



Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM

PUBLICACIONES
II JORNADAS
DE INNOVACIÓN
EN LA FORMACIÓN:
LAS PRÁCTICAS DE
GESTIÓN ACADÉMICA
EN LAS UNIVERSIDADES

AGOSTO 2024

PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA UNSAM
ISSN 2545-6938



PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA UNSAM

ISSN 2545-6938

Autoridades

Rector: Carlos Greco

Vicerrectora: Ana María LLois

Secretaría General Académica: Alejandra De Gatica

Publicaciones de la Secretaría General Académica de la UNSAM

Edición: Nahir de Gatica

Diseño: Javier Passaglia

Contacto

Ayacucho N° 2197. CP 1650 - San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel: (54-11) 4580-7258 / (54-11) 4580-7276 E-mail: publicaciones.sga@unsam.edu.ar

Política de acceso y limitación de responsabilidad

La presente publicación provee acceso libre e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente sus textos al público, lo cual tiene como fin promover el crecimiento de la lectura y el debate ciudadano.

La UNSAM no se hace responsable de las ideas enunciadas en los diferentes documentos, ni de las opiniones vertidas por quienes participan en su confección. Del mismo modo, el contenido de las publicaciones no necesariamente expresa las ideas de las autoridades institucionales, sino que es de exclusiva responsabilidad de los y las autores y autoras de cada documento. El objetivo es darlos a conocer y fomentar la libre circulación de ideas.

Copyright

Esta publicación y su contenido se brindan bajo una licencia de Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional. Es posible copiar, compartir, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de esta revista no puede utilizarse con fines comerciales. La licencia completa puede consultarse en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.





PRESENTACIÓN

La serie “Publicaciones de la Secretaría General Académica UNSAM” reúne diversas producciones que condensan las distintas políticas académicas que se llevan adelante en la UNSAM.

Esta iniciativa surge de una perspectiva reflexiva sobre la gestión académica, que pretende incorporar la investigación en la gestión. Nos propusimos analizar y reflexionar sobre nuestras políticas y prácticas cotidianas en la Universidad, sobre el sentido de éstas en el marco desde un posicionamiento político-académico que promueva el potencial de transformación de la formación universitaria. Este posicionamiento requiere un trabajo arduo que incorpora la actitud y la práctica analítica e investigativa en el devenir cotidiano, pero nos brinda una mirada profunda sobre el sentido que tiene eso que hacemos para la institución y quienes la conforman: docentes, investigadores, estudiantes y trabajadores.

Así, la serie “Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM” busca difundir las producciones llevadas adelante por el equipo de la secretaría, con el fin de socializarlas y promover un diálogo colectivo y transversal sobre la política académica de nuestra institución. Entendemos que todos los proyectos, investigaciones y líneas de acción que llevamos adelante en el marco del trabajo de la Secretaría Académica, tienen un carácter colectivo y surgen del esfuerzo que, entre todos, hacemos para potenciar el carácter transformador y el compromiso que tiene la Universidad Nacional de San Martín con la formación, el conocimiento y el desarrollo social.

Alejandra De Gatica
Secretaria General Académica
Universidad Nacional de San Martín



II Jornadas de Innovación en la Formación: *las prácticas de gestión académica en las Universidades*

La presente publicación reúne los resúmenes presentados por las diferentes Universidades que participaron en las ocho mesas temáticas de trabajo:

1. Gestión y políticas de la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje
2. Los procesos de evaluación y certificación de la calidad académica
3. Políticas curriculares
4. Políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles
5. Políticas de formación docente
6. Políticas de internacionalización en la formación
8. Políticas y gestión de la información estadística académica
9. Sistemas de gestión académica.

El encuentro se celebró el 3 de agosto de 2023 en el Campus de la Universidad Nacional de San Martín y se publicó en agosto de 2024.

