la lecto comprensión y la escritura académica.

Por otra parte, es notoria la heterogeneidad en las estrategias de lectura y escritura académica observadas en las clases, y las que los docentes consignaron en las entrevistas. Esto, por un lado, puede estar vinculado a la libertad y creatividad que cada docente despliega en sus clases; y a su vez, desde otro punto de vista, puede estar ligado a la falta de política institucional orientada a la formación en trayectos pedagógicos para los docentes, respecto a temáticas de lecto comprensión y escritura académica.

Vinculado a la formación docente, la utilización de diferentes estrategias para la alfabetización académica abre otros interrogantes ¿Por qué un recurso o intervención es considerado pertinente? ¿Qué bases pedagógicas o didácticas se toman como referencias de las prácticas de enseñanza? Respecto a este punto, se considera pertinente fortalecer la función docente a través de diferentes cursos o trayectorias que vayan complementando la formación de los mismos en temáticas vinculadas a la alfabetización académica.

Atravesando los diferentes aspectos vinculados a las estrategias de enseñanza aprendizaje, aparece la masividad característica de esta Facultad de Psicología como un fenómeno que está directamente asociado a la posibilidad de desarrollo de dichas estrategias, ya que la relación que existe entre el número de alumnos por docente tiene impacto en los procesos de aprendizaje. Esto se pudo observar en la dificultad para realizar devoluciones a las producciones de los estudiantes, la cantidad de alumnos que pueden interactuar en clases, las respuestas que los profesores dieron respecto a la capacidad de corrección.

En el marco de la indagación realizada, una herramienta que posee gran potencial, actualmente poco aprovechado, es el AVP. Desde un punto de vista prospectivo, y no solo acotado al espacio curricular trabajado en esta investigación, resulta importante considerar que las plataformas virtuales constituyen un recurso potencialmente favorecedor de la participación y el protagonismo de los estudiantes. Debido a que permiten poner a disposición contenidos multimediales, con acceso remoto, y desarrollar diferentes modos de diálogo entre docente y alumnos.

Las estrategias de enseñanza- aprendizaje utilizadas por los docentes, se pueden pensar como favorecedoras de alfabetización académica -o no- de acuerdo a si presentan ciertas características, tales como promover el aprendizaje significativo, el protagonismo de los estudiantes, la elaboración activa de nociones, entre otras.

Considerando los límites del presente trabajo es preciso destacar que para analizar la alfabetización académica en todas las dimensiones implicadas, es preciso indagar otro de los actores fundamentales del proceso educativo: el estudiante. En este sentido, una ampliación posible de este estudio es el relevamiento de la perspectiva de los

mismos sobre cómo vivencian el proceso de aprendizaje, ¿Cuáles y cómo son las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por los docentes que los estudiantes reconocen como favorecedoras de inserción y participación en la Facultad de Psicología? ¿Cuáles son las estrategias que los estudiantes emplean en el proceso de aprendizaje? Son algunas preguntas que pueden orientar un nuevo relevamiento.

Por otro lado, este trabajo se centra exclusivamente en la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios en Psicología, en el cursado 2021. En este sentido sería valioso, para futuras investigaciones, indagar cómo el trabajo con lecto comprensión y escritura académica en esta asignatura puede tener articulación y continuidad en las siguientes materias de la carrera, las cuales poseen sus especificidades.

Como corolario de esta investigación se pone de relieve que el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propendan a la alfabetización académica, requeriría de una labor docente más compleja que la realización de clases meramente expositivas. Ya que implicaría planificación, establecimiento de objetivos, actividades secuenciadas, entre otras tareas. Con todo, se evidencia que estas prácticas -aunque puedan requerir de una mayor laboriosidad- cuentan con la potencialidad de favorecer el protagonismo y la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

Recapitulando, cabe destacar que esta investigación habilita la posibilidad de reflexionar sobre el impacto positivo que podría tener la introducción de la temática de alfabetización académica en la capacitación docente. Además, permite advertir la importancia de que dicha temática sea profundizada desde el punto de vista institucional. Ya que cuenta con la potencialidad de favorecer la participación e inserción de los estudiantes al ámbito académico de la Facultad de Psicología, posibilitando un fortalecimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que los docentes ya vienen desarrollando.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2da ed.) Trillas.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016) *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción*. Fondo de Cultura Económica

Carlino, P. (2017). *Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias*. <https://doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>

Castorina, J. A. (2012). *Psicología y epistemología genética*. Editorial Lugar.

Caldera, R; Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>

Falavigna, C; Bergliaffa, F; Re, O. (2021). "Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso". Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente. *Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente. Cuadernos de Educación* (19), 89-99. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34135>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105–117. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. ed.). Siglo XX.

Glozman, M. y Savio, K. (2019) *Manual para estudiar textos académicos*. Editorial Noveduc.

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición ed.). Editorial McGraw-Hill.

Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80, <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>.

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó.

Natale, L. & Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión*. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/816>

Navarro, F. & Mora Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>

Romagnoli, A. (2018) Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F; Aparicio, G. (Eds.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. 25 - 62. Universidad Nacional de Quilmes. <https://academica.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2022/07/01-Navarro-y-Aparicio-Manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.pdf>

Velasco Gómez, V. (2018): Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/habilidades-lectura-escritura.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806habilidades-lectura-escritura>

Fecha de recepción: 9/6/2022

Fecha de aceptación: 16/5/2023

La formación en investigación en las carreras universitarias de Ciencias de la Salud. El caso de la licenciatura en enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero

Research training in university health sciences degree courses. The case of the nursing degree at the Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Por Gladys Rosa CALVO¹

Calvo, G. R. La formación en investigación en las carreras universitarias de ciencias de la salud. El caso de la licenciatura en enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Revista RAES*, XV(26), pp. 100-114.

Resumen

El presente artículo surge como síntesis del trabajo realizado por uno de los equipos de investigación dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli y co-coordinado por la Dra. Gladys Calvo en el marco de la Programación Científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) entre 2016 y 2022. Uno de los fines centrales de las licenciaturas universitarias es ofrecer un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales, a través de las distintas prácticas, en un área específica. Por ese motivo, nos interesa comprender las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo. Asimismo, se espera profundizar en las características específicas que adquiere esta formación en la carrera de Enfermería entendiéndola como una práctica profesional emergente, especialmente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. Además, se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado de la UNTREF. El encuadre teórico se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva crítico fundamentada (Lucarelli, 2001; Candau, 1990) y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009). El diseño de investigación es de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2022) en el cual se espera, a través de un interjuego de teoría y empiria, construir categorías que nos permitan comprender en profundidad el hecho social en estudio.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / gladysrcalvo@yahoo.com.ar

Palabras Clave didáctica / universidad / enfermería / investigación / currículum

Abstract

This article arises as a synthesis of the work carried out by one of the research teams led by Dr. Elisa Lucarelli and co-coordinated by Dr. Gladys Calvo within the framework of the Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) Scientific Programming between 2016 and 2022. One of the central purposes of university degrees is to offer a quality-training course so that students acquire the necessary skills to perform as professionals, through different practices, in a specific area. For this reason, we are interested in understanding the didactic characteristics presented by the curricular spaces that specifically form in the investigative task. Likewise, it is expected to delve into the specific characteristics that this training acquires in the Nursing career, understanding it as an emerging professional practice, especially around the teaching and learning processes that occur in the curricular instances oriented to the preparation of the Thesis. In addition, it seeks to provide information that helps to reflect and seek means to improve the academic quality of research training in UNTREF undergraduate courses. The theoretical framework is carried out from a curricular didactic analysis from the grounded critical perspective (Lucarelli, 2001; Candau, 1990) and with special interest around the theory and practice articulation axis (Lucarelli, 2009). The research design is of conceptual generation (Sirvent and Rigal, 2022) in which it is expected, through an interplay of theory and empiric, to build categories that allow us to understand in depth the social fact under study.

Key words didactics / university / nursing / research / curriculum

Presentación

El presente artículo surge como síntesis del trabajo realizado por uno de los equipos de investigación dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli y co-coordinado por la Dra. Gladys Calvo en el marco de la Programación Científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) entre 2016 y 2022 que implicó tres momentos: inicialmente, el Proyecto de Investigación UNTREF 2016-2017² se plantea como objeto de estudio la formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de la UNTREF. En aquel entonces, se decidió focalizar en un caso: la licenciatura en Enfermería. Como parte de la Programación Científica de UNTREF 2018-2019³, se desarrolla una investigación, orientada hacia el estudio de la carrera de Enfermería de UNTREF específicamente sobre las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. En la Programación Científica de UNTREF 2021-2022⁴, se propone abordar la problemática de la formación en investigación desde la perspectiva de los actores curriculares de la carrera de Enfermería de UNTREF.

El trabajo centrado en un caso a lo largo de estos años nos permitió comprender en profundidad la problemática en estudio e interactuar con los actores para reflexionar juntos sobre el mejoramiento de la formación universitaria de grado en torno a la formación en investigación.

La situación problemática en estudio

La formación en Enfermería y específicamente las Licenciaturas en Enfermería incluyen instancias curriculares que buscan introducir a los alumnos en los quehaceres investigativos. En relación a ello cabe preguntarse: ¿Se investiga en enfermería? ¿Qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Cómo se forma a los estudiantes de la carrera de enfermería en este Ciclo de Complementación Curricular para que estén en condiciones de realizar investigaciones en su área profesional? Para comenzar a responder a esta y otras preguntas que orientan nuestra indagación, se realizó un rastreo de la bibliografía existente al respecto a nivel mundial y nacional. La búsqueda realizada mostró que no existen trabajos sobre esta temática (formación en investigación en los Ciclos de Complementación Curricular en la Carrera de Enfermería) y que efectivamente esta conforma un área de vacancia. Se pudo acceder a artículos de revistas científicas internacionales que plantean su preocupación en la temática, ya que desde los organismos internacionales de salud se busca impulsar esta práctica profesional emergente en Enfermería. También se analizaron manuales editados por universidades españolas y mexicanas que dan cuenta del predominio de las investigaciones cuantitativas en el área y el interés por desarrollar investigaciones cualitativas e interdisciplinarias.

Según el CIE (Consejo Internacional de Enfermeras) en 2006 la investigación en enfermería se centra primordialmente en el desarrollo del conocimiento sobre los aspectos sustantivos de la enfermería y su ejercicio, incluida la atención a las personas sanas y enfermas. Prioritariamente va dirigida a la comprensión de los mecanismos fundamentales que afectan a la capacidad de las personas y las familias para mantener o incrementar una actividad óptima y minimizar los efectos negativos de la enfermedad.

Orellana y Sanhueza (2011,p.10) señalan que, al respecto, el Comité Consultivo para la Formación de Enfermeras de la Unión Europea, destacó en 1998 que las competencias adquiridas al término de la formación son variadas ya que el ejercicio de la profesión exige que la enfermera ingrese en un proceso de desarrollo permanente de puesta al día personal y que tenga una capacidad de evolución a fin de actualizar sus conocimientos, para poder adoptar decisiones, e incluso, introducir cambios en el ámbito profesional. Esta aseveración indudablemente remite a la competencia genérica “capacidad de investigación”, competencia exigida a todo profesional y que el Consejo Internacional de Enfermeras en el 2011 expresa como: utilizar la reflexión o la capacidad de pensar de manera crítica y realista en la práctica y ver los problemas desde un punto de vista diferente. Desde hace algunos años, en

² En este primer momento el equipo estuvo conformado por: Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Viviana Scabone y Didilfo Garcete Morel.

³ En el segundo momento el equipo estuvo conformado por: Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Claudia Finkelstein, Ermelinda Salinas, Viviana Scabone, Nadia Gay, Malvina Renosto y Diego Rombys.

⁴ En el tercer momento el equipo estuvo conformado por: Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Claudia Finkelstein, Ermelinda Salinas, Viviana Scabone, Nadia Gay, Malvina Renosto, Diego Rombys y Andrea Damonte.

los distintos escenarios y áreas geográficas de América se ha iniciado un movimiento que impulsa a asumir nuevos liderazgos en el campo de la enfermería, reconociéndose que su realidad laboral es compleja y requirente de múltiples decisiones independientes, y que en Chile se ha instituido como *gestión del cuidado*. Esta función fue definida por la comisión de legislación del Colegio de Enfermeras de Chile como “la aplicación de un juicio profesional en la planificación, organización, motivación y control de la provisión de cuidados oportunos, seguros, integrales, que aseguren la continuidad de la atención y se sustenten en las políticas y lineamientos estratégicos de la institución” (Orellana y Sanhueza, 2011,p.11) y cuyas condiciones para su implementación y desarrollo completo han resultado más complejas de lo esperado.

Hay coincidencia en que el avance en la formación de los profesionales de la enfermería debería estar acompañado por su preparación para el desarrollo de prácticas investigativas. En este sentido Orellana y Sanhueza (2011) señalan que es a través de la investigación que el conocimiento de la Enfermería puede ser acrecentado al punto de atender con calidad las crecientes y cambiantes necesidades de atención en salud presentadas por las personas, y acompañar con éxito los cambios en los sistemas de salud y viceversa. Desde su perspectiva, la Enfermería se hará visible a los ojos de los propios profesionales de enfermería como de la sociedad toda, al hacer evidente la eficacia, efectividad, eficiencia, pertinencia, seguridad e integralidad de los cuidados entregados a los usuarios. Se propone la definición de competencia en investigación que nace desde el punto de vista laboral de enfermería, donde se suma a los saberes utilizados en el mundo educacional, el *querer hacer* y el *poder hacer*, ya que la motivación y el apoyo institucional respectivamente son imprescindibles para realizar investigación. Contar entonces con competencia en investigación es un requisito primordial en el momento actual para apropiarse y empoderarse del nuevo modelo de cuidado, que permita la transformación cultural de *transitar hacia una práctica basada en evidencia* que entrelaza la ciencia, la ética, la filosofía y la práctica. Competencia en investigación que debe correlacionarse con el grado de formación en enfermería, el que va entregando diferentes niveles de responsabilidad y donde los postgrados son el motor principal para estimular y motivar a los estudiantes, y a través de ellos a la comunidad de enfermería. A medida que se apliquen más intervenciones basadas en investigación, habrá mayor necesidad de crear conocimiento, potenciando a Enfermería como disciplina humanista y revelando nítidamente el carácter autónomo y social que la profesión posee.

En la misma línea, Ramírez - Elizondo (2011) coinciden con la idea y afirman que la investigación en Enfermería que brinde resultados que sustenten la práctica no debería basarse en enfoques ortodoxos, sino que deberían trascender en la capacidad integradora del conocimiento, y explorar áreas de interés para la disciplina y la sociedad, aplicando estrategias investigativas que no sólo demuestren resultados “válidos” (desde un enfoque cuantitativo), si no que ahonden en el análisis reflexivo sobre las necesidades propias y particulares de un grupo determinado (desde un enfoque cualitativo).

En este sentido, la preparación de estudiantes en investigación que contribuyan con el crecimiento disciplinar no sólo debe poseer posiciones integrales del ser humano, sino que debe trascender desde su abordaje a la esencia del mismo, mediante la aplicación de metodologías de investigación que afronten de manera más profunda el fenómeno en estudio, y favorezcan una concepción del individuo desde múltiples determinantes que le componen, siendo esto una responsabilidad compartida entre estudiantado y docentes, donde estos últimos son los que enfrentan el reto de renovar esas condiciones innatas de los estudiantes para investigar, estimulando las actitudes, aptitudes de los mismos para que lleguen a ser implementadas en el quehacer diario, y no queden meramente como un discurso vacío de salón. (Ospina, Toro y Aristizábal, 2008)

Para Harrison y otros (2005) la principal barrera para la investigación en enfermería en muchos países de América Latina, es la falta de conocimiento y experiencia en el tema (Organización Panamericana de la Salud, 1989). Lange y Campos (1998) señalaron que la investigación no es un tema que se enfatice en algunas escuelas de enfermería en América Latina. Muchos países no tienen programas de enfermería a nivel de magíster ni doctorado, y otros no tienen programas de licenciatura. Los recursos humanos preparados son escasos, por lo que no cubren las necesidades que existen para desarrollar nuevos programas y cursos. Es imperativo entonces buscar oportunidades para compartir recursos y conocimientos.

El Programa de Desarrollo de Recursos Humanos de la Organización Panamericana de Salud estudió 32 programas de postgrado y 16 de maestría en enfermería en siete países en América Latina (Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Venezuela). Los resultados de este estudio sugirieron que la mayoría de los programas se orientaban hacia la preparación de profesores o de profesionales para la gerencia. Los programas no otorgaban el mismo nivel de importancia al desarrollo científico. Además, los hallazgos identificaron “la dificultad para diferenciar los niveles y funciones de las distintas modalidades de posgrado (especialización, maestría o doctorado) en cuanto a su enfoque, horas académicas y número de créditos, y el perfil académico de las personas que egresan de los programas” (Organización Panamericana de Salud, 2013, p. 53). De acuerdo con el Nursing Education Advisory Council de la Organización “National League for Nursing” en los Estados Unidos (2003), para lograr excelencia en investigación en enfermería, tanto académicos como estudiantes deben contribuir al desarrollo de la ciencia de enfermería a través de la crítica, utilización, disseminación y conducción de investigaciones. Docentes y alumnos deben discutir sobre investigaciones realizadas y su aplicación en enfermería. Es por esto que los currículos de los diferentes niveles de formación deberían organizarse de manera de exponer al alumno a situaciones que los impulsen a adquirir una actitud de cuestionamiento de la realidad, de rigor científico e interés por la verdad. Al incorporar estrategias para desarrollar el espíritu científico desde el primer semestre de la carrera, se construye un terreno abonado para que en los niveles de formación superior los alumnos, ya con una actitud indagatoria e interés científico, adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para hacer la investigación que garantice el avance de la disciplina y la práctica en enfermería (Romero, 2003). Abad (1985) sugirió que es importante que los estudiantes de nivel de licenciatura aprendan cómo utilizar los hallazgos de investigaciones. En los últimos 20 años ha habido acuerdo respecto a lo importante que es que los alumnos, desde los programas de licenciatura, vayan adquiriendo competencias en investigación.

En la Argentina, la formación de auxiliares de enfermería se realiza a través de cursos a los que se accede con escolaridad primaria completa. En cambio, la formación básica de enfermeras se desarrolla a nivel terciario universitario y no universitario para cuyo ingreso se necesita el nivel secundario completo. Información de la OPS/OMS de 1995 indica en la Argentina la existencia de 103 escuelas de reconocimiento oficial de las cuales: 25 corresponden a universidades nacionales, provinciales o privadas y 78 son terciarios no universitarios. Según el mismo Informe, la formación de Licenciados en Enfermería, presenta un enfoque academicista, que toma poco en cuenta la inserción laboral de los alumnos y que conserva las características de la formación básica centrándose en las unidades de cuidados intensivos. Es en estos años de licenciatura en donde se incorporan con fuerza los espacios destinados al aprendizaje de investigación y ellos privilegian los modelos empíricos de la ciencia. La formación en Enfermería a nivel terciario no universitario se articula con la licenciatura a través de ciclos de nivelación de diferente duración.

En este contexto, nace en 1995 la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en 1999 se incorpora a la oferta académica de carreras de grado (comenzando a cursarse en el 2000) la Licenciatura en Enfermería y Enfermería universitaria (Resol del CS 4/99). En su informe institucional (disponible en su sitio web 2017) la UNTREF señala al respecto: “Es conocida la carencia en nuestro país de enfermeras de formación universitaria, lo que conspira contra la jerarquización de esta profesión, redundando negativamente en el plano asistencial. La UNTREF, a partir de la Carrera de Enfermería Universitaria, intentará llenar esa falencia.” Los diseños curriculares de las carreras se estructuran de tal manera que existan ciclos de progresión del aprendizaje, desde los conocimientos más generales -y comunes a todas las Áreas o a algunas de ellas-, hasta los más específicos, garantizando que los alumnos adquieran, en su paso por la Universidad, el sentido interdisciplinario que deberán desarrollar luego en su vida laboral.

Desde 2016 el equipo de investigación responsable de este artículo comenzó a trabajar en la carrera de Enfermería de UNTREF. El plan de estudios vigente en aquel entonces era el correspondiente a la Licenciatura en Enfermería (RCSN° 12/05) aprobado en 2005. La lectura inicial del plan de estudio de la Licenciatura en Enfermería, da cuenta de una carrera organizada en 5 años de duración con una estructura lineal - cerrada ya que no presenta asignaturas optativas, ni orientaciones o especializaciones a elección. Los alumnos que cursen la carrera de Licenciatura en Enfermería deben completar, con carácter obligatorio, el desarrollo de las siguientes actividades curriculares: treinta y cinco (35) asignaturas cuatrimestrales, tres (3) niveles de idioma extranjero, tres (3) niveles de informática

y un (1) trabajo final o tesis. El título intermedio correspondiente a la tecnicatura con el título de Enfermero se obtiene cursando los tres primeros años que implican: veinticinco (25) asignaturas obligatorias cuatrimestrales, dos (2) niveles de idioma extranjero y un (1) nivel de informática.