Cómo citar esta publicación:

Secretaría General Académica (2024). II Jornadas de Innovación en la Formación: las prácticas de gestión académica en las Universidades. *Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM*, Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/>



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Prólogo

Alejandra De Gatica

1. Mesa “Gestión y políticas de la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje”

| | |
|---|----|
| <i>Introducción</i> | 7 |
| Susana Regina López | |
| <i>1.1 Curso de Preparación Universitaria: experiencia de rediseño del dispositivo de ingreso a la ECyT-UNSAM.</i> Vanesa Roxana Sánchez - María Emilia Larsen - Norberto Lerendegui. | 8 |
| <i>1.2 De la enseñanza remota de emergencia a una hibridación permanente aplicando el modelo TPACK.</i> Mariela Delauro - Mabel Compagnoni - Mariela Sánchez. | 15 |
| <i>1.3 Dos versiones de microaprendizaje para la capacitación docente en la Escuela de Economía y Negocios - UNSAM.</i> Fabiana Grinsztajn - Marcelo Estayno - Roxana Szteinberg. | 27 |
| <i>1.4 Estrategias de formación docente y acompañamiento para la reconfiguración de modalidades de enseñanza.</i> Carolina Sokolowicz - Ezequiel Isaías Abdala Villalba - Mariana Moré-Silvina Gsponer - Susana Regina López. | 38 |
| <i>1.5 Hacia un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en la UNR.</i> Julieta Trivisonno- María Gabriela Ibarra - Romina Pérez. | 45 |
| <i>1.6 La formación docente como motor de la innovación en la opción pedagógica a distancia.</i> María José Barlassina. | 50 |
| <i>1.7 La reconfiguración del SIED - UNSAM para la gestión de carreras a distancia o con carga horaria no presencial.</i> Carolina Sokolowicz - Ezequiel Isaías Abdala Villalba - Mariana Moré - Silvina Gsponer - Susana Regina López. | 55 |



| | |
|--|-----|
| 1.8 <i>Modalidad de enseñanza a distancia con estudiantes de 1º año en contextos de masividad.</i> Brenda Salama - Camila Rodríguez - Fernando Nuñez D'Agostino - Laura Basabe. | 62 |
| 1.9 <i>Plan de formación docente en la UNNOB.</i> Claudia Russo- Gustavo Gnazzo-Natalia Sinde-Pilar Traverso-Tamara Ahmad. | 71 |
| 1.10 <i>Reconfiguración de modalidades en educación superior: la experiencia del proyecto aulas híbridas UNAJ.</i> Cielo Seoane - Evaristo Carriego - Florencia Camerano - Lourdes Ojeda - Martín Recioy - Soledad Medina. | 78 |
| 2. Mesa Los procesos de evaluación y certificación de la calidad académica | |
| <i>Introducción</i> Pablo Beneitone | 84 |
| 2.1 <i>La experiencia de la Comisión Curricular de Análisis de las Ciencias Básicas en la UNSAM.</i> Emiliano Negro - Florencia Senega - Jorge Sinderman - Norberto Lerendegui - Melisa López Burgartt. | 86 |
| 2.2 <i>¿Por qué y para qué ser evaluados? Los procesos de evaluación y acreditación como herramienta para el despertar de aquella "conciencia de lo colectivo" intrínseca de la educación, entendida como bien público.</i> Jimena Baldarenas. | 97 |
| 3. Mesa de Políticas curriculares | |
| <i>Las Políticas Curriculares en las Universidades Nacionales</i> Natalia Doulián | 102 |
| 3.1 <i>El diseño y la implementación del Ciclo Transversal de Formación Común en la Universidad Nacional de Villa María.</i> Georgina Echegaray - Javier Díaz Araujo - Silvia Paredes - Virgina Achad. | 112 |
| 3.2 <i>Intermediaciones y Transversalidad institucional en un proyecto de formación cruzado por lo técnico, lo administrativo</i> | 115 |