Se puede observar que las asignaturas que explícitamente pretenden formar en los quehaceres investigativos se encuentran en el cuarto y quinto año, específicos para obtener la licenciatura y que, por lo menos a nivel explícito, son: Metodología de la investigación (común a todas las carreras en tercer año, pero en este caso en cuarto año) Bioestadística y Taller de Tesis (en quinto año).

En 2012 surge la posibilidad de obtener la Licenciatura en Enfermería por Ciclo de Complementación Curricular (CCC). El plan corresponde a la Resolución del Consejo Superior de UNTREF N° 24/14. La misma establece que la carrera tiene una duración de dos años y pueden acceder a ella todas aquellas personas que hayan ya obtenido el título de Enfermero en el nivel terciario universitario o no universitario.

El perfil profesional deseado es tender a la formación de Profesionales de la salud capaces de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar cuidados de enfermería a individuos, familia y comunidad en los distintos niveles de prevención y atención. Además de participar de programas de educación continua y de investigación en el área de la salud.

El 30 de octubre de 2015 el Ministerio de Educación de la Nación aprobó por Resolución Ministerial N°2721 los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de Licenciado en Enfermería, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el respectivo título.

Esta resolución ministerial implicó la adecuación del plan de estudio de la carrera para poder acreditar ante la CONEAU. Así es como, por Resolución del Consejo Superior de UNTREF 009/18 del 18 de junio de 2018 se ratifica la Resolución Rectoral N° 1517/18 a partir de la cual se modifica el plan de estudios de la carrera Licenciatura en Enfermería. El año de inicio de la cursada es 2017 y en 2021 egresa la primera camada. El plan de transición indica que la cohorte 2016 será la última que podría cursar totalmente el plan 2005 el cual finaliza su vigencia total en agosto de 2020. A partir de agosto de 2017 comenzó a ofertarse el plan 2017 y esa será la primera cohorte que pueda cursarlo completo.

En la misma RCS de UNTREF se establece también el cambio de Plan de estudio para la carrera por complementación reemplazando al plan de 2014. En este caso, el plan de transición señala que plan 24/14 finalizará su vigencia total en marzo de 2020 y el plan 2017 comenzará a ofrecerse desde marzo de 2019. Por lo cual la cohorte 2019 será la primera en cursar de forma completa el plan por complementación curricular 2017 teniendo sus primeros egresados en 2021.

Como se observa, el trabajo realizado por los equipos de investigación en la carrera entre 2014 y 2022 estuvo inmerso en este proceso de cambio curricular.

El nuevo plan de 2017 implica un cambio significativo en la formación del Enfermero y del Licenciado en Enfermería. No sólo en el aumento de la carga horaria total, sino también en las áreas de formación y en la presencia fuerte de un trayecto en la práctica profesional y en la formación en investigación.

Diseño metodológico

En estas investigaciones, y a lo largo de los diferentes proyectos, se utilizó un diseño de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2022). Esto implica que se adoptó una lógica cualitativa o intensiva, que pone su énfasis en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Implica trabajar con pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad (Sirvent y Rigal, 2022). Las instancias participativas propuestas, como formas mínimas de este tipo de estudio, son sesiones de

retroalimentación con la carrera y las cátedras al final de cada proyecto donde se busca un intercambio entre sujeto y objeto para ver si quien es investigado se reconoce y logra objetivar su propia realidad.

El trabajo realizado en el marco de la Programación Científica de UNTREF entre 2016 y 2022 implicó tres momentos: inicialmente, el Proyecto de Investigación UNTREF 2016-2017⁵ plantea como objeto de estudio: la formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de la UNTREF. En aquel entonces, se decidió focalizar en un caso: la licenciatura en Enfermería. Durante el trabajo de campo, se realizaron entrevistas a la coordinación de la carrera y los docentes. A partir de esta información, se decidió estudiar la asignatura Pacientes Críticos Pediátricos por ser considerada por los entrevistados como una de las asignaturas introductorias a la formación en investigación. Se analizaron documentos curriculares y se realizaron observaciones y entrevistas. Finalizado el Proyecto, se realizó una sesión de retroalimentación con los docentes de la carrera convocada por la coordinación. Este encuentro permitió validar las categorías obtenidas y generar un espacio colectivo de reflexión sobre la carrera.

Como parte de la Programación Científica de UNTREF 2018-2019⁶, se decidió continuar la temática y desarrollar una investigación orientada hacia el estudio de la carrera de Enfermería de UNTREF y específicamente sobre las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. En este caso, el trabajo de campo estuvo centrado en la observación de dos asignaturas del plan de estudio consideradas fundamentales para comprender el trayecto formativo: bioestadística y taller de tesis. En este caso, siguiendo la lógica cualitativa, se realizó un seguimiento de ambas cursadas obteniendo la información empírica a través de observaciones y entrevistas a docentes y estudiantes. Finalmente, en la Programación Científica de UNTREF 2021-2022⁷, se propone avanzar en la problemática de la formación en investigación desde la perspectiva de los actores curriculares de la carrera de Enfermería de UNTREF. Para el desarrollo de esta investigación se pensó en continuar con la lógica cualitativa realizando entrevistas en profundidad y grupos focales con docentes y estudiantes. En 2021 debido a la pandemia fue necesario replantear las técnicas de obtención de la información. Se decidió realizar un cuestionario semi-estructurado por mail a estudiantes y docentes de la carrera de Enfermería. Luego, en 2022, ya saliendo de la pandemia se pudieron concretar las entrevistas en profundidad.

Como técnica de análisis de la información empírica, siempre se utilizó el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), considerado como un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. A través del método, se buscó conseguir la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, de manera de tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada.

En estas investigaciones, el encuadre teórico conceptual adopta un enfoque didáctico curricular y más específicamente desde una perspectiva didáctica crítica fundamentada (Lucarelli, 2001) de los procesos del aula universitaria. Desde este marco, se favorece al análisis de las prácticas pedagógicas que se dan en las aulas de nivel superior; esa perspectiva se sustenta en los siguiente pilares: a- la multidimensionalidad, es decir, el reconocimiento de los procesos de enseñar y de aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de los procesos; b- la contextualización de las acciones en cuanto a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan; c- los sujetos que las realizan y d- el contenido específico. (Lucarelli y Finkelstein, 2012).

Siguiendo esta línea, las categorías iniciales de análisis que se tuvieron en cuenta fueron: currículum, currículum prescripto, currículum en acción, intencionalidad formativa, profesión, prácticas profesionales, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación y articulación teoría y práctica. El proceso espiralado de confrontación entre

⁵ En este primer momento el equipo estuvo conformado por: Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Viviana Scabone y Didilfo Garcete Morel.

⁶ En el segundo momento el equipo estuvo conformado por: Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Claudia Finkelstein, Ermelinda Salinas, Viviana Scabone, Nadia Gay, Malvina Renosto y Diego Rombys.

⁷ En el tercer momento el equipo estuvo conformado por: Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Claudia Finkelstein, Ermelinda Salinas, Viviana Scabone, Nadia Gay, Malvina Renosto, Diego Rombys y Andrea Damonte.

teoría y empiria propio de la lógica cualitativa permitió también generar nuevas categorías, algunas relacionadas con las adaptaciones que tuvieron que realizar los docentes en las formas de enseñanza por la pandemia.

Resultados y/o discusión de resultados

En el Proyecto 2016- 2017, con el propósito de analizar cómo es comprendida la formación en los quehaceres investigativos en las licenciaturas en Enfermería en sus distintas modalidades de cursado en la UNTREF, consideraremos algunas cuestiones didáctico curriculares que hacen a esa carrera.

Las licenciaturas, en general, como propuestas curriculares de grado, tienen como requisito para la obtención del título, la realización de una tesis de investigación pertinente a ese nivel. En el caso de la Licenciatura en Enfermería, los alumnos cursan un Taller de Tesis en el último año, pero esto no parece resultar suficiente para que se concrete el producto final y el egreso, dado que muchos estudiantes no presentan su tesis en el tiempo estipulado o nunca. Esta situación retarda la graduación y está presente en general tanto en las licenciaturas como en el posgrado. Consciente de la dificultad, la coordinadora nos comenta en las entrevistas realizadas, que se ha implementado una tutoría posterior al cursado del Taller de Tesis para que se acompañe a los estudiantes en este proceso.

Como se puede apreciar, introducir a los alumnos en los quehaceres investigativos implica lograr que comprendan y acepten que esas prácticas requieren procesos de tiempo largo, y su formación obliga a acciones de acompañamiento cuidadoso: la desorientación y la falta de contención ayudan al abandono. Es así que, en este caso, se han buscado alternativas pedagógicas para revertir la tendencia a no realizar la tesis, situación que retarda o imposibilita la graduación, llevando a la deserción.

Algunos de esos dispositivos han sido: 1- implementar una modalidad con mayor articulación teoría y práctica para el Taller de Tesis donde el eje del proceso esté en la producción, 2- acompañar a los alumnos a lo largo de todo el proceso de investigación a través de tutorías, 3- disponer que la Tesis pueda ser presentada no sólo en forma individual sino también por grupos de dos o tres personas como máximo. Todas estas medidas tienden a facilitar el proceso de formación en investigación dando a los alumnos mayor fundamentación, acompañamiento, contención y organización en una tarea que es nueva para ellos y que implica un cambio de posicionamiento con respecto al conocimiento. (Calvo, 2016)

La coordinadora señala, además, que durante la carrera de grado de cinco años existen otros dispositivos pedagógicos que se utilizan para ir introduciendo al alumnado en el quehacer investigativo a través de la observación:

nosotros acá... empezamos en primero... usamos un recurso pedagógico que es un instrumento que lo tenemos instalado... es el proceso de atención de enfermería... Que es la aplicación de método científico en la práctica. Este proceso tiene 5 pasos: uno la valoración, segundo paso el diagnóstico, tercero es la planificación, cuarto la ejecución y quinto la evaluación.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

Según plantea la entrevistada, este tipo de trabajo se hace en todos los años de la carrera y específicamente en las asignaturas profesionales o sea las específicas de enfermería que son las más cercanas a la práctica profesional.

Aprender a observar resulta ser el punto de partida desde donde, en el Taller de tesis, el alumno logra focalizar su objeto de estudio. Así explica la coordinadora esta relación:

En este ejercicio del mirar es que detectamos el problema... acá parece la pregunta... deberían usar este recurso que ya lo tienen... cuando lo descubren avanzan perfectamente. Tenemos muchos problemas con respecto a la construcción de un marco teórico... porque aparecen esos detalles de la lectoescritura.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

En función de un proceso gradual de estos aprendizajes, entre el inicio de la carrera y el taller de tesis (que está en quinto año) hay otras materias que también acercan a los alumnos a las herramientas necesarias para poder desarrollar una investigación ellas son: *Bioestadística* y *Metodología de la investigación* (en cuarto año). Sobre ellas la coordinadora dice: “*nosotros tenemos otra materia antes que es bioestadística que acá lo que vemos son recursos estadísticos para procesamiento de datos y tienen metodología de la investigación que es la materia común para las carreras en la universidad*” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

En el caso de la carrera de Enfermería por Complementación, la recuperación de la capacidad de observación y los cinco pasos del proceso de atención primaria de enfermería (PAE) se implementa en dos materias del primer año: *Enfermería en Paciente crítico pediátrico* y *Enfermería en Paciente crítico adulto*. En estas asignaturas, los estudiantes asisten a las primeras 8 semanas de cursado en la sede de la universidad y las otras 4 semanas van al Hospital Posadas, con el propósito de favorecer una mayor articulación entre la teoría y la práctica profesional al desarrollarse en un servicio de salud. Luego, cursan *Metodología de la investigación* (común a todas las carreras) y *Bioestadística*; ambas materias se encuentran en el segundo año del CCC junto con el Taller de Tesis. Esta situación de simultaneidad puede (de no medir una articulación muy afinada entre ambos espacios curriculares) dificultar el aprendizaje de conocimientos y habilidades en un quehacer nuevo para el alumnado como es el investigativo.

Para continuar con el análisis, durante 2017 se realizó el trabajo en terreno en la asignatura *Enfermería en Pacientes crítico pediátrico*. Con el fin de lograr la obtención de información empírica, se han observado las clases de 8 semanas en sede y se ha podido constatar una fuerte articulación teoría y práctica centrada en la formación para la práctica profesional desde la cual se inician los procesos formativos en investigación.

Es en la tarea cotidiana, donde el enfermero debe reconocer su posible objeto de investigación. En este caso, la formación en investigación comienza con la primera de las acciones profesionales de un enfermero: saber observar, analizar y valorar la situación del paciente. (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

Esto nos remite a profundizar en una categoría que se destaca en los registros analizados que es la *articulación teoría y práctica*. En términos generales se observa que, considerando la *vía principal* de esa articulación, el desarrollo de la asignatura se manifiesta “como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional” (Lucarelli, 2009, p.96); en este caso se orienta a la *formación en la profesión* de un Licenciado en Enfermería a través de la preparación de algunas de las competencias que hacen a su quehacer profesional.

A su vez, la estructura de las clases, las estrategias de enseñanza y de evaluación permiten reconocer cuáles son las *modalidades particulares de la articulación teoría-práctica* presentes, definidas como “aquellas formas de más baja generalidad portadora de situaciones didácticas...que se concretan en las actividades que integran las estrategias de enseñanza” (Lucarelli, 2009, p.97). las modalidades observadas más frecuentemente en las clases son la *ejemplificación* (centrada en la propia práctica profesional del docente), la *ejercitación*, *el planteo de pequeños casos o situaciones problemáticas y la producción*.

El análisis realizado permite sostener que, dentro de la tipología de Calvo sobre la formación en investigación, la cátedra sigue predominantemente un *enfoque didáctico instrumental*, entendido como aquel enfoque didáctico que “se caracteriza por centrarse en el trabajo específico de algún instrumento o técnica” (Calvo, 2011, p. 580). En esta cátedra se espera que el alumno logre la valoración del paciente y esto se logra desarrollando la habilidad para la observación. Esto se corresponde con lo que Moreno Bayardo (2015) llama las *habilidades investigativas de base*: habilidades de percepción (sensibilidad, intuición y percepción), instrumentales (del lenguaje, cognitivas, de observación y de pregunta) y de pensamiento (crítico, lógico, reflexivo, autónomo y flexible).

Durante el Proyecto 2018- 2019 se continuó con el trabajo de campo y se observaron las asignaturas: Bioestadística y Taller de tesis.

La asignatura “Bioestadística” se halla localizada en el cuarto año de la licenciatura tradicional en Enfermería y en el segundo año del CCC en Enfermería, ambas formaciones ofrecidas por la UNTREF.

A través del trabajo en terreno se han observado clases presenciales y se ha realizado el seguimiento online de la modalidad de trabajo “aula virtual” a través de la plataforma educativa Edmodo.

El programa de la asignatura está compuesto por los siguientes aspectos: fundamentación, objetivos generales, objetivos específicos y contenidos de cada una de las unidades (cuatro en total), metodología de enseñanza y aprendizaje y, por último, programa de trabajos prácticos. Además, se señalan ciertos datos institucionales de la carrera y datos que corresponden a la asignatura: horas teóricas - prácticas (64) y equipo docente que la conforma (profesora a cargo y profesores adjuntos). En la fundamentación se da cuenta de la importancia de la “capacitación permanente del recurso humano en Enfermería para avanzar en la búsqueda de estrategias que posibiliten abordar las transformaciones cuanti-cualitativas y así garantizar la calidad de atención” (Programa, 2019). A través de los objetivos y contenidos puede observarse que se trata de una asignatura centrada en el análisis estadístico. Importa resaltar que, en el campo de la Enfermería, la investigación comenzó siendo de índole cuantitativa y aún continúa teniendo un fuerte peso esta lógica investigativa.

La estructura de las clases se organiza a través de una secuencia dividida en clases presenciales y en instancias de trabajo domiciliario, en donde las estudiantes realizan trabajos prácticos, que luego son recuperados en el espacio de las clases presenciales. Al respecto, cabe mencionar que, en el listado de trabajos prácticos que figura en el programa, se hace referencia a la cantidad de horas de “producción autorregulada en actividad de campo” que conlleva cada uno de estos trabajos, los cuales varían entre 8 a 12 hs de duración.

Las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas en las clases observadas, se centran predominante en el diálogo pedagógico, y, en algunos casos, la exposición pura breve por parte del docente. Los trabajos prácticos aparecen como un eje central a partir del cual se estructuran las estrategias mencionadas, al momento de trabajar sobre los avances que presentan las estudiantes en clase ya que el intercambio se centra en las producciones realizadas. En referencia al uso de recursos, en primer lugar, cabe mencionar el “aula virtual” de la plataforma Edmodo, en donde el equipo docente carga materiales, lectura sugerida, videos, actividades y trabajos prácticos.

La evaluación se estructura a partir de lo trabajado en los trabajos prácticos. Las estrategias de evaluación utilizadas son: “exposición de trabajos” o “coloquio” por parte de las estudiantes como defensa de su trabajo, la autoevaluación de su desempeño y el uso de una rúbrica.

Las modalidades particulares de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009) que se han podido identificar son principalmente la *ejercitación*, modalidad con un grado bajo de identificación con el aprendizaje significativo, y la producción, en la que se advierte mayor complejidad y autonomía en la construcción del conocimiento.

En cuanto a la formación en investigación, se pueden identificar dos enfoques didácticos en las clases observadas. Por un lado, el instrumental “es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en el trabajo específico con algún instrumento o técnica (...) de recolección de información o de análisis como: la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis estadístico, etc.” (Calvo, 2008, p. 9). En el caso que nos ocupa específicamente se pudo apreciar el trabajo con encuestas, procesamiento de datos y análisis estadístico. Por otro lado, el enfoque metodológico. Este enfoque “(...) se caracteriza generalmente por centrarse en mostrar la ‘Cocina de la investigación’ y las grandes decisiones del investigador mientras realiza su trabajo (...) Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno “ponerse en la piel” de un investigador” (Calvo, 2021, p.149). Este último puede tener diferentes formas de aproximación: puro o combinado con lo metodológico. Por ejemplo: por un lado, hay momentos de la clase en donde se aprecia que los docentes focalizan solamente en lo instrumental ya que desarrollan contenidos estadísticos; pero por el otro, en otras situaciones de clase se puede apreciar una convivencia de ambos enfoques, como cuando de guía a los alumnos en cómo elaborar un diseño o un artículo científico.

También se realizaron observaciones de las clases de Taller de Tesis con una modalidad presencial y también se propuso un seguimiento de las actividades que figuran en la plataforma virtual Edmodo utilizada por el docente. Por otro lado, se analizaron las rúbricas de evaluación y el programa de la asignatura. La misma se encuentra ubicada en el quinto año de la licenciatura tradicional en Enfermería que ofrece UNTREF y en el segundo año del

ciclo de complementación curricular (CCC) en Enfermería que ofrece la misma institución universitaria. En la cursada observada se encontraban solamente estudiantes de CCC en Enfermería. El programa de la asignatura contiene una breve fundamentación en la que expresa lo siguiente: “Se realiza este taller para acompañar al educando en la elaboración de su trabajo científico aplicando los organizadores previos internalizados en Metodología de la investigación y conociendo las herramientas puntuales de la investigación en el área de la salud”. (Programa, 2019). A través de la modalidad de taller así indicada, la asignatura se desarrolla mediante la realización de clases presenciales y de trabajo domiciliario independiente (utilizando la plataforma Edmodo) denominado este último “trabajo de campo”.

La estructura de las clases presenta una secuencia coherente con el cronograma que figura en el programa 2019. Se organizan a través de momentos centrados en la exposición de contenidos teóricos por parte del docente y de diálogos que giran alrededor de los trabajos de los estudiantes sobre sus temas de investigación para la tesis, que previamente fueron presentados a través de la plataforma Edmodo.

Las entregas virtuales de los avances del proyecto son corregidas por el docente con comentarios para su futura entrega final. En lo referente a la evaluación podemos identificar dos tipos () (Feldman, 2010): por un lado, la formativa, la cual busca obtener información de los procesos que se encuentran en desarrollo contribuyendo a los aprendizajes en curso. Por el otro lado, la sumativa, centrada en el proceso final y se utiliza principalmente para la calificación. Teniendo en cuenta estas definiciones, se puede observar que ambas evaluaciones forman parte de la asignatura de manera complementaria, ya que el docente les pide entregas en las que realiza correcciones y posteriormente se entrega la versión final incluyendo los comentarios realizados por el docente.

En el transcurso de las clases se desarrollaron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales centrados en los componentes y en el proceso de elaboración de una tesis de grado. Los primeros, remiten a nociones, conceptos, teoría; en tanto que los segundos remiten a habilidades de procedimiento, operatoria y análisis; en cambio los terceros, refieren a valores y actitudes (Davini, 2015)

En cuanto a las estrategias de enseñanza según Eggen y Kauchak (2002) una clase expositiva es una forma de enseñanza en la cual los estudiantes reciben información pasivamente suministrada por los docentes de una manera presuntamente organizada. Se ha usado la exposición pura breve con el fin de presentar contenidos a modo de introducción al tema, al principio de la clase o al comenzar uno nuevo. Por otro lado, el diálogo pedagógico fue utilizado de manera predominante, fomentándose así la participación del estudiante. Esto último generó una dinámica grupal en la que los estudiantes realizaban sugerencias o comentarios sobre el trabajo de sus compañeros, a la vez, que expresaban sus dudas sobre aspectos teóricos.

En relación a las intervenciones del docente en la formulación de preguntas a los estudiantes, se pueden apreciar que el profesor incluye diferentes tipos de preguntas. Estas fueron de tipo divergente (en las que realiza preguntas amplias de múltiples respuestas), convergente (de respuesta única), preguntas de opinión y otras de control de la tarea asignada. Los recursos fueron predominantemente el pizarrón y en la última clase, el proyector usado por los estudiantes para la presentación de diapositivas que acompañaban la exposición de sus trabajos; esta representó la instancia de evaluación final de la cursada.

Como síntesis puede afirmarse que la asignatura observada desarrolla un proceso orientado a la elaboración, por parte de los estudiantes, de un diseño de investigación, así como una guía de los procesos de escritura que están implícitos en esa realización. Calvo (2021) utiliza el término enfoque metodológico para este tipo de propuesta en el cual se plantea una forma de organización de los contenidos desde una perspectiva metodológica didáctica pensada para trabajar la cocina de la investigación con los estudiantes a nivel áulico.

Una tarea complementaria incluida en nuestro estudio sobre la formación en investigación en los CCC de la licenciatura en Enfermería, consistió en la sistematización y el análisis de las tesis producidas por los estudiantes entre los años 2003 y 2019. Sobre un total de 70 (tesis) existentes observamos que, en los primeros años, la mayoría de las tesis correspondieron a estudiantes de la modalidad tradicional de la licenciatura en Enfermería. A partir del año 2015 comienzan a presentarse tesis de la licenciatura con cursada de complementación curricular (C.C.C.). En

el año 2019 todas las tesis presentadas correspondieron a esta modalidad. Sobre ellas, por otro lado, pudimos constatar que la mayor cantidad de producción científica sería la producida en este año, ya que denota el mayor número de trabajos presentados desde el año 2013. Por otro lado, en cuanto a la dimensión metodológica, pudimos constatar que las técnicas más utilizadas para obtener la información empírica fueron las encuestas y planillas. Los estudios fueron en la mayoría descriptivos de corte transversal, en segundo lugar, de metodología cuantitativa retrospectiva transversal no experimental y en último lugar de corte cualitativo comparativo transversal. En la mayoría se utilizaron tablas y gráficos.

Durante el proyecto 2021-2022, interesó conocer la perspectiva que tienen los actores curriculares sobre la formación en investigación recibida en las licenciaturas en Enfermería de la UNTREF y especialmente respecto a la articulación de esta práctica investigativa con la formación en la práctica profesional específica.

Los primeros análisis muestran que la mayoría de los actores reconoce que el eje central de la formación en la profesión está orientado en el cuidado y contención del paciente y su familia. En este sentido toda práctica y atención de enfermería está dirigida a un ser humano y por ende es necesario la humanización de dichos cuidados para mejorar la salud y proteger la vida. Como se observa, se busca una formación integral del profesional cuya columna vertebral está en el PAE (Proceso de Atención en Enfermería) El proceso de atención de enfermería (PAE), es la aplicación del método científico en la práctica asistencial enfermera, lo que permite prestar cuidados de una forma racional, lógica y sistemática, que resulta de vital importancia cuando se trabaja en el ámbito de las urgencias. El PAE posibilita innovaciones dentro de los cuidados además de la consideración de alternativas en las acciones a seguir. Proporciona un método para la información de cuidados, desarrolla una autonomía para la enfermería y fomenta la consideración como profesional. Consta de cinco pasos: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. La valoración constituye la base de las siguientes fases, pudiendo ser considerada como la piedra angular del PAE.

Resulta significativo que la totalidad de los docentes y la mayoría de los estudiantes (todos menos uno) considere a *la investigación como una práctica profesional del enfermero* y que *existe relación entre la formación profesional del enfermero para la atención de un paciente con la formación en investigación* ya que ambas se retroalimentan: por un lado, la formación profesional para la atención del paciente permite desarrollar su práctica profesional en el campo comunitario y hospitalario. Todo lo que allí ocurre permite pensar en situaciones problemáticas y seleccionar objetos de estudios para investigar. Pero, por otro lado, los cuidados usados en enfermería surgen de la aplicación de estrategias de intervención que se basan en prácticas ya realizadas y analizadas usando EBE (enfermería basada en la evidencia) de las cuales surgen nuevos cuidados. Todo lo que se investiga es un aporte para el avance en cuidados de calidad y mejora la fundamentación y trabajo del enfermero. Orellana y Sanhueza (2011) señalan al respecto, que es a través de la investigación que el conocimiento de la Enfermería puede ser depurado al punto de atender con calidad las crecientes y cambiantes necesidades de atención en salud presentadas por las personas, y acompañar con éxito los cambios en los sistemas de salud y viceversa. Según las autoras, contar entonces con competencia en investigación es un requisito primordial en el momento actual para apropiarse y empoderarse del nuevo modelo de cuidado, que permita la transformación cultural de transitar hacia una práctica basada en evidencia que entrelaza la ciencia, la ética, la filosofía y la práctica. (Orellana y Sanhueza, 2011)

Conclusiones

El desarrollo presentado nos ayuda a sacar algunas conclusiones que se han venido construyendo a lo largo de estos años de investigación:

- La formación en investigación es considerada por los actores curriculares una práctica profesional emergente en el campo de la Enfermería.
- Esta formación en la carrera de Enfermería de UNTREF está fuertemente ligada a la formación profesional sustantiva logrando una importante articulación teoría y práctica. El PAE (proceso de atención en

enfermería) es un articulador en la formación profesional entre ambas prácticas.

- A su vez, la organización curricular de las carreras de grado (sea de forma regular o como Ciclo de Complementación Curricular) con asignaturas que andamian la producción de la tesis, favorece a la formación en investigación.
- La conformación de un trayecto formativo en quehaceres investigativos con variadas instancias curriculares que presenten los distintos enfoques didácticos en formación en investigación (Calvo, 2021) y las múltiples formas de manifestación de la articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009) permite el acceso gradual a una nueva práctica profesional, la investigativa.
- Los CCC no sólo facilitan la articulación interinstitucional y permiten completar estudios previos, sino que también, amplían la oferta, de manera que los alumnos rezagados de la licenciatura tradicional puedan completar más rápidamente su formación, evitando la deserción y el desgranamiento de los últimos.

El estudio de este caso, nos permite reflexionar sobre las estrategias que se ponen en juego en la universidad para formar profesionales. Entendemos a la formación universitaria como un campo de estudio inquietante y sobre el cual resta mucho por saber. El estudio realizado nos permitió avanzar en un entramado donde los aspectos históricos y políticos educativos permiten una mirada contextualizada de los problemas didácticos en la universidad. Este entramado, centrado en la comprensión de las prácticas formativas de los actores universitarios, aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la institución, contribuyendo a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria.

Referencias bibliográficas

Abad, M. V. (1985). La participación de enfermería en investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 10, 131-135

Calvo, G. (2008). *La formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9462/ev.9462.pdf

Calvo, G. (2011). La formación en investigación en la universidad. La situación en en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En Castorina, J. A. y Orce. V. (comp.), *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. (pp.229-240). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.

Calvo, G. (2016) La gestión del conocimiento en la universidad. Los espacios curriculares de formación en investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). *RAES (Revista Argentina de Educación Superior)*, 8(12), pp. 14 - 33).

Calvo, G. (2021) *La formación en investigación en la universidad. El caso de las carreras humanas y sociales*. Miño y Dávila.

Candau, V.M. (1990): *Hacia una nueva didáctica*. Ed Vozes.

Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) (2006) *Personal Fiable Vidas Salvadas*.

Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) (2011) <http://www.icn.ch/es/publications/free-publications/>

- Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Eggen y Kauchak. (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Feldman D.(2010). *Didáctica general*, Módulo INFOD, Cap 5.
- Glaser y Strauss: (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Cap. V. El método Comparativo Constante.
- Harrison, L. y otros (2005) *Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana*. *Ciencia y Enfermería*, XI(1), 59-71.
- Lange, I. & Campos, C. (1988). Nursing research in Chile. *International Nursing Review*, 45(1), 23-25.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. OPFYL.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Miño y Dávila.
- Moreno Bayardo, G. (2015) La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. EN: Mancovsky y Moreno Bayardo, *La formación para la investigación en el posgrado*. NOVEDUC.
- Nursing Education Advisory Council (2003). Hallmarks of excellence in nursing education. *Nursing Education Perspective*, 25(2), 98-101.
- Organización Panamericana de la Salud (1989). Análisis prospectivo de la educación en enfermería. *Educación Médica y Salud*, 23(2), 119-154.
- Organización Panamericana de la Salud (1995). *Desarrollo de enfermería en la Argentina 1985- 1995*. Publicación N°42.
- Organización Panamericana de la Salud (2013). Investigación cualitativa en enfermería: metodología y didáctica. *Serie PALTEX Salud y Sociedad 2000*, 10.
- Orellana, A y Sanhueza, O. (2011). Competencia en investigación en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, XVII (2), 9-17.
- Ospina, B., Toro, J. y Aristizábal, C. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26 (1), pp. 106-114
- Ramírez- Elizondo, N. (2011) Enfermería basada en la evidencia, una ruta hacia la aplicación en la práctica profesional. *Revista: Enfermería en Costa Rica 2011*, 32 (1), 89-96.
- Romero, M.N. (2003). *Formación de Investigadores en enfermería*. Conclusiones de Simpósios. VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería. http://www.aladefe.org/indexfiles/docs/conclusiones_cidee/formacioninvestigadores_enfermeros.doc
- Sirvent M.T. y Rigal, L. (2022). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila. (Libro en vías de impresión)

UNTREF (2017) *Plan de Estudio de la carrera de complementación para Enfermería.*
<http://untref.edu.ar/carrerasgrado/enfermeria-2/>

Fecha de recepción: 2/3/2022

Fecha de aceptación: 6/12/2022

Universidad, sociedad y producción de conocimientos: las políticas científicas institucionales en la Universidad Nacional del Sur

University, society and production of knowledge: institutional scientific policies at the Universidad Nacional del Sur

Por Verónica WALKER¹

Walker, V. (2023). Universidad, sociedad y producción de conocimientos: las políticas científicas institucionales en la Universidad Nacional del Sur. *Revista RAES*, XV(26), pp. 115-134.

Resumen

El artículo focaliza en la función de investigación en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) como parte del entramado de las políticas públicas del sistema nacional científico-tecnológico y en el marco de particulares relaciones entre Estado, Sociedad y Educación Superior. Se caracterizan las políticas científicas institucionales de la UNS y las capacidades institucionales en sus dimensiones técnico-administrativa y relacional, a partir de análisis de documentos, datos estadísticos y entrevista con informante clave. En el primer apartado se efectúa un recorrido histórico de la UNS con especial atención a su función de investigación. En el segundo se analizan las políticas científicas institucionales con foco en la estructura de gestión y los instrumentos institucionales de promoción de la actividad científica. El tercer apartado recupera las evaluaciones institucionales sobre las capacidades institucionales y la relación con otros actores del entramado científico tecnológico y del medio socio-productivo y su papel en la definición de las políticas institucionales de investigación. Finalmente, en las reflexiones finales, se identifican algunos obstáculos para el desarrollo de políticas científicas institucionales en la UNS ligados a la dependencia del financiamiento externo, la estructura académica departamental y los mecanismos de evaluación para la acreditación y financiamiento de actividades de investigación.

Palabras Clave Universidad / Investigación / Políticas científicas institucionales / Evaluación institucional / Sistema científico nacional

¹ Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Economía- Universidad Nacional del Sur, Argentina / veronica.walker@uns.edu.ar

Abstract

The article focuses on the research function at the Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) as part of the framework of public policies of the national scientific-technological system and within the framework of particular relations between State, Society and Higher Education. The institutional scientific policies of the UNS and the institutional capacities in their technical-administrative and relational dimensions are characterized, based on document analysis, statistical data and an interview with a key informant. In the first section, a historical tour of the UNS is carried out with special attention to its research function. In the second, institutional scientific policies are analyzed with a focus on the management structure and institutional instruments for the promotion of scientific activity. The third section recovers the institutional evaluations on institutional capacities and the relationship with other actors in the scientific-technological framework and the socio-productive environment and their role in defining institutional research policies. Finally, in the final reflections, some obstacles are identified for the development of institutional scientific policies in the UNS linked to the dependence on external financing, the departmental academic structure and the evaluation mechanisms for the accreditation and financing of research activities.

Key words University / Research / Institutional scientific policies / Institutional evaluation / National scientific system.

Introducción²

La universidad como institución social se fue conformando históricamente como un espacio privilegiado para la producción y transmisión de conocimientos considerados legítimos en el marco de particulares relaciones con el Estado y la Sociedad.

En Argentina, las universidades nacionales constituyen actores fundamentales del sistema científico-tecnológico, especialmente a partir de las primeras décadas del siglo XX cuando la investigación científica comienza a desarrollarse casi exclusivamente en ellas. Más allá de la creación de algunos organismos de fomento y financiamiento, este modelo operó hasta la década de 1950 cuando se institucionaliza la ciencia y la tecnología a nivel nacional y regional. En este período el campo científico tecnológico cobra centralidad como sector estratégico para la resolución del problema del desarrollo de la mano de la creación de organismos especializados (Picabea y Garrido, 2015).

En ese contexto se crea la Universidad Nacional del Sur, octava universidad nacional del país ubicada en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Bahía Blanca. Sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur (ITS) fundado en 1946, la UNS representa un modelo innovador de universidad regional basado en “la formación científica, pero diversificada, de los recursos humanos -incluyendo la formación humanista, la estructura departamental, en oposición al sistema de facultades y cátedras de las universidades tradicionales y la vinculación de la universidad con el medio” (Rovelli, 2011).

Nacida bajo un ideario científico-tecnológico, la UNS contó con institutos de investigación de manera incipiente en relación con la situación de otras universidades del país y se caracterizó por un desarrollo temprano de su política científica institucional (Vasen, 2013) materializado en la creación en 1979 de una dependencia de ciencia y tecnología. Además, en 1993 fue la primera universidad nacional en desarrollar un proceso de evaluación institucional de sus distintas funciones institucionales y en 2010 fue la primera en someter a evaluación la función específica de investigación y desarrollo (I+D) por parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT).

El presente trabajo parte de considerar la triple articulación entre Estado, Universidad y Sociedad para analizar las políticas científicas institucionales en un caso particular: la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Se entiende por ‘políticas científicas institucionales’ el conjunto integrado y orgánico de medidas tomadas desde una universidad nacional para la promoción de la actividad científica y tecnológica, considerando que la dinámica de la política científica en la universidad tiene componentes específicos relacionados con el peso de los actores que participan y las identidades que la institución representa (Vasen, 2014). Como señala la literatura especializada, la universidad como organización compleja representa un campo social con especificidades derivadas de la multiplicidad de objetivos, morfología y estructura, formas de división del trabajo y distribución del poder, cultura de los establecimientos y elementos que tienden a la integración y a la diversificación institucional (Krotsch, 2001). Cada ámbito institucional particular posee o debe construir determinadas condiciones para alcanzar sus propósitos. En este sentido, la categoría de ‘capacidad estatal’ resulta relevante para comprender el conjunto de condiciones que contribuyen a garantizar la habilidad de los organismos del estado para el logro de los fines (resultados) previstos (Bertranou, 2015). En el análisis que aquí se presenta, se recurre al concepto de “capacidades institucionales universitarias” (Di Meglio, 2017) en tanto permite indagar las políticas de investigación en el ámbito de la UNS atendiendo a las condiciones técnico-administrativas y relacional. Desde esta perspectiva, el análisis de capacidades prioriza un mirada desde adentro de la organización estatal con foco en las estructuras institucionales y sus funciones (dimensión institucional) y una mirada de la relación de la institución estatal con el entorno, el vínculo universidad-sociedad (dimensión relacional) (Di Meglio, 2017).

² El artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación XXX financiado por la XXX.

Para ello, el escrito se organiza en tres apartados. En el primero, se efectúa un recorrido por la génesis y el devenir histórico de la UNS con especial atención a su función de investigación y desarrollo (I+D) en el marco de distintos períodos políticos, sociales y económicos y la vinculación con su medio socio-productivo. El segundo apartado está dedicado al análisis de las políticas institucionales de I+D de la UNS entendidas como parte del entramado de las políticas públicas del sistema de ciencia y tecnología del país. A partir del análisis de normativas, estadísticas, documentación institucional y entrevista a informante clave se focaliza en la estructura de gestión de la actividad científica-tecnológica de la UNS y los instrumentos institucionales de promoción de la función de I+D. El tercer apartado sistematiza información recogida en los informes producidos en los procesos de evaluación institucional sobre la función de I+D de la UNS, especialmente los diagnósticos sobre las capacidades institucionales y la relación con otros actores del entramado científico tecnológico y del medio socio-productivo y su papel en la definición de las políticas institucionales de investigación. Por último, se presenta una serie de reflexiones finales sobre la complejidad y las tensiones de la producción de conocimientos en el marco de los vínculos entre Universidad, Estado y Sociedad. Para ello, se recupera el concepto de “libertad operativa” entendido como la configuración de las capacidades de acción de los distintos actores y a los “márgenes de maniobra” de los que disponen para tomar decisiones (Vasen, 2014).

1. La función de investigación en la Universidad Nacional del Sur desde una mirada socio-histórica

La referencia al origen de la Universidad Nacional del Sur (UNS) exige remitirnos hacia el año 1946 cuando se crea el Instituto Tecnológico del Sur (ITS) de la ciudad de Bahía Blanca, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a través de la Ley Provincial N°5051. El ITS inaugurado oficialmente en febrero de 1948 tuvo como objetivo principal “propender a la investigación científica y a la formación profesional y técnica contemplando sustancialmente las necesidades del pueblo argentino y de la Zona Sur en particular, sobre todo en su aspecto económico social” (Weinberg, 1982:139). En 1952, el ITS se desvincula de la UNLP y se incorpora a la órbita de la cartera de Educación.

Desde sus inicios, el Instituto presentó un perfil tecnológico que lo diferenciaba del resto de los centros universitarios del país. Su orientación técnica y científica era congruente con el proyecto industrializador promovido desde el gobierno nacional en el marco del Primer Plan Quinquenal. Sin embargo, la inexistencia de un cinturón fabril en una ciudad cuya actividad económica se basaba en servicios comerciales y financieros, permite reconocer que la necesidad de formar técnicos especializados para la industria respondió más a la influencia alcanzada por la dirigencia local a nivel nacional que buscaba promover la industria nacional que a la existencia de una demanda o necesidad concreta de la región (Marcilese, 2006). Bajo ese ideario, las primeras tres carreras con las que contó el ITS fueron Contador Público, Ingeniería Industrial y Química Industrial. Esta propuesta académica inicial se complementó en 1951 con la puesta en marcha de la Escuela de Profesorado, que comprendía las especialidades de Electromecánica, Ciencias Físico-Matemáticas, Química, Mineralogía y Geología y Letras. Por su perfil humanista fue esta última carrera la que modificó la tendencia hasta entonces mantenida por la institución (Marcilese, 2006; Soca y Di Bello, 2021).

En relación con la función de investigación, el ITS desarrolló actividades incipientes en el área de Química Aplicada y Economía que fueron registradas en la primera y única publicación académica de la institución: la revista Técnica y Economía, publicada entre 1949 y 1952. En sus primeras ediciones predominaron artículos de carácter técnico e ingenieril (sobre la composición química de diversos elementos como el cobalto, aluminio, berilio, nitrógeno, antimonio y magnesio) que fueron dando paso en los números posteriores a publicaciones sobre cuestiones económicas (problemas de la economía mundial, análisis de ciclos económicos, la renta y el producto nacional, los problemas del ahorro y la inversión) y la relación de la economía con las relaciones internacionales, el derecho, la demografía y el desarrollo (Soca y Di Bello, 2021). Así, aunque incipientes, estas publicaciones constituyeron los primeros pasos en la trayectoria de dos de las áreas de investigación con mayor desarrollo (Química y Ciencias Económicas) de lo que luego sería la UNS. Paulatinamente en las últimas ediciones de la revista se acentuó la

orientación hacia el entorno de los trabajos publicados y en 1950, la creación del Instituto de Economía Regional buscó centralizar y materializar el compromiso del ITS con la producción y desarrollo económico de la región (Socca y Di Bello, 2021).

En 1956, luego del derrocamiento de Perón y en el marco de la dictadura cívico-militar de Aramburu, el Poder Ejecutivo resolvió la creación de la UNS mediante el Decreto-Ley N° 154. Su primer rector fue el interventor Vicente Fatone. La organización de la nueva universidad tuvo como marco el decreto-ley N° 6.403 del 23 de diciembre de 1955, por el cual el gobierno militar había establecido las pautas de reestructuración de las universidades nacionales.

La creación de la UNS se enmarca en lo que Krotsch (2001) denomina “segunda generación de reformas de la educación superior” en nuestro país, caracterizada por orientaciones desarrollistas de carácter exógeno, dado el modelo de universidad que promueve y los actores que intervienen en los procesos de transformación. Como señalan Albornozy y Gordon (2011) se trata de un período caracterizado por políticas y procesos miméticos consistentes en la transferencia de modelos institucionales y patrones culturales entre países. Bajo esta perspectiva desarrollista que otorga centralidad al vínculo universidad-desarrollo, en Argentina fueron creados el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) en 1956, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) en 1957, y en 1958 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) sobre la base del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONITyC).