| | |
|--|-----|
| <i>y lo académico: el caso de la TAGU en la UBA.</i> Cecilia Durantini. | |
| 3.3 <i>La gestión curricular desde un enfoque de derechos.</i> Elizabeth Wanger - Guido Gualtieri. | 126 |
| 3.4 <i>La curricularización de los Derechos Humanos y de las Prácticas Educativas Territoriales en UADER.</i> Gabriela Bojarsky - Marta Cáceres - Rosana Ramírez. | 134 |
| 3.5 <i>La gestión de los planes de estudio en la Universidad: algunas líneas de trabajo de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.</i> Agustina Patrici-Brian Uriel Fuksman - Brenda Soledad Leal Falduti - Damián Martín Tornese - María Catalina Nosiglia - Santiago Matías Quiroga - Verónica Patricia Mulle. | 140 |
| 3.6 <i>Los juegos cooperativos en la formación de Educación Física.</i> Nahuel Aurelio Luengo - María del Rosario Pellegrino. | 148 |
| 3.7 <i>Ordenanza de Planes de estudio y carga horaria.</i> Aldana Vallejo - Romina Pérez. | 155 |
| 3.8 <i>Prácticas Educativas Territoriales en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - UADER.</i> Ana Delia Rougier - Anibal Javier Sattler - Cis Dafne - Erwin Gómez - Sergio Santa María. | 160 |
| 3.9 <i>Una propuesta metodológica de revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras: El Programa de Innovación en la Formación UNSAM.</i> Alejandra De Gatica - Natalia Doulian- Claudia Aberbuj - Nahir de Gatica. | 168 |
| 4. Mesa Políticas de Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles | |
| <i>El acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en las Universidades</i> Nahir de Gatica | 178 |



| | |
|---|-----|
| <i>4.1 Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles: la Labor del Departamento en Educación de Ciencias de la Salud.</i> Carolina López-Fabiana Caruso - Melina Barbero - Viviana Aguilar | 182 |
| <i>4.2 Desencarcelar(nos): pensando a la Universidad en otros territorios.</i> Patricia Viviana Pichl. | 188 |
| <i>4.3 Discapacidad en la UNAJ: reflexiones desde la práctica.</i> Julieta Fachal - María Laura Galarraga - Mirta Gladis Rivera. | 194 |
| <i>4.4 El programa de Articulación, Ingreso y Permanencia: Nuevas líneas de trabajo.</i> Anabella Burman - Antonela Capurro. | 202 |
| <i>4.5 Estrategias de acompañamiento para el ingreso y la permanencia durante el primer año de la trayectoria estudiantil universitaria.</i> Ana Bond - Jerónimo Verger - Lizzy Wanger - Melina Fernández - Noelia Gómez. | |
| <i>4.6 Habitar la Universidad: una iniciativa de la ECyT-UNSAM para la construcción temprana de vínculos y el sentido de pertenencia con la Universidad.</i> Karina Agüero - María Emilia Larsen - Maximiliano Cosenza - Vanesa Roxana Sánchez. | 210 |
| <i>4.7 Introducción a los estudios universitarios: Un inicio a la vida universitaria.</i> Agustina Varesio - Paloma Pinedo - Pilar Traverso. | 229 |
| <i>4.8 La graduación como un derecho. La experiencia del Proyecto Potenciar la Graduación en la Universidad Nacional de Tucumán.</i> Carolina Abdala - Fabiana Sánchez - Melina Lazarte Bader - Patricia Fernández. | 235 |
| <i>4.9 Las trayectorias estudiantiles en la Escuela IDAES: cambios, (dis)continuidades y políticas de acompañamiento.</i> Gloria D'Alessio, Natalia de Lima y Victoria Sanguinetti. | 245 |
| <i>4.10 Presentación de la Red de Ingreso, permanencia y graduación de las universidades públicas.</i> Rosana Maricel Ramírez. | 257 |