Este período de “modernización académica” de las instituciones universitarias se sustentó en una crítica legítima al tradicional modelo napoleónico y se erigió sobre el modelo académico norteamericano basado en la estructura organizacional departamental, el acortamiento de carreras, el desarrollo del posgrado, la promoción de la investigación y el mejoramiento de la gestión (Krotsch, 2001). Como sostiene Rovelli (2011), la creación de la UNS formó parte de un modelo universitario innovador centrado en la idea de “universidad regional” que contemplaba la formación científica, pero diversificada, de los recursos humanos -incluyendo la formación humanista-, la estructura departamental en oposición al sistema de facultades y cátedras de las universidades tradicionales y la vinculación de la universidad con el medio de acuerdo a sus necesidades. Como se plantea en el Estatuto de la UNS, se opta por la estructura departamental para brindar mayor cohesión a la estructura universitaria y lograr economía de esfuerzos y de medios materiales. Así, la estructura académica inicial de la UNS estuvo compuesta por los Departamentos de Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Humanidades, Ingeniería, Matemática y Química.

El perfil científico que caracteriza a la UNS desde sus inicios, basado en la promoción del saber técnico científico como base para la provisión de recursos humanos en sectores estratégicos de la economía (Socca y Di Bello, 2021), incluyó la creación de institutos de investigación en una forma temprana en el país con respecto a muchas otras universidades. Entre febrero de 1956 y marzo de 1957, bajo la impronta reformista de Fatone, se crearon los institutos de Humanidades, Economía, Edafología e Hidrología, Matemática, Ingeniería y Oceanográfico. Sobre la base de este último, interesado en la investigación del entorno marítimo, y a través de un convenio con el CONICET y la Armada Argentina, se creó el 23 de junio de 1969 el Instituto Argentino de Oceanografía (IADO) que actualmente depende del Conicet y de la UNS. En 1963 se creó la Planta Piloto de Ingeniería Química (PLAPIQUI), radicada inicialmente el Departamento de Química, como un centro de investigación dependiente de la Universidad y el CONICET dedicado al estudio de la tecnología de separación de los gases licuados y las materias petroquímicas del gas natural. A finales de la década de 1970, PLAPIQUI inició trabajos conjuntos con dependencias del Estado nacional y empresas privadas para la radicación de un polo petroquímico en la ciudad. A través del Programa de Investigación y Desarrollo del Complejo Petroquímico Bahía Blanca (PIDCOP) financiado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PLAPIQUI proveyó de profesionales a las plantas, brindó capacitaciones y entrenamiento al personal y suministró servicios de asistencia técnica. En 1979 se crea el posgrado en Ingeniería Química. Por su parte, en 1975 se fundó el Instituto de Mecánica Aplicada (IMA), dependiente CONICET y del Servicio Naval de Investigación y Desarrollo de la Armada Argentina, que funcionaba en la Base Naval Puerto Belgrano. En el año 2000, el IMA comienza a depender únicamente de la UNS (Cernadas de Bulnes, 2006).

En la definición de las primeras líneas y grupos de investigación de la UNS coexistieron criterios y objetivos diversos. Como detallan Soca y Di Bello (2021), en el área Agrícola Ganadera primó la demanda regional mientras que la demanda de instituciones comerciales y financieras locales promovió la creación de la carrera de Contador Público y las primeras publicaciones en este campo de conocimiento. En el surgimiento del área de Oceanografía e Ingeniería Química se evidencia la influencia de la política nacional interesada en impulsar su desarrollo estratégico. Además, ciertos núcleos de investigación, como son el área de Matemática y Electrónica responden a la necesidad de ampliar la planta docente de la UNS. Así, más que un objetivo programático o una política de priorización, en la conformación de los primeros núcleos de investigación de la UNS convivieron diferentes propósitos que van desde un alineamiento con las demandas del gobierno nacional hasta la orientación hacia los problemas socio productivos de la región, pasando por las capacidades y trayectorias previas de su cuerpo académico y la inercia institucional asentada en la continuidad con algunos aspectos del ITS (Soca y Di Bello, 2021).

En 1975 se inicia una etapa sombría para la UNS con la designación de Remus Tetu como rector, cesantías de docentes y no docentes, cierre de inscripciones en carreras de ciencias sociales, la clausura en 1975 del Instituto de Humanidades -cuya reapertura se aprobó en el año 2021-, detenciones, persecuciones y asesinatos a estudiantes que se intensificaron con el golpe de Estado de 1976. Con el inicio de la más atroz dictadura cívico-eclesiástico-militar, se designó como interventor militar de la UNS al capitán de navío Raúl J. González fortaleciéndose la estrecha relación que la institución ya mantenía con las fuerzas armadas participando de la trama cívico militar de la represión en Bahía Blanca³.

Durante el período dictatorial a nivel nacional se produjeron acciones directas para contraer el campo universitario y expandir selectivamente otros espacios de investigación en el CONICET. Las universidades fueron intervenidas militarmente, diezmadas en su actividad de investigación con cesantías, expulsiones, persecuciones al personal y cierre de institutos y carreras. Asimismo, se asistió a una transferencia de recursos desde las universidades hacia el Consejo. El CONICET incrementó su personal, multiplicó el número de institutos e implementó un programa de descentralización a través de la creación de los Centros Regionales de Investigación Científica y Tecnológica en el interior del país. Dicha política autoritaria fue sostenida en gran medida con un préstamo del Bando Interamericano de Desarrollo (BID) obtenido en 1979 (Algañaraz y Bekerman, 2014).

A principios de 1978, se crea en el ámbito de la UNS un Consejo de Ciencia y Técnica con el objetivo de asesorar al rectorado y definir la política científica y tecnológica de la institución. El nuevo organismo estaría dedicado a coordinar las actividades con las dependencias superiores del Estado nacional y provincial dedicadas a ello, así como a afianzar la labor de los grupos de trabajo y promover la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología en el ámbito de la universidad. Además, dicho Consejo tendría a su cargo proponer las prioridades en investigación de la UNS, elaborar una alternativa de presupuesto para la actividad, distribuir los fondos, otorgar becas y subsidios y aprobar en conjunto con los Departamentos los proyectos de investigación presentados.

En noviembre de 1978 el CONICET crea el Centro Regional de Investigaciones Básicas y Aplicadas de Bahía Blanca (CRIBABB) con aportes del Banco Interamericano de Desarrollo. Su tarea era prestar servicios técnicos y administrativos a los institutos de investigación del sistema científico académico de Bahía Blanca y la región, en particular los de la UNS y la Facultad Regional de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBB-UTN). Inicialmente, el CRIBABB agrupaba en sus instalaciones al IADO, a PLAPIQUI, al Instituto de Investigaciones Bioquímicas de Bahía Blanca (IIBB) y al Instituto de Matemática de Bahía Blanca (INMAB). En 1980 la UNS y el CONICET firmaron un acuerdo para la creación del Centro de Recursos Naturales Renovables de la Zona Semiárida (CERZOS), que funcionó inicialmente en el Departamento de Ciencias Naturales y posteriormente se integró al CRIBABB. Este conglomerado resultó ser una base importante para el nacimiento y desarrollo del Centro Científico Tecnológico CONICET Bahía Blanca (CCT Bahía Blanca), que junto a su correspondiente Unidad de Administración Territorial (UAT), fueron creados por la resolución N° 1447 del directorio del CONICET el 13 de junio del 2007. Así, se conformó una

³ Para un mayor desarrollo del tema se recomienda la lectura de la tesis doctoral de María Lorena Montero (2017) "La Universidad Nacional del Sur y la trama cívico militar de la represión en Bahía Blanca (1975-1983)". Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4478>

estructura funcional que responde a una nueva estrategia del CONICET para la organización de institutos de investigación y centros de servicios, en virtud de lograr la federalización de la ciencia argentina. A la fecha el CCT Bahía Blanca cuenta con trece Unidades Divisionales (doce Unidades Ejecutoras y una Unidad de Administración Territorial).

Con el retorno a la democracia en 1983, y tras un difícil proceso de normalización universitaria, las instituciones comenzaron la tarea de recuperación de su papel como espacios de producción de conocimiento luego de estrictos controles ideológicos, particularmente en las ciencias sociales, que determinaron el exilio de muchos científicos y, en algunos casos, el traslado a espacios de CONICET, que se consideraban alejados del potencial “subversivo” del ámbito universitario (Bekerman, 2010). Así, en el período de reconstrucción democrática que se extiende entre 1983 y 1989 el eje rector de las políticas científicas fue la democratización de las instituciones del sector en un contexto caracterizado por la misma tónica en la vida pública del país (Albornoz y Gordon, 2011). En este escenario, las universidades nacionales comienzan a tener una política científica propia, crean secretarías de ciencia y tecnología e inician algunas de ellas programas de subsidios. Comienzan a delinarse lo que Vasen (2013) denomina “políticas científicas institucionales”, dirigidas a los investigadores de las propias universidades. Como se vio, la UNS inició más tempranamente el desarrollo de esta política científica institucional con la creación en 1979 de lo que actualmente se denomina Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT). Este desarrollo temprano estuvo marcado por la estrecha vinculación que desde sus inicios mantuvo la universidad con las fuerzas armadas para el desarrollo de la función de investigación.

En 1984 la celebración de las jornadas “La Universidad y el medio” reunió en la UNS a los rectores normalizadores de las universidades nacionales con sede en la provincia de Buenos Aires. Dicho evento sentó las bases para la firma de un acuerdo entre la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC) y las universidades públicas con sede en la provincia de Buenos Aires para crear un sistema de intercambio de investigadores, profesores, becarios y equipos (Cernadas de Bulnes, 2006).

En el ámbito nacional, la década de 1990 significó un período de profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales impulsados, como en los demás países de la región, por tendencias mundiales de orientación neoliberal y neoconservadora. Las lógicas que orientaron el modelo de Estado neoliberal, en el marco de lo que se denomina “segunda reforma del Estado” (Ozslak, 1999), se hicieron presentes también en el campo científico-tecnológico y el campo universitario en particular. Se asistió a una ‘tercera generación’ de reformas de la educación superior (Krostch, 2002) en las que se priorizaron los problemas de la evaluación de la calidad y la eficiencia impulsadas por organismos internacionales de financiamiento provocando profundas transformaciones en las dinámicas del sector, las formas de organización de las instituciones y las prácticas de los actores.

Como sostienen Albornoz y Gordon (2011), el sincretismo ideológico y la afinidad con los lineamientos de los organismos internacionales de financiamiento durante los gobiernos menemistas, promovieron un vuelco hacia políticas con mayor homologación internacional, bajo la impronta de la innovación y el modelo referencial del sistema nacional de innovación. En lo que los autores reconocen como las dos etapas de las políticas científicas de este período neoliberal en Argentina (etapa de reacción tradicionalista 1989-1996 y modernización-tecnocrática 1996-1999) se tomó una serie de medidas novedosas para el sector. En 1990 se aprobó la Ley 23.877, de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica, que fue sancionada en 1992 por el decreto 508/92. La ley generó una innovación institucional al crear la figura de las unidades de vinculación tecnológica (UVT). Estas fueron definidas como entes no estatales constituidos para la identificación, selección y formulación de proyectos de I+D, transmisión de tecnología y asistencia técnica. En 1991 se crea la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) a través del Decreto N° 995/91. En 1993 se crea la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través del Decreto 506/93, y ese mismo año se estableció bajo su órbita la implementación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, de acuerdo al Decreto 2427/93. También en 1993 comienza a implementarse el Programa de Modernización Tecnológica (PMT) cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que en 1997 pasa a la órbita de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) creada a través del Decreto 1660/96. La creación de la ANPCYT en 1996 es, según Albornoz (2007), la novedad de mayor trascendencia que

buscó separar las funciones de promoción y ejecución de las actividades científicas y tecnológicas, a través de la concentración en un organismo de los distintos instrumentos promocionales y de financiación que se encontraban dispersos en distintas jurisdicciones.

Un hito fundamental de este período para el campo de la educación superior lo constituye la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24521 en 1995, normativa que promovió cambios orientados a la diferenciación institucional y del mercado académico y legalizó la evaluación con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) puesta en marcha en 1996 y que entre sus funciones, incluyó las atribuidas a la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) creada por el Ministerio de Educación a finales de 1994. En este escenario, en línea con las políticas nacionales del momento y zigzagueando las resistencias del conjunto de la comunidad universitaria nacional, la UNS inició en 1993 un proceso de evaluación interna y externa a partir de la firma de un convenio con el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Res. CU 187/93). Esto la convirtió, junto con la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (en ese momento aún provincial), en una de las universidades nacionales pioneras en desarrollar procesos de evaluación institucional. La UNS fue la primera universidad en iniciar y finalizar este tipo de evaluación, promovida por la SPU antes de la sanción de la LES 24.521/95 que la convirtió en obligatoria bajo la órbita de la CONEAU.

El período 2000-2001 en Argentina estuvo signado por una profunda crisis económica, política y social que no hizo posible la formulación de una nueva agenda de políticas diferenciada de la que imperó en la década de 1990, más allá de algunas iniciativas como la sanción de la Ley 25.467 de Ciencia, Tecnología e Innovación durante el gobierno de la Alianza.

En el período 2003-2015 las actividades de I+D ocuparon la primera línea de una política nacional decidida a recuperar un proyecto de país industrial (Hurtado, 2015). Durante los gobiernos kirchneristas, se asistió a un cambio de dirección en las políticas públicas que es expresión de un papel diferente asumido por el Estado y de nuevas relaciones entre éste, la sociedad y las instituciones y organismos del entramado científico-tecnológico. Se trató de un período caracterizado por avances en el sector con respecto al período anterior como el aumento sostenido de presupuesto a las universidades y al área de Ciencia y Técnica y su jerarquización a partir de la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) en reemplazo de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (CECyT). En 2012 el MINCYT reemplazó el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Bicentenario (2006-2010) por el Plan Nacional Argentina Innovadora 2020 que definió seis grandes áreas prioritarias: agroindustria, ambiente y desarrollo sustentable, desarrollo social, energía, industria y salud.

En 2005, en el marco de la ex Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT), fue creado el Programa de Evaluación Institucional (PEI) que a partir de 2007 pasó a estar bajo la órbita de la Dirección Nacional de Objetivos y Procesos Institucionales (DINOPI), dependiente de la Subsecretaría de Evaluación Institucional del MINCYT. Dicho programa fue creado con el objetivo de desarrollar actividades sistemáticas de evaluación y mejoramiento de los organismos que conforman el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Como señalan Kupervaser y Corengia (2022), las universidades no eran parte de las instituciones destinatarias del programa originalmente y, sin embargo, se incluyeron por iniciativa propia. Fueron precisamente la UNS y la Universidad Nacional de Cuyo (pioneras en participar en los procesos de evaluación institucional) las que solicitaron a través de sus autoridades participar del Programa. En el caso de la UNS, entre las motivaciones para incorporarse al PEI se destaca el trabajo de evaluación iniciado los Centros Científicos Tecnológicos (CCT) de CONICET que en Bahía Blanca el 90% era de doble dependencia con la UNS⁴. Así, en este escenario la UNS fue la primera universidad argentina en participar en el año 2010 del PEI dependiente del MINCYT con el objeto de que se evalúe específicamente su función de I+D.

⁴ En el artículo referenciado, pueden encontrarse extractos de entrevistas con informantes clave de la DINOPI que muestran la motivación para la adhesión institucional de la UNS al PEI.

El período 2015-2019 estuvo signado a nivel nacional por políticas de desfinanciamiento del sistema científico-tecnológico, de equiparación de los sectores universitarios público y privado y por una fuerte narrativa antiestatal (Aliaga, 2019; Perrota, 2020) en el marco de las políticas del gobierno de la Alianza Cambiemos. La decisión de recuperación de la inversión en I+D y la promoción de las políticas científicas tecnológicas para el país previstas con el cambio de gobierno en diciembre de 2020 tuvieron como principal objeto los nuevos problemas derivados del contexto de pandemia.

2. Las políticas científicas institucionales en la Universidad Nacional del Sur

Actualmente la UNS cuenta con diecisiete Departamentos, 30.929 estudiantes regulares, 2.640 docentes y 3.315 cargos docentes y 592 no-docentes (Anuario UNS, 2021). Posee una administración centralizada presidida por el Rector, quien cuenta con el apoyo de ocho Secretarías Generales, entre ellas la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) que es la instancia encargada de la administración de la actividad científico-tecnológica en el ámbito de la institución.

La SGCyT cuenta con el asesoramiento de un cuerpo consultor colegiado denominado Consejo Asesor de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CAICyT), constituido por representantes de cada Departamento, de la Secretaría General de Posgrado y Educación Continua y de los Institutos de Investigación con convenio UNS-CONICET. Uno de los aspectos problemáticos de esta composición es la doble representación de aquellos departamentos que poseen institutos de investigación, tal como se señala en el Informe de Evaluación Externa de la Función de Investigación y Desarrollo de la UNS (2011) realizada en el marco del Programa de Evaluación Institucional (PEI) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MCTeIP). Allí se señala que “existen representaciones dobles de aquellos departamentos que poseen institutos en su seno, representación desigual que se recomienda corregir” (MCTeIP, 2011: 11).

En el marco de la estructura organizativa de la SGCyT de la UNS, se despliega un conjunto de instrumentos de política científica para la promoción de la función institucional de I+D. Estas iniciativas podrían agruparse en tres grandes grupos: a) estímulo a la formación y las trayectorias individuales, a través del otorgamiento de becas; b) subsidios para propuestas grupales de investigación, a través del financiamiento de proyectos; y, c) apoyo a distintas actividades para el desarrollo de la investigación, como financiamiento a publicaciones periódicas, adquisición de equipamiento, realización de eventos académicos, etc.

De manera detallada, los programas y líneas de acción que actualmente tienden a promover la investigación en la UNS son: Becas de iniciación a la investigación para graduadas/os y estudiantes avanzadas/os, Pasantías de jóvenes docentes investigadoras/es en centros de investigación nacionales e internacionales, Apoyo a estudios de posgrado, Apoyo a las publicaciones periódicas propias, Apoyo para la realización de reuniones científicas en la UNS, Proyectos de Grupos de Investigación (PGI), Proyectos de Grupos de Investigación en Temáticas de Interés Regional (PGI TIR), Adquisición de grandes equipos y Programa de Apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC).

Con respecto a las becas, según las Res. CSU 220/20 y 229/21 en las últimas convocatorias la disponibilidad presupuestaria permitió otorgar 20 (veinte) Becas internas de introducción a la investigación para alumnas/os avanzadas/os, con una duración de 10 meses y 10 (diez) Becas internas de iniciación a la investigación para egresadas/os por un período de un año. Teniendo en cuenta ambas convocatorias, en la modalidad estudiantes avanzadas/os se otorgó un 35% y en la de egresadas/os un 20% del total de postulaciones. Es preciso señalar que de las becas otorgadas a egresadas/os, apenas un 25% corresponde al área de Ciencias Sociales mientras que las restantes forman parte de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales e Ingenierías.

Como parte del segundo grupo de iniciativas de promoción científica institucionales, la UNS convoca anualmente a la presentación de Proyectos de Grupos de Investigación (PGI) con el propósito de financiar proyectos en los cuales

se propone el desarrollo de investigaciones científicas o tecnológicas relevantes. Los PGI son definidos como “una propuesta con objetivos a obtener, mediante una metodología expresa, apoyados en hipótesis de trabajo razonables, con recursos y un tiempo de ejecución estimados” (Res. CSU 345/15). Si se tiene en cuenta la totalidad de PGI que se encuentran en curso en la UNS (361 al año 2021 según datos oficiales de la SGCyT) se observa una clara prevalencia de temáticas vinculadas a las áreas de ciencias Agrarias, Ingeniería y de Materiales y Ciencias Biológicas y de la Salud por sobre las grandes áreas de Ciencias Exactas y Naturales y Ciencias Sociales y Humanidades, lo cual se condice con el histórico perfil científico-tecnológico de la UNS. Los subsidios económicos para PGI son otorgados indirectamente y de manera competitiva, ya que los montos se asignan a cada Departamento y éste los distribuye utilizando un modelo establecido desde 1995 por Res. CSU 0543/95. Dicho mecanismo consiste en una serie de coeficientes de producción de publicaciones, formación de recursos humanos, cantidad de patentes y otras transferencias que genera no sólo distorsiones en el largo plazo, sino que hace que los grupos (y departamentos) consolidados tengan una mayor participación en la asignación de recursos en detrimento del surgimiento de nuevos grupos, áreas temáticas o proyectos estratégicos (CONEAU, 2004). Como señaló el informante clave entrevistado, se genera una suerte de Efecto Mateo según el cual reciben más quienes se encuentran en mejores condiciones.

Por otra parte, la UNS implementa desde el año 2004 un programa de apoyo a Proyectos de Grupos de Investigación en Temas de Interés Regional (PGI-TIR) con el propósito de contribuir al desarrollo social y productivo de la región. Los PGI-TIR, de carácter bianual, se financian de manera conjunta con entidades adoptantes y/o demandantes mediante la asignación de fondos y/o de recursos. En el caso de entidades privadas la cofinanciación deberá incluir aportes de fondos. Tal como se señala en el documento sobre las bases y condiciones de la convocatoria para PGI-TIR (Res. CSU 630/19), la UNS busca fomentar proyectos interdisciplinarios, aunque este requisito no es excluyente, y pretende contribuir con la formación de los recursos humanos, pudiéndose incluir una beca de alumno avanzado. La evaluación de la pertinencia del proyecto incluye criterios como: impacto regional del proyecto, factibilidad de la transferencia y abordaje interdisciplinario de la propuesta. Un aspecto a señalar es que las bases y condiciones de la convocatoria PGI-TIR fueron actualizadas en 2019 (Res. CSU 630/19) para que incluyan nuevos instrumentos de gestión de la transferencia como los convenios de I+D, la propiedad de los resultados y el banco de PDTs, actividades que se realizan en el ámbito de la SSVT. Además, se definieron cinco (5) líneas prioritarias: 1. Ambiente y sustentabilidad; 2. Energías Renovables y no Renovables; 3. Biotecnología y agroalimentos; 4. Desarrollo de bienes y servicios industriales y 5. Tecnologías para la inclusión, en línea con las orientaciones del Plan Nacional Argentina Innovadora 2020. En la última convocatoria (PGI-TIR 2019), el presupuesto disponible permitió financiar cinco de las 18 propuestas recibidas, las cuales se enmarcan en dos de las líneas de trabajo prioritarias: Ambiente y sustentabilidad y Biotecnología y agro-alimentos (Res. CSU 455/20).

Finalmente, como parte del tercer grupo de iniciativas, la UNS convoca periódicamente a concurso de propuestas para la adquisición de grandes equipos de uso común a varios grupos de investigación, departamentos o áreas de la institución. También cuenta con el programa anual de Apoyo a las Publicaciones Periódicas Propias de la UNS a través del cual colabora en la financiación de la edición de revistas de difusión científica-tecnológica. En este programa se establecen dos categorías, publicaciones nuevas y con continuidad de financiamiento de la SGCyT. Además, la línea de subsidios destinados a la organización y realización de reuniones científicas en el ámbito de la UNS. Cabe señalar que en la convocatoria 2020 se financiaron aquellos eventos cuyos responsables determinaron realizarlos de manera virtual en el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19. De acuerdo a la información proporcionada por las distintas unidades académicas, los fondos provenientes del PROSOC se utilizan para el desarrollo de cursos, publicaciones departamentales y firmas de convenios internacionales.

Como ya se mencionó, la UNS mantiene una importante articulación con organismos nacionales y provinciales de promoción de la ciencia. En el caso del CONICET, existe una histórica relación que se evidencia en la existencia de institutos de doble dependencia con una antigüedad de más de cincuenta años. En el año 2007 la creación del Centro Científico Tecnológico Bahía Blanca (CCT-BB), ex CRIBABB, conjuntamente con su Unidad de Administración Territorial (UAT), por Resolución del N° 1447, permitió conformar una estructura funcional estratégica para la organización de institutos de investigación y centros de servicios, con el propósito de contribuir a la federalización

de la ciencia argentina. Además, ese mismo año se firmó el convenio marco CONICET-UNS (Res. CSU 335/2007), que permitió articular la creación de institutos (Unidades Ejecutoras) de doble dependencia entre ambas instituciones, que en la actualidad son doce (ver Cuadro N°1).

Cuadro N°1: Institutos de doble dependencia UNS-CONICET

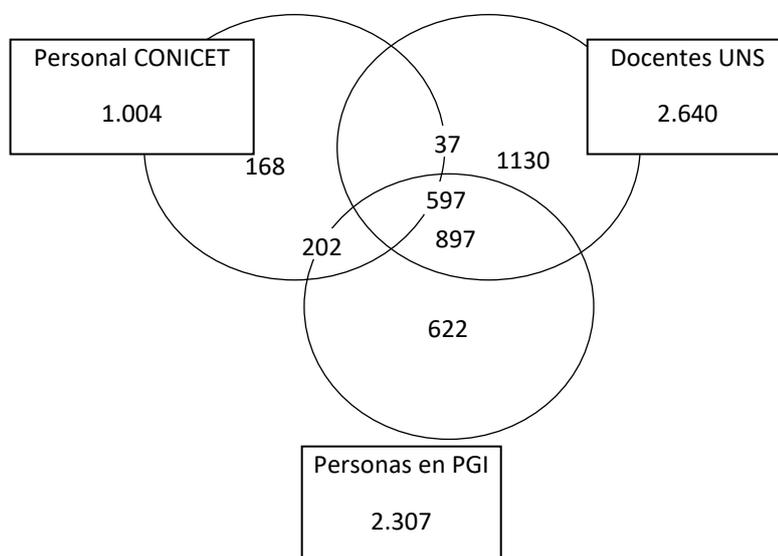
Instituto	Creación
CERZOS Centro de Recursos Naturales Renovables de la Zona Semiárida	1980. Convenio Departamento de Agronomía, UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
IADO Instituto Argentino de Oceanografía	1969. Convenio CONICET, UNS y Armada Argentina, sobre la base del Instituto Oceanográfico creado por la UNS en 1957. Integra CCT-BB.
ICIC Instituto de Ciencias e Ingeniería de la Computación	2015. Creación como Unidad Ejecutora de doble dependencia UNS-CONICET, sobre la base del trabajo de investigación desarrollado en el Departamento de Ciencias e Ingeniería en Computación. Integra CCT-BB.
IFISUR Instituto de Física del Sur	2008. Creación por la Asamblea Universitaria UNS sobre la base de las actividades de investigación del Departamento de Física. 2010. Reconocido como Unidad Ejecutora de doble dependencia UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
IIESS Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur	1957. Instituto de Economía del Departamento de Economía. 2010. Reconocido como Unidad Ejecutora de doble dependencia del UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
IIIE Instituto de Investigaciones en Ingeniería Eléctrica	1997. Creación por la Asamblea Universitaria. 2007. Reconocido como instituto de doble dependencia UNS-CONICET. Integra el CCT-BB.
INBIOSUR Instituto de Ciencias Biológicas y Biomédicas del Sur	2013. Creación como UE de doble dependencia UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
INGEOSUR Instituto Geológico del Sur	1994. Creación por el CSU de la UNS por iniciativa de grupos de investigación del Departamento de Geología. 2006. Reconocido como Unidad Ejecutora de doble dependencia UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
INIBIBB Instituto de Investigaciones Bioquímicas de Bahía Blanca	1970. Creación en el seno de la UNS. Es reconocido como instituto de doble dependencia UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
INMABB Instituto de Matemática de Bahía Blanca	1956. Creación por la UNS. 1973. Se reconoce como instituto de doble dependencia UNS-CONICET. Integra el CCT-BB.

INQUISUR Instituto de Química del Sur	2007. Creación por la Asamblea Universitaria de la UNS. 2009. Reconocido como UE de doble dependencia UNS-CONICET. Integra CCT-BB.
PLAPIQUI Planta Piloto de Ingeniería Química	1963. Creación por iniciativa del Departamento de Química e Ingeniería Química de la UNS. 1973. Reconocido como instituto de doble dependencia UNS-CONICET. Integra el CCT-BB.

Fuente: Elaboración propia.

El nuevo marco normativo dio lugar a un crecimiento importante de unidades ejecutoras, la incorporación de nuevas disciplinas y el crecimiento del número de investigadores. Un informe elaborado por la SGCyT (2020) sobre la base de tres fuentes de información (SIU Mapuche, SIGEVA UNS y datos CONICET CCT Bahía Blanca) indica que del personal de la UNS, 1.153 realizan tareas de investigación. El CONICET reporta 1.004 personas con lugar de trabajo en el CCT Bahía Blanca. Del personal del CONICET, 634 personas tienen cargo docente en la UNS mientras que 370 son personal del CONICET exclusivamente. Del personal de la UNS 1.476 personas integran proyectos de investigación PGI, mientras que 622 son de otras instituciones (Ver Gráfico N°1).

Gráfico 1: Personas dedicadas a I+D en el ámbito de la UNS



Fuente: Informe 'La investigación en la UNS', SGCyT-UNS, 2020.

Como señala Aliaga (2019), el entramado CONICET-universidades nacionales concentra la mayor parte del personal del SNCyT. El CONICET ocupa un lugar destacado en el ecosistema científico nacional al constituir una de las principales agencias financiadoras de la investigación científica y tecnológica, con unidades ejecutoras y recursos humanos en el ámbito específico, aunque no exclusivo, de las universidades nacionales. A través de políticas de vinculación entre el sector científico-universitario y el productivo, el Consejo procuró recomponer las relaciones deterioradas por la última dictadura militar con las universidades nacionales (Hurtado, 2015; Rovelli, 2017).

Por otra parte, cabe señalar que la estructura organizativa de la UNS refleja la distinción entre extensión y transferencia que en cuanto a la vinculación de la universidad con el medio, identifican las producciones teóricas sobre el tema junto con las características diferenciales que ambas funciones vienen adquiriendo en los últimos años. Así, las actividades de extensión se mantienen más ligadas a la visión tradicional mientras que la transferencia se asimila generalmente a aspectos tecnológicos. Esta distinción se plasma en el ámbito de la UNS en la existencia de una Subsecretaría de Vinculación Tecnológica (SSVT), con dependencia directa de la SGCyT, y una Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria (SGCyExU).

La SSVT, dependiente de la SGCyT, fue creada en el año 2007 por Res. CSU 46/07 con el propósito de promover las capacidades técnicas de la UNS, la transferencia de los resultados de la investigación científica y tecnológica, y la representación de la universidad en la Red de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales (RedVITEC), creada en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por medio del Acuerdo Plenario N° 497/03. Ya en el Plan Institucional 2005-2007, la UNS planteó entre sus objetivos institucionales el fortalecimiento de actividades de investigación, extensión y vinculación tecnológica que fortalezcan su proyección regional y nacional. En ese contexto, la creación de la SSVT en el año 2007 responde a la necesidad de contar con un órgano ejecutor de las políticas de promoción de las capacidades técnicas de la universidad y la transferencia de los resultados de la investigación científica y tecnológica. Así, la SSVT surge de una reestructuración organizativa de la UNS (CSU-46/07) y representa un punto de encuentro entre la universidad y la sociedad, especialmente el sector empresarial, tal como se afirma en el documento "Funciones y fundamentos de la Subsecretaría de Vinculación Tecnológica" (2007).

Entre las distintas funciones de la SSVT, se encuentra la gestión y protección de derechos intelectuales de las actividades científico-tecnológicas y culturales susceptibles de generar beneficios económicos. Para ello, la Fundación de la Universidad Nacional del Sur (FUNS) y la Fundación del Sur para el Desarrollo Tecnológico (FUNDASUR) creada en el seno del ex Departamento de Química e Ingeniería Química, actúan como entidad de interfase y de administración de fondos externos de I+D+i. Ambas Fundaciones son reconocidas como Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT) por la UNS y el CONICET.

La FUNDASUR fue creada en 1979 con el objetivo estatutario de promover y colaborar con actividades educativas, científicas y tecnológicas que contribuyan al desarrollo de la ciudad de Bahía Blanca y la región. En el cumplimiento de este propósito, FUNDASUR acompañó permanentemente el desarrollo de PLAPIQUI y el PIDCOP, descritos en el primer apartado. En 1994 FUNDASUR fue reconocida como tal en el marco de la Ley 23.877 de "Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica", mediante Resolución N° 105/94 de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación. A partir de entonces consolida su rol en el marco de esta Ley, de la cual fue precedente y modelo de referencia. FUNDASUR actúa como UVT en representación propia o de institutos, investigadores o UE en general, pertenecientes al CONICET, que la ha designado como una de sus unidades de vinculación. Facilita las actividades de vinculación que involucran a Investigadores del CCT CONICET BB y UNS con el sector privado, organismos públicos o el mismo sector científico que requieren de asistencias técnicas, análisis y/o desarrollos.

Por su parte, la FUNS es una entidad sin fines de lucro definida como UVT, en los términos de la Ley 23.877 de 1990. Fue creada por la UNS en el año 1993 (Res. CU 242/93) como nexo entre el sistema científico tecnológico con los sectores productivo y de servicios de los sectores público y privado que demandan la incorporación de conocimientos. La FUNS como UTV tiene la capacidad de canalizar e instrumentar distintas formas de vinculación entre la comunidad científica y el medio socio productivo. Entre las actividades que desarrolla se encuentran capacitación, asesoramiento y consultoría, investigación y desarrollo, gestión tecnológica, asistencia técnica y servicios, auditoría, desarrollos de innovación tecnológica y administración de proyectos.

La FUNS es la encargada de la facturación de los servicios tecnológicos a terceros que realizan los Departamentos Académicos de la UNS. De acuerdo con la información proporcionada por la última autoevaluación institucional, los Departamentos con mayor facturación por servicios a terceros en el ámbito de la UNS son Departamento de Ingeniería Eléctrica y Computadoras, Departamento de Ingeniería y Departamento de Ingeniería Química. La

facturación de estas tres unidades académicas del campo de las Ingenierías representan más de la mitad (54%) de la facturación total de la UNS (CONEAU, 2010).

Por otra parte, la SSVT es la encargada en el ámbito de la UNS de recibir las propuestas del MINCyT de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) que cumplan con los requisitos para su incorporación en el Banco Nacional de PDTs y para gestionar su incorporación. Según el listado disponible en el Banco de PDTs del MINCyT⁵, de un total de 488 PDTs, la UNS ha participado en 15 proyectos interinstitucionales desde el año 2011. La mayoría de ellos correspondientes a las áreas de conocimiento de Ingenierías y Tecnologías e Ingeniería Eléctrica y Electrónica.

Finalmente, cabe mencionar que el compromiso social de la UNS en el contexto de emergencia sanitaria y su aporte al desarrollo de conocimientos para combatir el COVID-19 puede reconocerse en dos tipos de actuaciones institucionales que reafirman la distinción entre actividades de extensión y transferencia que se plasman en su estructura organizativa, tal como se planteó en la primera parte de esta sección.

Por un lado, las iniciativas institucionales destinadas al abordaje de los efectos directos e indirectos de la crisis derivada del COVID-19 fueron organizadas por la Subsecretaría de Extensión Universitaria (SSExU) dependiente de la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria (SGCyExU). Como parte de la convocatoria extraordinaria "PEUCovid-19. La UNS y su compromiso en la emergencia", el CSU aprobó la implementación y el financiamiento con presupuesto propio cercano al millón de pesos, de 31 proyectos sociales de un año de duración y de los que participaron 420 estudiantes y 171 docentes de distintas disciplinas. Con respecto a las actividades de I+D, la UNS participó en dos de los sesenta y cuatro proyectos de investigación seleccionados en la convocatoria de la Agencia de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i) para el financiamiento de proyectos de investigación, desarrollo e innovación orientados a mejorar la capacidad nacional de respuesta a la pandemia en la Argentina ya sea del diagnóstico, el control, la prevención, el tratamiento, el monitoreo y/u otros aspectos relacionados con COVID-19. En uno de los proyectos participaron docentes investigadoras/es del Departamento de Química y el Instituto de Química del Sur (INQUISUR, UNS-CONICET) con el objetivo de desarrollar geles, films y recubrimientos poliméricos para la elaboración de y en el otro investigadoras/es del Departamento de Ingeniería Eléctrica y Computadoras y del Instituto de Investigaciones en Ingeniería Eléctrica (IIIE, UNS-CONICET). Finalmente, puede mencionarse dos documentos de trabajo "La investigación en ciencias sociales en tiempos de la pandemia por COVID-19" y "La investigación en ciencias sociales en tiempos de pandemia: cuatro meses de cuarentena" publicados por el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS, UNS-CONICET) en mayo y julio de 2020, respectivamente.

3. La evaluación de la función de investigación en la Universidad Nacional del Sur

Como ya se mencionó, la UNS es una de las universidades nacionales pioneras en el desarrollo de procesos de evaluación institucional. La primera evaluación interna data del año 1993 a la que le sigue, en 1995, la primera evaluación externa que concluyó antes de la sanción de la LES. El segundo proceso de evaluación (interna y externa) llevado a cabo por la CONEAU se desarrolló entre 1999-2004 y el tercero durante el período 2007-2013. Además, fue la primera universidad argentina en someter a evaluación la función de I+D a través de su participación en el Programa de Evaluación Institucional (PEI) del MINCyT en el año 2010.

Una mirada a los distintos informes de evaluación permite identificar algunos rasgos de la política científica institucional de la UNS. En el presente apartado interesa puntualizar en las valoraciones de las capacidades institucionales en su dimensión técnico-administrativa u organizativa y relacional. Es decir, en la evaluación de la estructura, recursos e instrumentos de la función de investigación y la relación con otros actores -del entramado científico tecnológico y del medio socio-productivo- en la definición de líneas prioritarias de investigación. La

⁵ <https://bancopdts.mincyt.gob.ar/proyectos/bancoPdts.zul>

cuestión de la naturaleza de las políticas científicas de vinculación con el medio de la UNS y el debate entre la definición de áreas prioritarias y la defensa de la libertad de investigación atraviesa a la institución desde sus orígenes si se tiene en cuenta los cambios y continuidades en materia de temas y proyectos de investigación entre el ITS y la UNS (Soca y Di Bello, 2021), señalados en el primer apartado.

Con respecto a la dimensión organizacional de las capacidades institucionales de la UNS para la promoción de la función de I+D, la mayoría de las líneas de acción que desarrolla la SGCyT (becas, subsidios a PGI, PGI-TIR, PROSOC, etc.) están consolidadas y son valoradas por la comunidad científica de la institución, si bien se reconoce el bajo nivel de presupuesto destinado a ellas y la necesidad de incrementar los montos de subsidios y ayudas (MINCyT, 2011). En este sentido, los proyectos financiados o cofinanciados por otros organismos constituyen una importante fuente de recursos presupuestarios para la actividad de I+D, principalmente provenientes de ANPCyT, CONICET y CIC.

El peso de las fuentes externas en el financiamiento a la investigación, y fundamentalmente lo que representa cuando se trata de Institutos de doble dependencia, puede ser una fuente de distorsión entre las políticas de la Universidad y el desarrollo de la actividad I+D. La existencia de la doble dependencia institucional en determinadas áreas condiciona en parte la actividad y, en especial, la política de consolidación de los Programas de I+D propios. Al respecto debe tenerse en cuenta la magnitud de los subsidios externos que la UNS recibe y son dirigidos directamente a los grupos de trabajo y en este marco las temáticas a abordar por los investigadores terminan siendo las del organismo que otorga el subsidio (CONEAU, 2013). Teniendo en cuenta la importante presencia de docentes investigadoras/es de la UNS con pertenencia en el CONICET, se hacen presentes las históricas tensiones que se generan en el seno de las propias universidades entre aquellos grupos reconocidos por el CONICET como institutos de dirección compartida, y el resto de la comunidad académica (Albornoz y Gordon, 2011), cuestión que fue mencionada por el informante clave entrevistado.

Por otra parte, la estructura organizativa departamental asumida por la UNS no logra concretar la dinámica interdisciplinaria que propone el modelo académico. El análisis de los listados de los proyectos de investigación durante los últimos años muestra que el origen y ejecución de los proyectos se concentra principalmente al interior de cada uno de los departamentos de la UNS y muy pocos se desarrollan en forma conjunta entre dos o más unidades académicas (CONEAU, 2004). Como se vio en el apartado anterior, esta tendencia se mantiene hasta la actualidad para el caso de los PGI y buscó superarse a través de las convocatorias PGI-TIR que comienzan a implementarse en el año 2004 y que buscan fomentar proyectos interdisciplinarios, aunque este requisito no es excluyente. Precisamente ese mismo año, entre las recomendaciones a las políticas de I+D formuladas por los evaluadores externos de la segunda evaluación institucional se propone establecer programas por “área-problema” donde participen grupos de investigación de distintos departamentos. Tal recomendación surge del diagnóstico de que la articulación e implementación de asignación de recursos para proyectos de investigación inter y transdisciplinarios enfocados a áreas-problema que demanden los aportes de distintas disciplinas y reúnan de forma simultánea departamentos que no tienen tradición en investigación conjunta es una potencialidad para la construcción de lazos interdepartamentales sinérgicos que no ha sido explotada por la SGCyT (CONEAU, 2004). Finalmente, y vinculado con lo anterior, los instrumentos para la evaluación de la producción científica en la UNS para la acreditación y financiamiento de proyectos de investigación (Res, CSU 543/95) incluyen un modelo de distribución de fondos por departamentos que dificulta el desarrollo de iniciativas interdepartamentales e interdisciplinarias. Al respecto, se observan las limitaciones de la estructura académica departamental (Follari, 1980; 2013) así como de los sistemas de evaluación académica vigentes (Vommaro y Rovelli, 2022).

Con respecto a la dimensión relacional, se destaca la importante articulación de la UNS con distintos organismos de promoción de la ciencia, nacionales y provinciales (CONICET, CICPBA, ANPCyT, MINCyT) así como con el resto del sistema universitario a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), las organizaciones nacionales de facultades, tal el caso del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) (MINCyT, 2011).