| | |
|---|-----|
| 4.11 Programa de acompañamiento a trayectorias educativas destinado a estudiantes con discapacidad. Miriam Bidyeran - Paula Contino. | 267 |
| 4.12 Programa institucional "Habitar Humanas". Repensarnos institucionalmente para habitar la Facultad post pandemia. Beatriz Cossio - Silvia Siderac - Verónica Zucchini - Silvia Siderac. | 274 |
| 4.13 Reflexiones sobre las tutorías de pares en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Ana Laura Steiman - María Azul Macchi | 282 |
| 4.14 Regresar UNR: un programa para promoción de la retención y el egreso. Julieta Trivisonno - Romina Pérez. | 288 |
| 4.15 Tutorías de vida universitaria. Mariela Lindozzi - Nelly Junco - Patricia Giacomozzi. | 294 |
| 4.16 Una aproximación a la duración real de las carreras: análisis de una encuesta sobre trayectorias estudiantiles. Nahir de Gatica - Julieta Guerrisi - Viviana Rodríguez. | 297 |
| 4.17 Vamos por más compañeros. Lanzamiento de la Universidad de Quilmes en el complejo penitenciario de Florencio Varela. Ana Passarelli - Daniel Badenes - Ines Oleastro. | 309 |
| 5. Mesa Políticas de Formación Docente | |
| <i>Las políticas de formación docente</i> Claudia M. Aberbuj | 315 |
| 5.1 Análisis de la experiencia de una política formación docente continua de una Dirección de la Secretaría Académica de la UNSAM. Candela Weiss - Cecilia Naddeo - Claudia M. Aberbuj. | 319 |
| 5.2 Capacitación de Competencias en Ingenierías y Licenciaturas en Docentes Universitarios. Marta Laso - Santiago Igarza - Sergio Daniel Conde. | 328 |
| 5.3 La ESI en las estrategias de formación docente de las escuelas preuniversitarias. Florencia Catelani - Florencia Rovetto. | 342 |



| | |
|--|-----|
| 5.4 <i>La Formación Docente en la UNDAV: Nuevos Horizontes.</i> Anabella Burman - Antonela Capurro. | 346 |
| 5.5 <i>La política de formación docente continua en la Universidad Nacional de Tucumán: propuestas que apuestan a la formación en Derechos Humanos.</i> Carolina Abdala - Luciana Yépez - Melina Lazarte - Bader- Patricia Fernández. | 351 |
| 5.6 <i>La Sostenibilidad como mirada integradora: Cápsulas Temáticas de Contenidos Transversales.</i> Javier Núñez Iglesias. | 359 |
| 5.7 <i>Pensar la práctica docente desde los inicios: historizar la experiencia.</i> Francisco De Simone - Gustavo Chiachio. | 365 |
| 5.8 <i>Políticas de formación docente: formación continua en perspectiva de accesibilidad y discapacidad.</i> Candela Weiss-Ileana Montes. | 370 |
| 5.9 <i>Programa de formación docente para la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la ECyT-UNSAM.</i> Jorge Sinderman - Norberto Lerendegui. | 377 |
| 5.10 <i>Propuesta de uso de sistema de gestión contable para la generación y análisis de información contable en el aula.</i> Guido Agustín Caviglia - Luisina Orlando - Malena Suárez - Marina Faustina Alesso - Pablo Rossi - Rafael Goymil - Yamile Belén Cobe. | 383 |
| 5.11 <i>Reflexiones sobre la tarea de innovar en la formación docente en el área de matemática en las carreras tecnológicas de UTN.</i> Julieta Rozenhauz - Viviana Cappello. | 394 |
| 5.12 <i>Un dispositivo de formación centrado en el intercambio de experiencias docentes: Encuentros de Intercambio de Experiencias Docentes de la Universidad Nacional de Lanús.</i> Berta Gagliano - María Ángeles Blanco - Valeria Suarez. | 402 |