Se considera relevante la actividad de la UNS en materia de vinculación tecnológica, servicios a terceros y extensión que es adjudicada a la estrecha relación con su comunidad, tal como plantea el Informe de la Tercera Evaluación Externa Institucional. En dicho informe se aclara que la vinculación tecnológica ‘fluye’ más fácilmente que la extensión, favorecida por la fortaleza de la UNS en las ciencias duras y la tecnología, y por la vinculación de mucho tiempo con empresas del sector privado y agencias gubernamentales ligadas a los aspectos productivos (CONEAU, 2013). El recorrido histórico realizado en el primer apartado del artículo, permite dar cuenta del perfil científico tecnológico y de la histórica relación que la UNS mantiene con el sector privado y otros organismos del campo científico.

En el marco de estas condiciones institucionales y relacionales, las iniciativas para la promoción de las actividades de I+D no han estado orientadas en función de una política institucional. En el informe de la primera autoevaluación se señala la existencia de una percepción diferencial respecto de cómo debe ser instrumentada la investigación en la UNS. Se afirma que “pareciera que los departamentos del área de las ciencias sociales se inclinan por la fijación de temas prioritarios, mientras que mayoritariamente los de ciencias exactas y naturales por la libertad de investigación” (UNS, 1994: 36). En la primera evaluación externa se afirma que “no hay una política propia de investigación de la UNS explícitamente formulada (tampoco en los Departamentos)” (UNS, 1995: 77). En la segunda evaluación interna se plantea que

cada Consejo Departamental establece su propia política de investigación determinando las prioridades dentro de las áreas de trabajo de su Departamento. Entre aquellos Departamentos que han explicitado en su informe su política de investigación merecen una referencia los de Economía y de Ingeniería Eléctrica (CONEAU, 2002: 96).

En este mismo informe se señala que la UNS se ha caracterizado desde su origen por contar con una importante proporción de docentes dedicados a las tareas de investigación. Sin embargo, se aclara que históricamente la investigación no se ha desarrollado uniformemente en todos los Departamentos sino que se ha concentrado particularmente en algunos de ellos como Química e Ingeniería Química, Biología, Bioquímica y Farmacia, Agronomía y Geología. Los datos sobre distribución de fondos de los distintos instrumentos de promoción científica de la UNS presentados en el apartado anterior corroboran esta valoración.

En el mismo sentido, en el informe de la segunda evaluación externa (CONEAU, 2004) se señala que:

la política de investigación aplicada durante el período analizado en la autoevaluación, ha sido claramente desde abajo hacia arriba (*bottom-up*) donde la decisión sobre qué tipo de proyectos de investigación la Universidad debe ejecutar, recae principalmente en cada uno de los departamentos en forma autónoma. No se observó ninguna estrategia por parte del Rectorado o la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) por generar políticas que orienten las líneas de investigación (del tipo “*push-driven*”) en donde se estimulen programas de investigación del tipo estratégico para el país o la región, o para el desarrollo de áreas prioritarias o de vacancia, que estimulen la formación de recursos humanos con perfiles que la UNS adolece (p. 85).

Esta valoración persiste en el informe de la tercera evaluación externa del año cuando se plantea que

en lo relativo a la participación del Consejo Superior Universitario y la Asamblea Universitaria en el diseño de las políticas institucionales de la función de I+D, la misma es prácticamente inexistente. Según la opinión de los Señores consejeros entrevistados, la intención de lograr una política institucional que oriente las actividades de esa función no se logra concretar en los hechos y se entiende conveniente delegarla en el Rector y su equipo de trabajo (CONEAU, 2013: p. 67).

Al respecto, en el Informe de evaluación de la función de I+D se plantea la necesidad de que la UNS en su conjunto defina prioridades institucionales generales para la actividad científica, sin descansar exclusivamente en las

decisiones de los Departamentos. Y se señala que un esfuerzo en este sentido se observa en la metodología de asignación de becas en el Programa de Becas de la UNS (MINCyT, 2011).

La mirada de los informes de evaluación institucional de la UNS, permiten reconocer dificultades para la definición de políticas científicas institucionales que devienen en parte de las limitaciones impuestas por la dinámica de la estructura organizativa, de los mecanismos de evaluación para la acreditación y el financiamiento de la actividad científica. El reconocimiento de dichas limitaciones permite introducir el concepto de “libertad operacional” de la universidad, entendido como la configuración de las capacidades de acción de los distintos actores y a los “márgenes de maniobra” de los que disponen para tomar decisiones (Vasen, 2014). Ésta tiene una dimensión interna –vinculada a la organización interna de la universidad– que se mueve entre el polo de la democracia y el de la burocratización. La dimensión externa, –vinculada a la relación entre la universidad y su patrocinante o financiador– oscila en la tensión entre autonomía e intervencionismo (Vasen, 2014).

Reflexiones finales

El artículo partió de reconocer a la universidad como una institución fundamental del sistema científico-tecnológico y la ciencia y la tecnología como un problema político que involucra a todos los sectores de la sociedad (Hurtado, 2015). Se señaló la tensión constitutiva entre el principio de autonomía de las instituciones y el de planificación/regulación por parte del Estado (Unzué y Rovelli, 2017), en el marco de las complejas relaciones entre Estado, Universidad y Sociedad. Si bien existe un importante conjunto de argumentos a favor de la libertad de investigación (imprevisibilidad de los resultados, la complejidad del problema de la utilidad del conocimiento y la creatividad que puede exceder a la planificación, por ejemplo), las inconsistencias, falta de articulación o las dificultades para dar cuenta de problemas relevantes son algunas de las dificultades de una investigación no planificada (Unzué, 2015). Este dilema coloca en el centro del debate la cuestión de la orientación de la producción del conocimiento y los alcances y limitaciones para la definición de políticas científicas institucionales en las universidades.

En el caso de la UNS, el análisis de las capacidades institucionales en sus dimensiones técnico-administrativa y relacional y de los instrumentos de promoción de la actividad científica permitió identificar algunos obstáculos para el desarrollo de políticas científicas institucionales. Desde la perspectiva organizacional, la estructura de gestión de la función de investigación basada en el modelo teórico departamental presenta limitaciones en su puesta en práctica relativas a los mecanismos de evaluación para la acreditación y el financiamiento de proyectos de investigación de carácter orientados e interdisciplinarios. En este sentido, resulta necesario problematizar los propósitos asignados a la estructura departamental en las universidades (interdisciplinarietà, uso eficiente de recursos, renovación y modernización académica, centralidad e integralidad de la investigación a partir de la superación de la fragmentación del sistema de cátedras) y reconocer que “a la organización por departamentos se le ha venido asignando propiedades que realmente no tiene, o al menos, que la adopción de dicha organización no es condición suficiente para lograr propósitos como los mencionados” (Follari, 1980: 1). Desde una perspectiva relacional, centrada en los actores y demandas con los que interactúa la UNS para la producción de conocimientos, la mirada histórica que se desplegó en este escrito dio cuenta de una clara prevalencia con el sector empresarial expresada en la estrecha vinculación con el polo petroquímico y la naturaleza de los servicios a terceros, especialmente en determinadas áreas de conocimiento como las Ingenierías e Ingeniería Química. En la necesaria articulación de la producción de conocimientos con las demandas de los actores sociales y económicos, las ciencias sociales tienen mucho para aportar en especial en una institución que presenta un histórico perfil científico-tecnológico como el caso analizado.

En su relación con el Estado y la sociedad, las universidades, más que receptoras pasivas de demandas de empresas, constituyen instituciones clave en la identificación y promoción de áreas o sectores estratégicos para la definición de las políticas científicas institucionales sobre la base de autodiagnósticos, análisis externos por parte de

organismos públicos y el reconocimiento de otros actores sociales que contribuya a la definición de un sentido más amplio de desarrollo que no esté limitado a la idea de crecimiento económico (Unzué, 2015). En este sentido, el concepto de “libertad operacional” (Vasen, 2014), permite reconocer el complejo entramado de actores, niveles y dimensiones que se ponen en juego en la definición de las políticas científicas institucionales en el ámbito de las universidades.

Referencias bibliográficas

Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). En M. Albornoz y J. Sebastián (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. CSIC.

Algañaraz, V. y F. Bekerman (2014). El préstamo BID-CONICET: un caso de dependencia financiera en la política científica de la dictadura militar argentina (1976-1983). En F. Beigel y H. Sabea (Coords.), *Dependencia académica y profesionalización en el sur: perspectivas desde la periferia*. Ediunc / Saphis, pp. 129-139.

Aliaga, J. (2019). Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019: panorama del ajuste neoliberal. *Ciencia, tecnología y política*.

Bekerman, F. (2010). Modernización conservadora: la investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina. (pp. 198-220). En: Beigel, M.F. *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Biblos.

Bertranou, J. (2015). Capacidad estatal: Revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. *Revista Estado y Políticas*, 4, 37-59.

Cernadas de Bulnes, M. (dir.) (2006). *Universidad Nacional del Sur: 1956-2006*. EdiUNS.

Chiroleu, A. (2012). Democracia y universidad pública: logros y desafíos. *Revista Cuestiones de sociología*, 8.

Di Meglio, M. F. (2017). Capacidades institucionales para la vinculación científico-tecnológica en una universidad de gestión estatal. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 7(1), 67-96.

Follari, R., y Soms, E. (1980). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de la Educación Superior*, 10(1), 37.

Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina*, 1(1), 111–130.

Hurtado, D. (2015). La cultura científico-tecnológica argentina en contexto democrático: tres etapas. En *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. IEC-CONADU.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. UNQ Editorial.

Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Ediciones Al Margen.

Kupervaser, A. S., y Corengia, A. (2022). La evaluación de la función de investigación de las universidades argentinas a través del Programa de Evaluación Institucional del MinCyT 1. *Debate Universitario*, 12(21), 10-33.

Marcilese, J. (2006). Los antecedentes de la Universidad Nacional del Sur. En: Cernadas de Bulnes, M. (dir.) (2006). *Universidad Nacional del Sur: 1956-2006*. EdiUNS.

Ozslak, O. (1999). De menor a mejor: el desafío de la “segunda” reforma del Estado. *Revista Nueva Sociedad*, 160.

Perrota, D. (2020). La política de Cambiemos para la Universidad: desfinanciamiento, equiparación pública-privada y narrativa antiestatal. *Revista Debate Público. Reflexión de trabajo social*, 9(18).

Picabea, F. y Garrido, S. (2015). Universidad y sociedad. Del modelo lineal a la innovación para el desarrollo inclusivo y sustentable. En: Mauro, S., Del Valle, D. y Montero, F. (Comp.) *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento.*: CLACSO-IEC/CONADU

Recalde, A. (2008). Reflexiones sobre la reforma universitaria del año 1918: siete hipótesis para el análisis. *Revista Question/Cuestión*, 1(19).

Rovelli, L. (2011). *Movilidad Académica, Lógicas Institucionales y Actividad Científica. Un estudio sobre investigadores universitarios en las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y San Martín* (Tesis Doctoral). Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1586/te.1586.pdf>.

Rovelli, L. I. (2017). Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas de Argentina. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 103-121.

Soca, F. A., y Di Bello, M. E. (2021). Espacios curriculares y perfil académico: rupturas y continuidades entre el Instituto Tecnológico del Sur y la Universidad Nacional del Sur (1945-1966). *REVIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 20, 213-228.

Unzué, M. (2015). Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación. En *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. IEC-CONADU.

Unzué, M. y Rovelli, L. (2017). Las políticas científicas recientes en las universidades nacionales. *Revista Política Universitaria*, 4, 14-23.

Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(46).

Vasen, F. (2014). Política científica e identidades institucionales en la universidad. *Redes*, 20(39), 183-205.

Vommaro, P. y Rovelli, L. (2022). Desafíos a la evaluación de la investigación orientada a la movilización del conocimiento en transición hacia la ciencia abierta: un análisis a partir del caso de los Grupos de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *Analecta Política*, 12(23), 01–18.

Weinberg, F. (Comp.) (1982). *Documentos para la historia de la Universidad Nacional del Sur*. EdiUNS.

Documentos y sitios web:

CCT-BB: <https://bahiablanca.conicet.gov.ar/>

Informes de evaluación interna y externa CONEAU, Informe de evaluación de la función I+D, Anuarios estadísticos UNS, Plan estratégico UNS. Disponibles en: <http://www.uns.edu.ar/contenidos/106/193#plan-estrategico-de-mediano-y-largo-plazo>

Resoluciones de Asamblea Universitaria (AU). Disponibles en:
<https://www.uns.edu.ar/contenidos/134/77#resoluciones>

Resoluciones de Consejo Superior Universitario (CSU). Disponibles en:
<https://www.uns.edu.ar/contenidos/45/844#actas>

SGCyT: <https://www.uns.edu.ar/contenidos/40/40#inicio>

SGCyT (2020) Informe: “La investigación en la Universidad Nacional del Sur”.

UNS (2021) Anuario Estadístico UNS 2021. Disponible en: <https://www.uns.edu.ar/contenidos/411/652#anuarios>

Fecha de recepción: 31/5/2022

Fecha de aceptación: 5/5/2023

Percepción estudiantil sobre el diagnóstico histológico a través de imágenes en medicina veterinaria

Students' perception of histological diagnosis through imaging in veterinary medicine

Por Juan Manuel HERRERA¹, Melisa GUERRERO², Marcela HERRERA³, Miriam TERUEL⁴ y Antonio FELIPE⁵

Herrera, J. M., Guerrero, M., Herrera, M., Teruel, M. y Felipe, A. (2023). Percepción estudiantil sobre el diagnóstico histológico a través de imágenes en medicina veterinaria. *Revista RAES*, XV(26), pp. 135-148.

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir resultados de una encuesta realizada a estudiantes de Histología de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNCPBA (Tandil, Argentina) en relación a la observación de imágenes y el diagnóstico histológico. Se elaboró una encuesta mediante Google Forms a partir del cuestionario DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure), que fue respondida en forma anónima por 129 estudiantes, 48 de los cuales cursaron presencialmente (previo a la pandemia por COVID-19) y 81 lo hicieron virtualmente (43 en 2020 y 38 en 2021). La encuesta incluyó expresiones sobre la utilización de imágenes, sus beneficios y sus dificultades, y un espacio abierto de opinión. Los ítems fueron valorados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Siempre; 2-Frecuentemente; 3-A veces; 4-Sólo alguna vez; 5-Nunca). Un gran porcentaje de estudiantes (75,8%) realizó la observación de fotomicrografías de preparados histológicos y esquemas disponibles en textos, páginas web y presentaciones de la asignatura en forma frecuente, y consideró que dicha actividad los ayudó a comprender los temas y mejorar su aprendizaje (83,2%). Un 30,7% de los estudiantes que cursó la asignatura en forma presencial manifestó haber tenido dificultades para comprender las imágenes, mientras que en estudiantes de cursadas virtuales esto no superó el 7,8%. Probablemente, el vínculo entre estudiantes y docentes guías en las cursadas remotas fue mucho más estrecho que el suscitado en los laboratorios de trabajos prácticos en cursadas

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / <https://orcid.org/0000-0002-1135-6243> / jumherrera@vet.unicen.edu.ar

² Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / <https://orcid.org/0009-0001-4959-1660> / guerrero@vet.unicen.edu.ar

³ Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / <https://orcid.org/0000-0001-9453-9055> / mherrera@vet.unicen.edu.ar

⁴ Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / <https://orcid.org/0000-0001-5803-9563> / mteruel@vet.unicen.edu.ar

⁵ Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / <https://orcid.org/0000-0003-0044-7657> / aefelipe@vet.unicen.edu.ar

prepandemia, siendo esto beneficioso para la adquisición de capacidades y habilidades necesarias para el diagnóstico histológico por imágenes.

Palabras Clave percepción estudiantil/ imágenes histológicas/ medicina veterinaria/ enseñanza

Abstract

The aim of this work is to describe the results of a survey conducted on Histology students of the Veterinary Medicine course at UNCPBA (Tandil, Argentina) in regard to the image observation and histological diagnosis. A survey was developed using Google Forms according to DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) questionnaire, which was anonymously answered by 129 students, 48 of which attended face-to-face classes (prior to the COVID-19 pandemic) and 81 did it virtually (43 in 2020 and 38 in 2021). The survey included statements related to the use of images, its benefits and difficulties, and open question for comments. The items were rated on a 5-point Likert scale (1-Always; 2-Frequently; 3-Sometimes; 4-Only few times; 5-Never). A high percentage of students (75.8%) frequently observed photomicrographies of histological sections and schemes available in texts, web pages and course presentations, and considered this activity helpful to understand the topics and to improve their learning (83.2%). A 30.7% of students who attended the course face-to-face had difficulties understanding the images, while this did not exceed 7.8% of students from virtual seasons. Probably, the interaction between students and guide-teachers in the remote courses, closer than the previous one in the laboratories during practical work in pre-pandemic seasons, has been beneficial for the acquisition of essential skills and abilities for histological diagnosis through images.

Key words students' perception/ histological images/ veterinary medicine/ teaching

Introducción

La enseñanza de la histología en las carreras médicas constituye un desafío tanto por la cantidad como por la complejidad de los contenidos. Las características complejas que presenta se asocian estrechamente con dificultades de los estudiantes para comprender las abstracciones que la disciplina propone, sus modelos científicos, el interjuego entre niveles de organización biológica y los códigos de representación. De allí la necesidad de plantear estrategias didácticas que permitan a los estudiantes superar dichos inconvenientes (Tamayo Hurtado y González García, 2003; Peña Amaro et al., 2015; Tanevitch et al., 2016; Penissi, 2018; Falcón-Rodríguez et al., 2019; Carpio Muñoz, 2020). La utilización de representaciones gráficas (fotomicrografías, esquemas y dibujos), tanto en los textos como en los materiales didácticos elaborados por los docentes, suele ser uno de los medios de elección para que los estudiantes comprendan y relacionen contenidos generales de biología celular con la estructura histológica de tejidos y órganos, y elaboren, a partir de la teoría, inferencias sobre su función dentro de un organismo animal. Sin embargo, lo que *a priori* parecería ser una solución inmediata resulta un nuevo desafío, dado que el trabajo con imágenes requiere, entre otras cosas, capacidades de observación, interpretación, asociación y formulación de inferencias (Marrero Pérez et al., 2016; Anselmino, 2017). Estas habilidades implican la enseñanza de procesos cognitivos, dado que quien observa necesita desarrollar estrategias que requieren su participación crítica y consciente de manera tal de estar capacitados para realizar actividades mentales y poner en juego saberes interiorizados (Augustowsky, 2011). La interpretación de imágenes requiere destrezas que permitan, entre otros aspectos, discernir cuánto de lo que se observa pertenece a la imagen y cuánto al objeto que representa la misma, o cómo el contexto puede influir en el significado de un mismo estímulo visual (Llorente Cámara, 2000).

Cuando las ilustraciones presentan referencias, como en el caso de textos o material bibliográfico preparado para la enseñanza de la histología, se facilita la interpretación de imágenes y es factible que los estudiantes puedan relacionar dicha imagen con el contenido teórico correspondiente. Pero, cuando observan un corte histológico a través del microscopio óptico (MO) o a través de una imagen digital, ellos generan una imagen mental particular, propia y desconocida para quienes estamos junto a ellos tratando de enseñarles a leer imágenes desde nuestras representaciones mentales personales, construidas tras años de observaciones y lecturas. En la educación médica basada en competencias, se habla de expertos y novatos como dos poblaciones de sujetos que deben interactuar para lograr aprendizajes significativos (Barrientos-Jiménez et al., 2015). Mientras los expertos en histología interpretan imágenes a partir de amplios conocimientos de la estructura tisular y su función dentro de un organismo, los novatos principian su experiencia visualizando manchas y rayas de colores. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se centran en construir una trayectoria donde los novatos transiten experiencias trabajando con los expertos, adquieran capacidades y habilidades para asociar lo que ven con lo que representa la imagen y lo que estudiaron en la bibliografía, y modelicen tejidos y órganos desde la observación de estructuras bidimensionales, sin límites definidos y en muchas oportunidades parcializadas. Por otro lado, y como un hecho frecuente que dificulta la actividad, los estudiantes no consideran a las ilustraciones como fuente de información complementaria al texto (Levie y Lentz, 1982). No obstante, más allá de las dificultades planteadas, coincidimos con Rigo (2014) en que *“el uso de la imagen como recurso didáctico debería ser tenido en cuenta como una estrategia de enseñanza-aprendizaje para planificar las tareas académicas en distintas asignaturas y en todos los niveles educativos”* (p. 8).

Si bien para los que realizamos la lectura de imágenes en histología desde hace años es imposible separarla de los contenidos disciplinares y no concebimos la enseñanza sin la utilización de imágenes, para los estudiantes, esos novatos que mayoritariamente se enfrentan por primera vez con el desafío de observar células, tejidos u órganos, constituye *a priori* una nueva dificultad. La trayectoria que hemos recorrido junto a los estudiantes observando imágenes de preparaciones histológicas ha generado en nosotros infinidad de preguntas: ¿Cómo las mentes de esos *novatos* hacen para asociar lo que ven con lo que realmente representa la imagen? ¿Cómo asocian lo que ven con lo que leyeron en el texto recomendado? ¿Qué nos hace pensar que la observación de estructuras bidimensionales, sin límites definidos y en la mayoría de las oportunidades representando parcialmente a tejidos u

órganos, garantiza aprendizajes significativos relacionados con la estructura histológica y la funcionalidad de los mismos?

Un preparado histológico o su correspondiente fotomicrografía constituye una excelente herramienta para descubrir no sólo estructuras tisulares, sino cantidad, disposición, organización e interrelaciones entre ellas. Sin embargo, es posible obtener esa información para quienes conocen en qué condiciones se realizó la toma de muestras, cómo se realizó ese preparado, cómo es la dirección del corte, cuál es su grosor, etc. No obstante, ¿qué conocen los estudiantes de todo ello? Las dificultades que probablemente surgen entonces son: Asociar la estructura histológica de tejidos y órganos con una imagen bidimensional y coloreada mayoritariamente en rojos y azules; comprender el porqué de esos colores relacionados con la constitución molecular de cada célula y de los componentes de la matriz extracelular; interpretar texturas y disposiciones de los diferentes elementos tisulares; comprender el plano de corte realizado para la obtención de las muestras. Paralelamente, la presencia de imágenes de preparaciones histológicas de un mismo órgano o tejido, procesadas para microscopía óptica o para microscopía electrónica, complejiza aún más la interpretación, pues los estudiantes carecen de herramientas para comprender los niveles de organización tisular que cada metodología permite observar.

El objetivo de este trabajo es describir resultados de una encuesta realizada entre los años 2017 y 2021 a estudiantes del Curso de Histología, Embriología y Teratología (HET) de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNCPBA en relación con la observación de imágenes y el diagnóstico histológico.

Entorno académico

La asignatura Histología, Embriología y Teratología se dicta en el segundo cuatrimestre académico del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Los estudiantes que cursan dicha asignatura son jóvenes cuya edad promedio no supera los 19 años. Si bien ya han tenido la posibilidad de observar material biológico a través del MO en la asignatura Biología Celular y Sistemática, no logran la habilidad del manejo de esta herramienta ni la interpretación del material observado, dado el escaso tiempo dispuesto a tal fin. La planificación de la cursada de HET propone como estrategia de enseñanza la utilización de imágenes (fotomicrografías y esquemas) en sus diferentes actividades. Así, estas se incluyen en las presentaciones utilizadas en clases teóricas presenciales o compartidas en el aula virtual de la asignatura, en los trabajos prácticos (tanto en aquellos desarrollados en forma presencial previo a la pandemia como en aquellos propuestos a través de encuentros virtuales sincrónicos durante los años 2020 y 2021) y en las actividades de autoevaluación. Hasta el año 2019, la modalidad de cursada tuvo un formato tradicional con la mayoría de las actividades desarrolladas en forma presencial (Teruel et al., 2017), mientras que, en los años 2020 y 2021, debido a las condiciones epidemiológicas generadas por el virus SARS-CoV-2 y las restricciones impuestas por los diferentes niveles gubernamentales e institucionales, la modalidad fue exclusivamente virtual con un importante seguimiento tutorial descrito previamente por Herrera et al. (2021).

Conocer la percepción estudiantil sobre estrategias didácticas utilizadas, ambiente social generado durante el desarrollo de las cursadas, su autopercepción en relación con su preparación para cursar la asignatura y, en este caso específico, la observación de imágenes y el diagnóstico histológico constituye una herramienta considerada en la planificación de la asignatura. Así, la realización de encuestas es una práctica incorporada dentro de las actividades académicas propuestas (Felipe et al., 2016; Teruel et al., 2020; Felipe et al., 2021).

Metodología

Se elaboró una encuesta en *Google Forms* a partir del formato de cuestionario DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) (Roff et al., 1997; Roff, 2005). Esta fue respondida en forma anónima por 129 estudiantes, de los cuales 48 cursaron la asignatura antes de la pandemia (2017-2019), mientras que los 81 restantes lo hicieron bajo modalidad virtual (43 en 2020 y 38 en 2021). La encuesta incluyó afirmaciones que pudieran aportar información relacionada con la observación de imágenes histológicas y esquemas correspondientes a tejidos básicos y órganos. Se consideraron tanto ventajas como dificultades que pudieran haber tenido los estudiantes al observar e interpretar fotomicrografías y esquemas disponibles tanto en textos, páginas web o presentaciones en Power-Point de la asignatura, como en los materiales didácticos utilizados en los trabajos prácticos. Los ítems fueron valorados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Siempre; 2-Frecuentemente; 3-A veces; 4-Sólo alguna vez; 5-Nunca). Incluyó, además, opciones abiertas donde los estudiantes pudieran expresar su opinión acerca de las posibles causas de las dificultades que tuvieron y proponer actividades para mejorar o facilitar la lectura y el diagnóstico de imágenes histológicas.

Resultados

Observación de fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en textos o páginas web

La observación de fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en textos o páginas web fue una actividad realizada siempre o frecuentemente por un alto porcentaje de estudiantes, independientemente del formato de la cursada (presencial o virtual), y constituyó una ayuda para comprender los temas del curso (Tabla 1).

Tabla 1. Percepción estudiantil sobre observación de fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en textos o páginas web y su utilidad para la cursada. Resultados expresados en porcentajes.

Expresiones	Año de cursada		
	2017-2019	2020	2021
Observé fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en los libros de textos como complemento a la lectura de los temas de la cursada.	81,3	58,2	63,2
Observé fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en páginas web (internet) como complemento a la lectura de los temas de la cursada.	68,7	79,1	68,4
Las fotomicrografías de cortes histológicos incluidas en los libros de textos o páginas web me ayudaron a comprender los temas de la cursada.	70,9	81,4	86,8

Fuente: elaboración propia

En relación con dificultades para interpretar las fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en los textos o webs, un bajo porcentaje de estudiantes que cursaron la asignatura en forma virtual manifestaron haber tenido inconvenientes, en tanto que alrededor del 45% de aquellos que cursaron presencialmente declararon haber tenido inconvenientes siempre o frecuentemente (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que manifestaron tener dificultades para interpretar fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en los textos o webs.

Expresión	Modalidad - año de cursada	1	2	3	4	5
Tuve inconvenientes en interpretar las fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en los textos o webs.	Presencial - 2017/2019	10,4	35,4	33,3	18,8	2,1
	Virtual – 2020	2,3	11,6	48,8	34,9	2,3
	Virtual – 2021	0,0	7,9	55,3	31,6	5,3

Referencias: 1-Siempre; 2-Frecuentemente; 3-A veces; 4-Sólo alguna vez; 5-Nunca.

Fuente: elaboración propia

Observación de esquemas disponibles en textos o páginas web

La indagación sobre la utilización de esquemas disponibles en textos o páginas web reveló que un alto porcentaje de estudiantes lo hizo siempre o frecuentemente y consideró que fue de utilidad para comprender los temas del curso (Tabla 3). En cuanto a la interpretación de estos, un 23% de estudiantes que cursaron la asignatura en forma presencial manifestó haber tenido dificultades, mientras que ese valor no superó el 10% para aquellos que lo hicieron en forma virtual (Tabla 3).

Tabla 3. Percepción estudiantil sobre observación de esquemas disponibles en textos o páginas web y su utilidad para la cursada. Resultados expresados en porcentajes.

Expresiones	Año de cursada		
	2017-2019	2020	2021
Observé esquemas disponibles en los libros de textos como complemento a la lectura de los temas de la cursada.	66,7	72,1	84,2
Observé esquemas disponibles en páginas web (internet) como complemento a la lectura de los temas de la cursada.	54,1	67,5	58,0
Los esquemas incluidos en los libros de textos o páginas web me ayudaron a comprender los temas de la cursada.	75,0	69,8	89,4
Tuve inconvenientes en interpretar los esquemas incluidos en los textos.	23,0	9,3	7,0

Fuente: elaboración propia

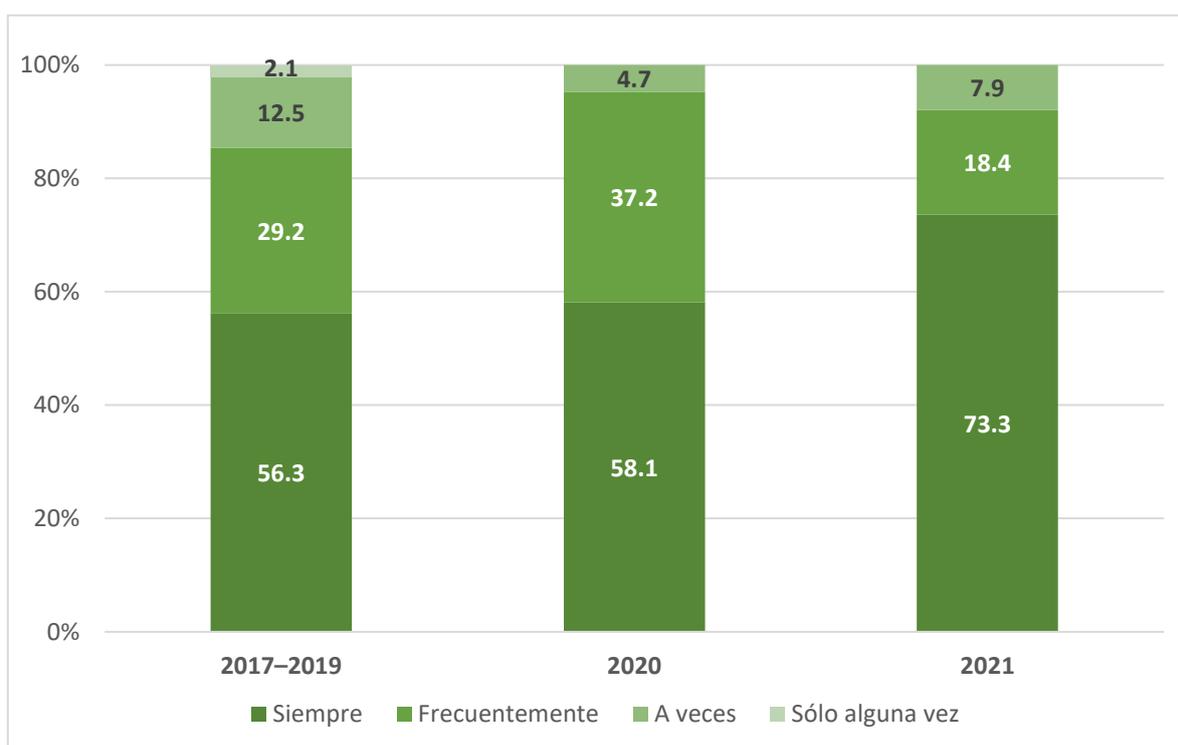
En las opiniones abiertas de la encuesta, tanto para estudiantes que cursaron en forma presencial como para aquellos que lo hicieron en forma remota, la falta de conocimiento previo del tema, la ausencia de referencias en las imágenes, el hecho que fuera una actividad totalmente nueva y el poco tiempo de la cursada aparecieron como las causales de las dificultades que tuvieron al observar fotomicrografías de cortes histológicos. No obstante, expresaron frecuentemente que con la guía de los docentes lograban subsanar dichas dificultades.

Observación de fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en las presentaciones en Power-Point de la asignatura

El contenido disciplinar disponible en el aula virtual del área incluye imágenes de preparaciones histológicas que, según el resultado de la encuesta, fueron utilizadas siempre o frecuentemente por un alto porcentaje de estudiantes (Figura 1).

Además de utilizar las imágenes incluidas en las presentaciones, un alto porcentaje de estudiantes consideró que su observación fue de ayuda para la comprensión de los temas: 83,4%, y 92,8% para los que cursaron previo a la pandemia y en forma virtual, respectivamente. No obstante, las respuestas mostraron que, principalmente estudiantes de cursadas presenciales tuvieron dificultades para interpretar las fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en las presentaciones de la asignatura (33,3% versus 6,1% de estudiantes que cursaron la asignatura en forma remota).

Figura 1. Frecuencia de observación de fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en las presentaciones de la asignatura.



Fuente: elaboración propia

Observación de esquemas disponibles en las presentaciones en Power-Point de la asignatura

En relación con la utilización de esquemas disponibles en las presentaciones de la asignatura, los resultados que se observan en la Tabla 4 muestran la misma tendencia que los obtenidos en relación a la observación de esquemas disponibles en libros de textos o en páginas web.

Tabla 4. Percepción estudiantil sobre la utilidad y dificultades relacionadas con la observación de esquemas disponibles en las presentaciones de la asignatura. Resultados expresados en porcentajes. Se consideró la suma de las opciones siempre y frecuentemente.

Expresiones	Año de cursada		
	2017-2019	2020	2021
Observé los esquemas disponibles en las presentaciones, como complemento a la lectura de los temas propuestos.	89,6	90,7	89,5
Los esquemas incluidos en las presentaciones me ayudaron a comprender los temas de la cursada.	83,4	90,7	92,1
Tuve inconvenientes en interpretar los esquemas incluidos en las presentaciones de la asignatura.	20,9	4,7	5,3

Fuente: elaboración propia

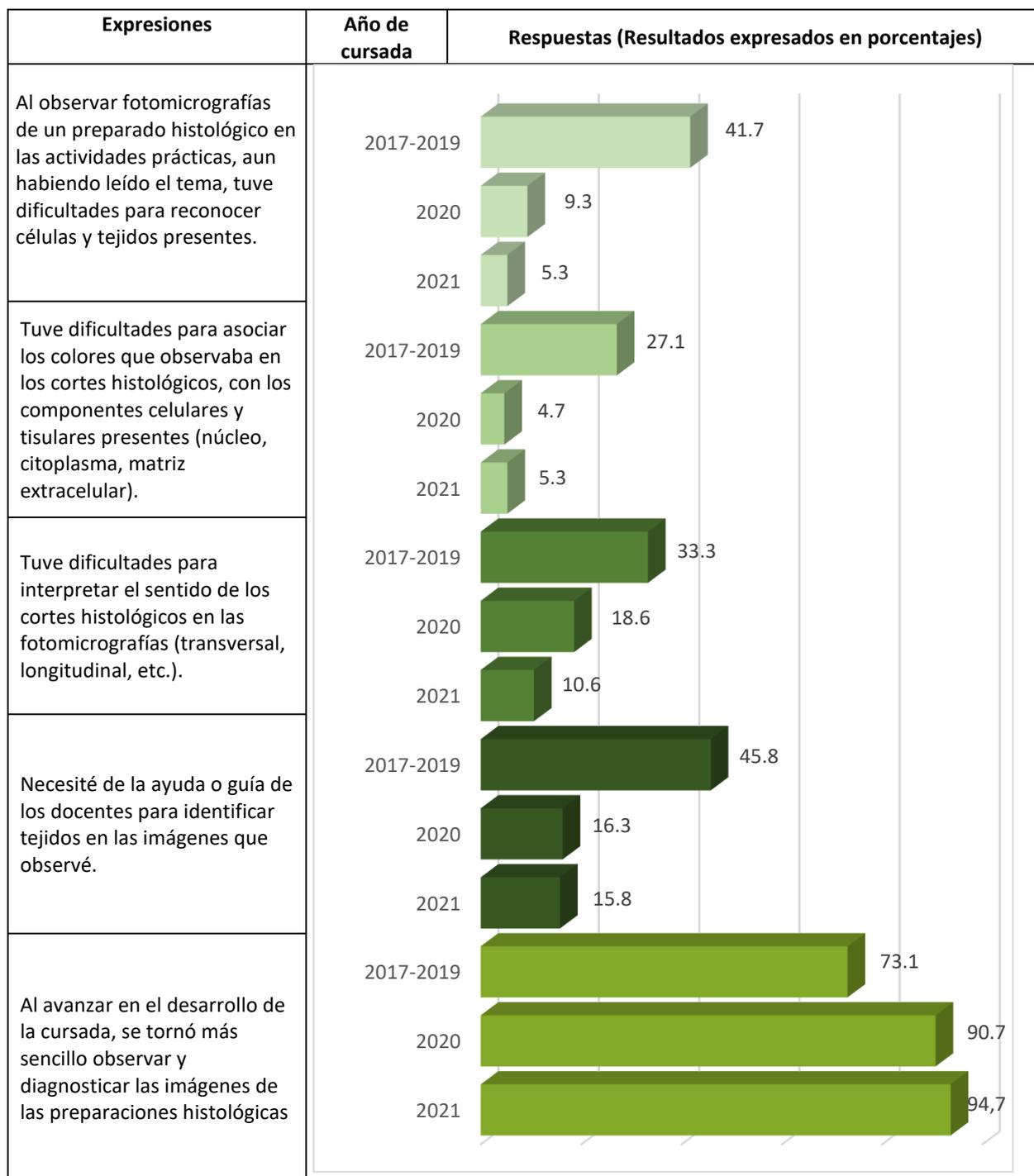
Las dificultades que tuvieron los estudiantes al momento de realizar la observación de fotomicrografías de cortes histológicos disponibles en las presentaciones de la asignatura fueron atribuidas a falta de claridad en las imágenes, a la particularidad de ser las primeras observaciones que realizaban en su carrera y a la falta de referencias en algunos casos. Como en el caso de lo manifestado sobre las imágenes en textos y páginas web, para las disponibles en las presentaciones de la asignatura, los estudiantes lograban la interpretación con la explicación de los docentes, subsanando las dificultades presentadas.

Sobre imágenes proyectadas por los docentes en los trabajos prácticos presenciales o en los encuentros sincrónicos virtuales

La observación de imágenes de preparaciones histológicas está incluida en la planificación de la asignatura como estrategia de enseñanza. Dicha práctica se realizó tanto en cursadas presenciales como en las virtuales de los años 2020 y 2021. En la figura 2, se observan los resultados de la encuesta relacionados con la observación de imágenes en los trabajos prácticos presenciales y en los encuentros sincrónicos virtuales. Los porcentajes de dificultades no superaron valores del 20% para estudiantes que cursaron en forma remota, mientras que estos porcentajes alcanzaron, en promedio, un 37% de aquellos que lo hicieron en forma presencial, considerando las expresiones conjuntamente (figura 2).

Ante la expresión “las dificultades para interpretar imágenes de histología se basaron en mi falta de conocimiento de anatomía”, las respuestas mostraron que más de la mitad de los estudiantes consideró esta opción sólo alguna vez o nunca (64,6% para cursadas presenciales; 53,5% y 52,6% para cursadas virtuales 2020 y 2021, respectivamente).

Figura 2. Frecuencia de dificultades detectadas en la observación de imágenes proyectadas por los docentes en los trabajos prácticos presenciales o en los encuentros sincrónicos virtuales. Se consideró la suma de las opciones siempre y frecuentemente.



Fuente: elaboración propia

En las preguntas abiertas de la encuesta, estudiantes de cursadas presenciales asignaron los inconvenientes en la interpretación de fotomicrografías principalmente a la falta de estudio y visualización previa de imágenes, a que el material preparado o lo disponible en textos y páginas webs era lo “ideal”, mientras que en los trabajos prácticos los preparados no eran tan perfectos (cortes parciales, fallas en la coloración), o a que no podían relacionar el contenido teórico con lo que observaban debido a su desconocimiento del proceso de elaboración de los preparados.

Las opiniones de estudiantes que cursaron durante la pandemia coinciden en que la falta de lectura previa de la bibliografía y el no estar entrenados en lectura de imágenes serían las causas de las dificultades que tuvieron. Agregaron, además, la imposibilidad de asistir al laboratorio.

Sobre la observación de preparados histológicos utilizando el MO durante el desarrollo de los trabajos prácticos

Los resultados de la encuesta relacionados con la utilización del MO en los trabajos prácticos presenciales (cursadas 2017-2019) se muestran en la Tabla 5. A pesar de que hubo dificultades, un alto porcentaje de estudiantes sintió que los inconvenientes fueron disminuyendo con la ayuda o guía de los docentes y el entrenamiento propio de ir avanzando en la cursada.

Del análisis de las opiniones, surgen como posibles causales de las dificultades: Las diferencias entre las imágenes de textos “ideales” y las “reales” observadas en el MO durante los trabajos prácticos; la falta de lectura previa; la complejidad propia de la imagen observable; y el poco tiempo que representa una cursada cuatrimestral.

Tabla 5. Desempeño de los estudiantes en relación con la utilización del MO durante los trabajos prácticos presenciales. Referencias: 1-Siempre; 2-Frecuentemente; 3-A veces; 4-Sólo alguna vez; 5-Nunca. Resultados expresados en porcentajes.

Expresiones	1	2	3	4	5
Al observar un preparado histológico a través del MO, aun habiendo leído el tema, tuve dificultades en reconocer células y tejidos presentes.	6,3	25,0	47,9	16,2	4,2
Necesité de la ayuda o guía de los docentes para identificar tejidos al observar los preparados histológicos mediante el MO.	16,7	35,4	35,4	10,4	2,1
Tuve dificultades para identificar estructuras tisulares al cambiar el aumento del MO.	2,17	16,7	35,4	33,3	12,5
Al avanzar en el desarrollo de la cursada, se tornó más sencillo diagnosticar los tejidos que observé a través del MO.	41,7	33,3	20,8	4,2	0,0

Fuente: elaboración propia

La encuesta proponía, finalmente, un espacio abierto donde los estudiantes pudieran proponer alguna actividad que, a su criterio, mejoraría o facilitaría la lectura y el diagnóstico de imágenes histológicas. Algunas de las propuestas de estudiantes que cursaron la asignatura en forma presencial fueron: Actividades interactivas; más tiempo dedicado a la observación, interpretación y análisis de imágenes; más práctica en la utilización del MO; realización de la técnica histológica hasta obtener el preparado para su observación al MO.