6. Mesa Políticas de internacionalización en la Formación

| | |
|--------------------------------------|-----|
| <i>Introducción.</i> Pablo Beneitone | 411 |
|--------------------------------------|-----|



| | |
|---|-----|
| 6.1 <i>Cooperación internacional para la implementación del currículum centrado en el estudiante. El caso del proyecto ACE-UNLa: aportes, obstáculos y potencialidades.</i> Daniela Danielli - David Herrera Cardozo - Fernando De Leone - Rocio Noelia Rodriguez. | 414 |
| 6.2 <i>Formación docente en internacionalización del currículum y cooperación internacional: ampliar el universo de lo posible.</i> Leticia Marrone - Patricia Domenech - Silvina Cataldi. | 426 |
| 6.3 <i>Internalización de la Educación Superior: Experiencias de las cátedras espejo en las Carreras de Licenciatura en Enfermería en el marco de la Red Iberoamericana de Enfermería.</i> Adriana Elena Hernández - Gamboa-Cecilia Amarelle - Juan José Cuccaro - Viviana Aguilar. | 433 |
| 6.4 <i>La internacionalización a través de la Pandemia: desafíos y oportunidades en un contexto por conocer. La experiencia de la Universidad Nacional de Hurlingham.</i> Josefina Chávez. | 442 |
| 7. Mesa Políticas y Gestión de la Información Estadística Académica | |
| <i>Introducción.</i> | 452 |
| 7.1 <i>Análisis de los cambios de carrera y simultaneidades de la cohorte 2022. Universidad Nacional Arturo Jauretche.</i> Cecilia Ravenna - Sabrina Iacobellis | 455 |
| 7.2 <i>Estrategias de diseño colaborativo para la elaboración e implementación de la encuesta obligatoria a graduados recientes UNR.</i> Ezequiel Viceconte - Julián Francisco Zanón | 465 |
| 7.3 <i>Funciones de la Dirección de Estadística e Información Universitaria. Universidad Nacional Arturo Jauretche.</i> Cecilia Ravenna - Sabrina Iacobellis | 470 |
| 7.4 <i>Herramienta Digital Interactiva para el Análisis y Visualización de Datos Académicos.</i> Laura Borgogno - María Gabriela Molfino | 476 |



| | |
|--|-----|
| <i>7.5 La gestión de la información y la producción de información estadística en una universidad descentralizada. El caso de la Universidad de Buenos Aires.</i> Maria Catalina Nosiglia - Sebastián Januszevski | 491 |
| <i>7.6 La información como un activo institucional para la evaluación y la mejora de las universidades.</i> Constanza Greco - Diego Flores Poletti - Gabriela Marcalain - Juan Manuel Schiavi Mora - Luna Lorenzo - Martina de Cristo - Pablo Villanueva - Raúl Guisolfi - Verónica Puccio | 501 |
| <i>7.7 La transformación de registros administrativos en registros estadísticos. Aportes a la gestión académica.</i> Graciela Ramos - María Rosa Almandoz - Roxana Carelli | 503 |
| <i>7.8 Producción de información académica. Estadísticas para la gestión y toma de decisiones en la Universidad Nacional de Lanús.</i> Esteban Pintos - Iván Ponte - Valeria Suárez | 510 |
| <i>7.9 Reflexiones a cuatro años de la creación del Departamento de Estadística Universitaria en la Universidad Nacional de Hurlingham.</i> María José Rico | 520 |
| <i>7.10 Seguimiento de cohortes y análisis de rendimiento académico mediante aplicaciones interactivas.</i> Diego Marfetán Molina-María Eugenia - Nerina López | 523 |
| 8. Mesa Sistemas de Gestión Académica | |
| <i>La innovación en la gestión académica.</i> María Mercedes Romero | 529 |
| <i>8.1 Certificación de normas de calidad IRAM – ISO 9001/2008 en la Dirección de Operaciones Académicas.</i> Ana Marcela Bidiña - Gustavo Hugo Duek - Juan Pablo Piñeiro - Yanina Paola Martínez | 534 |
| <i>8.2 Evaluación de la Carrera Docente en Facultades y Establecimientos Pre-universitarios.</i> Aldana Vallejo - Jenifer Ruffinatto Iñiguez - Romina Pérez | 542 |