En cuanto a los estudiantes que cursaron virtualmente, coincidieron en proponer que resultaría de utilidad: Realizar la técnica histológica; participar de algún taller sobre lectura de imágenes; comparar preparaciones histológicas de tejidos normales con aquellos que muestran alguna alteración en su estructura. Valoraron la expresión oral al momento de realizar la interpretación de las imágenes y la propusieron como estrategia positiva en el aprendizaje.

Además, sugirieron implementar cuestionarios de imágenes histológicas para describir, y generar actividades lúdicas con posibilidad de cambiar de aumento (semejante a microscopio virtual) o imágenes en 3D.

Discusión

El trabajo con imágenes requiere diferentes capacidades por parte de quien observa, por lo tanto, los docentes debemos plantear actividades que promuevan la participación consciente de los estudiantes en pos de movilizar saberes interiorizados (Dussel, 2010; Augustowsky, 2011; Anselmino, 2017). Desde la asignatura HET, incorporamos imágenes de preparaciones histológicas y esquemas en las diferentes actividades académicas. Sugerimos, además, la observación de aquellas disponibles en la bibliografía propuesta, aun siendo conscientes de que el diagnóstico histológico a través del análisis e interpretación de imágenes genera dificultades lógicas, dado que los estudiantes que cursan la asignatura se enfrentan a nuevos lenguajes tanto desde lo técnico como desde lo disciplinar, coincidiendo con las apreciaciones de Peresan y Adúriz-Bravo (2010) y Segovia Huertas et al. (2017). No obstante, las dificultades se transforman en aprendizajes y constituyen herramientas de superación para quienes las transitan, por lo que conocerlas es fundamental para plantear estrategias didácticas.

Las respuestas surgidas a partir de la encuesta presentada en este trabajo muestran que una gran proporción de estudiantes observa fotomicrografías de cortes histológicos y esquemas disponibles en textos, páginas web y presentaciones de la asignatura en forma frecuente. Además, consideran que dicha actividad resulta beneficiosa para la comprensión de los temas y mejora su aprendizaje.

Asimismo, admiten a la vez, haber tenido dificultades para comprender las imágenes, principalmente aquellos estudiantes que cursaron la asignatura en forma presencial. Las respuestas muestran el mismo comportamiento para el caso de actividades obligatorias (trabajos prácticos de laboratorio presenciales y encuentros sincrónicos virtuales). Estos resultados podrían atribuirse a que, en las cursadas con modalidad virtual, el seguimiento y el trabajo en conjunto realizado entre estudiantes y docentes guías fue más intenso que en cursadas presenciales (Herrera et al., 2021). Para estos novatos virtuales, posiblemente la trayectoria compartida con sus docentes guías, más estrecha que la ocurrida en los trabajos prácticos presenciales, haya sido beneficiosa para la adquisición de capacidades y habilidades para asociar lo que ven con lo que representa la imagen.

La obligatoriedad de la actividad de diagnóstico histológico a través de imágenes establecida para cursadas virtuales, así como la práctica de la competencia de oralidad como un requisito de aprobación de dichos encuentros virtuales transformados en trabajos prácticos durante 2020 y 2021, aparecerían *a priori* como estrategias que facilitarían el diagnóstico por imágenes. Esta apreciación surge no sólo luego del análisis de las respuestas cerradas presentadas en la encuesta, sino de las opiniones vertidas en las opciones abiertas. Los encuentros sincrónicos, donde docentes orientadores guiaron la actividad mediante preguntas disparadoras o señalando estructuras específicas sobre las imágenes que se compartían, indagando individualmente a los estudiantes y realizando la visualización simultánea de las imágenes de preparaciones histológicas, permitió realizar un seguimiento coordinado y dinámico de aquello que los estudiantes observaban e interpretaban. Detectar los errores en el diagnóstico histológico, así como reafirmar aquellos aspectos positivos, evitó trasladar esos errores y permitió, a su vez, lograr aprendizajes significativos al relacionar contenidos teóricos con la lectura de las imágenes histológicas.

La observación de una estructura tisular en una preparación histológica, con colores asociados a sus características químicas luego de aplicar una determinada técnica, resulta compleja para cualquier estudiante, especialmente para aquellos que realizan la observación por primera vez. Por ello, más allá de nuestras opiniones, resultan útiles las opiniones de ellos mismos cuando intentan aportar, desde su percepción, las posibles causas de las dificultades generadas. Así, argumentan que no tienen el hábito para realizar este tipo de lectura, que es muy acotado el tiempo disponible para hacerlo, que desconocen cómo se llegó a obtener ese preparado histológico cuya imagen están tratando de comprender para poder luego diagnosticar de qué se trata. No obstante, reconocen que la falta de lectura previa de los temas a abordar en imágenes constituyó una causa frecuente de dificultades al momento de

realizar el diagnóstico histológico. Este conjunto de percepciones se transforma en una herramienta clave al momento de plantear estrategias. Si bien como docentes podemos afirmar este hecho, la percepción de los propios estudiantes hace que sean conscientes de la situación y allana el camino en la búsqueda de soluciones.

Conclusiones y prospectiva

Las percepciones estudiantiles, consideradas como elementos fundamentales para una enseñanza que contempla su participación activa, llevan a repensar estrategias futuras para mejorar una competencia compleja en sí misma, como el diagnóstico por imágenes en estudiantes de primer año de carreras médicas. Por otro lado, el regreso a la presencialidad, tal como está aconteciendo en esta época postpandemia, constituye un buen motivo para tener en cuenta aquellos aspectos considerados positivos durante la época de virtualidad que hayan resultado en mejores aprendizajes. Así, la posibilidad de incluir el trabajo con lectura de imágenes en las diferentes actividades de cursada, y no sólo en los trabajos prácticos, podría incrementar el tiempo real que los estudiantes dedican a dicha actividad, aspecto que detectaron como insuficiente. Paralelamente, la propuesta de cursada virtual desarrollada durante la pandemia que contempló la lectura de imágenes en forma conjunta entre docentes y estudiantes (Herrera et al., 2021) constituye una alternativa concreta de mejora, dado que fue una actividad enriquecedora, colaborativa y formativa al detectar tempranamente errores de interpretación, y permitir contemplar los principios de evaluación formativa aplicados desde hace años en nuestra práctica (Teruel et al., 2014).

En este sentido, la inclusión de imágenes donde se puedan comparar estructuras tisulares normales con aquellas que presenten alguna alteración patológica forma parte de las estrategias planteadas desde la asignatura (Dopazo et al., 2021). A su vez, surgió como propuesta de mejora en las opiniones de la encuesta. Esto denota la importancia de sostener e incrementar este tipo de actividades en busca de lograr interés, motivación y adquisición de destrezas por parte de los estudiantes coincidiendo con lo planteado por Peña Amaro et al. (2015).

La posibilidad de repensar estrategias didácticas basadas tanto en nuestra experiencia docente como en la percepción estudiantil genera escenarios de intercambio y crecimiento mutuo que enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Anselmino, C.E. (2017). *La imagen como recurso didáctico para el aprendizaje comprensivo de contenidos de histología y embriología en la Facultad de Odontología*. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63005/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Augustowsky, G. (2011). Imagen y enseñanza, educar la mirada. En: G. Augustowsky, A. Massarini y S. Tabakman (Ed.), *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. P. 68–84. Tinta Fresca Ediciones.
- Barrientos-Jiménez, M., Durán-Pérez, V., León-Cardona, A., García-Tellez, S. (2015). La práctica deliberada en la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 58(6), 48–55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v58n6/2448-4865-facmed-58-06-00048.pdf>
- Carpio Muñoz, E. (2020). La enseñanza de la anatomía microscópica sin microscopios. *Educación Médica Superior*, 34(2): e2057. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2057>
- Dopazo, J., Herrera, M., Herrera J.M., Guerrero, M., Alzola, P., Díaz, M., Eyheramendy, V., Teruel, M., Felipe, A. (2021). Modelización mediante imágenes en la enseñanza de la histología veterinaria. En A. Felipe, Pingitore, Solana (Eds.), *4tas Jornadas Institucionales de enseñanza de las Ciencias y la Tecnología*. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNCPBA. Argenitna. p. 21. ISBN 978-950-658-548-8.

Dussel, I. (2010). *Aportes de la Imagen en la Formación Docente, abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E) Línea: Pedagogías de la Imagen. 3–16.

Falcón-Rodríguez, C., Juárez-Orozco, S., Torres-Garduño, A. (2019). La práctica de histología en la Facultad de Medicina: relación entre la calificación de los dibujos y la calificación final. *Revista Educación*, 43(1), 219–229. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27889>

Felipe, A., Teruel, M., Herrera, M. (2016). Las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje en el curso de Histología, Embriología y Teratología. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 9(2), 77–90.

Felipe, A., Teruel, M., Herrera, M., Herrera, J., Catalano, R. (2021). Valoración por estudiantes de medicina veterinaria de experiencias con profesionales en el ámbito urbano. *RAES*, 13(22), 250–264. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art5.pdf

Herrera, J.M., Guerrero, M., Herrera, M., Dopazo, J., Díaz, M., Eyheramendy, V., Felipe, A., Teruel, M. (2021). Histología veterinaria: una experiencia de enseñanza virtual en tiempos de pandemia. *Docencia Veterinaria*, 5, 6–14.

Levie, W., Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: a review. *Research Educational Communications and Technology Journal*, 30(4), 195–232.

Llorente Cámara, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 119–135.

Marrero Pérez, M., Santana Machado, A., Águila Rivalta, Y., Pérez de León, A. (2016). Las imágenes digitales como medios de enseñanza en la docencia de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 8(1), 125–142. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v8n1/edu10116.pdf>

Penissi, A.B. (2018). Enseñanza y aprendizaje de la histología médica: ¿presencialidad o virtualidad? *Revista Argentina de Anatomía Clínica*, 10(1); 9–10. <http://dx.doi.org/10.31051/1852.8023.v10.n1.19808>

Peña Amaro, J., Medina, J., Leiva Cepas, F., Ruz Caracuel, I., Giovanetti González, R., Zurita Lozano, S. (2015). Reconocimiento de estructuras histológicas en muestras histopatológicas. En: Tortosa Ybáñez, María Teresa; Grau Company, Salvador; Álvarez Teruel, José Daniel (Eds.). *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris = XIV Jornades de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*. Alacant: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació. ISBN 978-84-608-7976-3, p. 967–976. <http://hdl.handle.net/10045/57093>

Peresan, L., Adúriz-Bravo, A. (2010). El arte en La Histología. En *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/2924dc>

Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo ASRI - Arte y Sociedad. *Revista de Investigación*, 6.

Roff, S., Mcaleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U. Y Deza, H. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher*, 19(4), 295–299.

Roff, S. (2005). The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) -a generic instrument for measuring students' perceptions of undergraduate health professions curricula. *Medical Teacher*, 27(4), 322–325.

Segovia Huertas, Y., Victory Fiol, N., Navarro Sempere, A., Pinilla Guerra, V., García Irlles, M. (2017). *Análisis de las dificultades en el aprendizaje de la Histología*. En: Roig-Vila, Rosabel (Eds.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE*

de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-18 = Memòries del Programa de Xarxes-13CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2017-18. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2018. ISBN 978-84-09-07041-1, p. 1975–1981. <http://hdl.handle.net/10045/90061>

Tamayo Hurtado, M., González García, F. (2003). Algunas dificultades en la enseñanza de la Histología animal. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), 177-200.

Tanevitch, A., Abal, A., Belloni, F., Dorati, P. (2016). Las clases teóricas en la enseñanza de la histología y embriología bucodental: valoración y rendimiento. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 11. <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/103/108>

Teruel, M., Felipe, A.; Herrera, M.; Dopazo, J.; Díaz, M.; Gómez, S.; Eyheramendy, V. Y Guerrero, M. (2014). Una Propuesta de Evaluación Formativa en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 32(4), 1207–1214. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022014000400014>

Teruel, M., Felipe, A.E., Herrera, M.F. (2017). Estrategias didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del Curso Histología, Embriología y Teratología. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 153–176. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000200003

Teruel, M., Felipe, A., Herrera M., Herrera, J., Guerrero, M., Dopazo, J., Díaz, M., Alzola, P., Y Eyheramendy, V. (2020). Una experiencia de práctica de oralidad en la enseñanza universitaria de las ciencias morfológicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 286–305. <https://doi.org/10.33255/3160/506>

Fecha de recepción: 7/2/2023

Fecha de aprobación: 15/5/2023

Reseñas

“Não existe um Manual para ser reitor!”: diálogos entre educação e gestão na universidade.
Marcelino, Luciano Rodrigues. (2022) Magnífico Reitor Magnífico. Viseu.

Por Jean Carlos GONÇALVES ¹

*Quem manda na universidade?
O reitor? O colegiado? O jurídico?
O professor? O aluno? O governo? O dono?*

Luciano Rodrigues Marcelino

O livro que chega agora às mãos do leitor pela editora Viseu (Maringá/PR – Brasil) insere-se no campo temático da Educação Superior de modo a mobilizar lacunas, frestas e ausências ainda encontradas na literatura vigente, especialmente ao olhar para a gestão universitária a partir da reitoria. É necessário destacar a trajetória do seu autor: Luciano Rodrigues Marcelino é doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e, atualmente, diretor geral de Relações Internacionais da Universidade Técnica Particular de Loja (Equador). Professor, pesquisador e assessor técnico em gestão estratégica de governança universitária em 15 países e fundador da Rectoral Board Institute, uma comunidade acadêmica global com mais de 450 membros signatários presentes em 29 países, o autor demonstra no seu próprio percurso acadêmico a motivação de sua paixão pelo tema central de Magnífico Reitor Magnífico.

A obra é dividida em dez capítulos, que se constituem enquanto curiosa e instigante leitura após a Introdução intitulada inteligentemente de Os desafios reitorais do tempo presente. Ao se deparar com a obra, o leitor entrará em contato tanto com aspectos históricos, relacionados às performances do que vem significando ser reitor ao longo do tempo, quanto com a personalidade, muitas vezes esquecida, dessa figura ritualisticamente magnífica, que responde pelo funcionamento da universidade durante o seu mandato. Aliás, é interessante a forma como o autor vincula o cargo de reitor a um recorte cronotópico, situado na história, no grande tempo e no espaço. No Capítulo 4, por exemplo, a uma seção dedicada a esta questão, cujo título é Estou reitor. E agora?. Ao apresentar tal perspectiva, o autor aponta também para a fragilidade de uma ocupação que, na maioria das vezes, não se configura enquanto projeto de vida, ou seja, enquanto um ofício vitalício. Há, inclusive, uma discussão a respeito da preparação para o exercício da função, o que resulta em personagens acadêmicos que, embora almejem o posto, jamais chegam ao mais alto cargo universitário. A reitoria é exercida, assim, por um tempo e por pouquíssimas pessoas, especialmente nas universidades públicas e/ou comunitárias, nas quais a eleição é do âmbito das práxis de gestão.

¹ Universidade Federal do Paraná, Brasil / jeancarllos@ufpr.br

Outro importante assunto discutido pelo autor é a relação da função reitoral com elementos improvisacionais, característicos de trabalhos de chefia que implicam um certo jogo estabelecido entre o previsto e o imprevisível. Nesse segmento, Luciano Rodrigues Marcelino nos alerta, por meio de um tom crítico e, ao mesmo tempo, sensível, quanto aqueles reitores que não conseguem manter uma agenda de relacionamento com a sua própria comunidade acadêmica. Isso acontece quando o reitor passa pela função sem sentir o que se passa nos corredores, salas de aula, salas de professores, espaços administrativos e, para usar as palavras do autor “onde a universidade tem vida...” (MARCELINO, 2022, p. 76). Tal perspectiva se aproxima de uma reflexão enfrentada por Wagensberg ao defender uma mudança no ensino universitário que possibilite o diálogo e a valorização da vida que acontece nos espaços da universidade. Mas como?

Fomentando o conceito de cafeteria! Uma boa faculdade tem que se parecer com um grande espaço construído em torno de outros dois espaços centrais: uma grande biblioteca (ou o equivalente moderno) e uma grande cafeteria (ou equivalente moderno).[...] Uma boa faculdade deve ser, antes de tudo, um grande lugar de encontro (WAGENSBERG, 2009, p. 63)

O reitor deve estar atento às demandas de uma comunidade plural, diversa e que lida com urgências igualmente distintas. No capítulo 6 de Magnífico Reitor Magnífico, o leitor se defronta com importantes questões que norteiam uma problemática de difícil resolução: o que é reitorar no Séc. XXI? Não há fórmulas preconcebidas ou manuais de funcionamento. Talvez um dos caminhos possíveis seja a formação de alianças fortes e estratégicas, a partir de uma construção coletiva que é o avesso da guerra e da disputa. O autor do livro desenha alguns panoramas interessantes, como por exemplo, o da América Latina e Caribe que, inspirados em algumas iniciativas europeias, vem “gerando sinergias de modelos acadêmicos, convergências de ativos do conhecimento, mobilidade acadêmica e promoção do desenvolvimento sustentável no sentido stricto.” (MARCELINO, 2022, p. 89).

Ainda no capítulo 6, destaca-se um importante ensaio sobre democracia, conceito tão atacado e até mesmo menosprezado por alguns nichos da sociedade nos dias atuais. O gancho que o autor propõe com a noção de corrupção, especialmente ao abordar um esquema que envolve o corruptor, o corrompido, o sujeito conivente e o sujeito irresponsável, embora bastante vinculado ao funcionamento prático de universidades não públicas, contém algumas interessantes provocações. No que tange aos aspectos que permeiam as boas práticas em gestão pública, o autor encara esses temas por um prisma ainda pouco discutido em obras direcionadas à comunidade universitária. Talvez, em estudos futuros, os tópicos levantados para as categorias corruptas elencadas pudessem ser aprofundados, para que, subsidiados teoricamente e em diálogo com a literatura vigente sobre o tema, apresentem, de algum modo, perspectivas de resolução ou mesmo mobilização, principalmente quanto ao teor e contexto nos quais os pontos apresentados pelo autor se fazem presentes.

Depois de uma passagem pelo que poderia se constituir enquanto um roteiro reitoral (inclusos pré-mandato, mandato e pós-mandato reitoral) e pela responsabilidade do reitor pela formação educacional de sua comunidade (inclusas as perspectivas humanitária e transcendente de relação com a educação), o leitor chega ao penúltimo capítulo, destinado a discutir os modos como um reitor pode marcar uma universidade, ou seja, qual o legado de um reitor? A partir da apresentação de documentos, cartas, entrevistas e outros registros, o autor nos leva a perceber que um reitor pode deixar diferentes heranças nos espaços em que atua, e elas são, geralmente, traduzidas discursivamente pela própria comunidade acadêmica. O reconhecimento de um período de gestão reitoral se alastra, assim, ao longo da história da própria instituição, constituindo percursos e afetos, impactando a vida de discentes, docentes, técnicos e demais colaboradores que fazem funcionar a universidade.

O Capítulo 10, homônimo ao título da obra, é dedicado a discutir o que poderia se configurar enquanto perfil de um reitor efetivamente magnífico, atento aos ciclos institucionais, ciente de sua função e das portas que pode/deve abrir, conectado às urgências do seu próprio tempo e adepto, sempre, à própria ressignificação do ofício de reitor.

A seção Aproveite bem o livro contém algumas dicas de leitura, tanto para consumo individual quanto para estudos dirigidos em grupo, o que configura, também, um mecanismo de movimento e potência da obra, já que os apontamentos do autor levam, mesmo, o leitor, a se questionar, problematizar e desejar o diálogo, sob diferentes ângulos, entre a teoria e a prática expostas ao longo do texto.

Pela abrangência temática da obra, bem como sua atualidade em termos de reflexão sobre a gestão universitária, principalmente nos países latinoamericanos, mas sem restringir a eles, *Magnífico Reitor Magnífico* se torna leitura indispensável a todo pesquisador, do mais especializado ao curioso, interessado nos temas abordados. Gestão da Educação Superior, políticas públicas, comunicação institucional, funcionamento da universidade, fomento à pesquisa, internacionalização e globalização do conhecimento, entre outros, são tópicos que se encontram muito bem articulados nas duzentas e vinte e uma páginas que constituem a obra de Luciano Rodrigues Marcelino, a quem, pessoalmente, agradeço pela partilha e parceria sempre mediadas por ética e responsabilidade social.

Referências

Marcelino, L. R. (2022). *Magnífico Reitor Magnífico*. Viseu.

Wagensberg, J. (2009). *O gozo intelectual: teoria e prática sobre a inteligibilidade e a beleza*. Editora da Unicamp.

Agradecimento

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil), pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2), concedida ao projeto de pesquisa no qual a produção desse texto se insere.