| | |
|--|-----|
| <i>8.3 Implementación y certificación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001:2015 en la Universidad Nacional de Rosario.</i> Cecilia Scandolo - Fabiana León | 550 |
| <i>8.4 Plan estratégico participativo, de la intención a la acción.</i> Fabiana Maceiras - Norma Salvatierra - Nicolás Reznik | 556 |
| <i>8.5 Sistema de Gestión de Solicitudes de Rectificación de Actas.</i> <i>Universidad Nacional Arturo Jauretche.</i> Gustavo Pilla - Mariana Lipka - Noelia López | 565 |

II JORNADAS DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN

Las prácticas de gestión Académica en las Universidades

03 de agosto de 2023



PRÓLOGO



PRÓLOGO

Alejandra De Gatica

Estas jornadas se sustentan en cuatro ideas-fuerza desde la cuales concebimos a las políticas académicas.

Política y Gestión en el marco de la universidad como derecho.

Asumimos que toda decisión de gestión es política, por lo cual nos proponemos recuperar políticamente la noción de gestión que fue cooptada por la falacia del pensamiento tecnocrático neoliberal de los 90 -hoy reactualizada- y que planteó la escisión entre lo técnico y lo político. Por lo tanto, asumimos a estas jornadas como una invitación a pensar la gestión entendida como una configuración en donde convergen tácticas y estrategias dentro de un entramado político y cultural determinado.

Estas jornadas se desarrollaron en 2023 donde cumplían 40 años de democracia. Entonces nos preguntábamos ¿cómo pensar la gestión académica en el marco de una concepción de la universidad como derecho? y planteábamos la democratización como un proceso permanente de conquista y garantía de derechos. Entendiéndola no como una meta por alcanzar, como se planteaba en los inicios de la transición democrática, sino como un proceso de sucesivas conquistas cada vez más específicas y de cada vez más derechos. Dentro de ese proceso de conquista de derechos se incorporó a la universidad.

Se puede decir o contraargumentar que la universidad siempre fue un derecho dado que la constitución y las normas establecen que, si se acreditan estudios previos necesarios para el ingreso a la universidad, cualquier persona puede acceder a los estudios superiores. Pero ese derecho, pensado de ese modo, corre el riesgo de ser meramente formal. El desafío, entonces, es pensar en la dimensión real, material, concreta de ese derecho.



La universidad debe pensarse, entonces, *a sí misma* y transformarse para operar desde este nuevo principio. Porque siempre hizo otra cosa o justamente hizo lo contrario, entonces podemos plantear la hipótesis que la universidad debe aún aprender cómo hacer para garantizar de manera real ese derecho a la educación superior. Por eso es necesario pensar en políticas académicas que contrarresten la inercia de esa impronta gestacional de la universidad.

Reflexión y acción como dinámica virtuosa en la gestión y en las intervenciones académicas.

Pensar y analizar las prácticas cotidianas, todas las prácticas, las vinculadas a las trayectorias estudiantiles, a las prácticas de enseñanza, a los procesos de gestión nos permite exhumar los sentidos y los supuestos que subyacen a esas *maneras de hacer* para preguntarnos si están orientadas a nuestros objetivos y contribuyen a la universidad que queremos. Mirar hacia adentro, hacia nuestras propias dinámicas institucionales e interrogarnos ¿Por qué hacemos esto en vez de nada? ¿Por qué hacemos esto en vez de otra cosa? Preguntas del pensamiento crítico, preguntas que parecen obvias pero que están ausentes en la vorágine de las intervenciones académicas cotidianas.

Las intervenciones académicas y los problemas institucionales.

Involucrarnos en un problema es ser parte de un asunto. Debemos diferenciar *solucionar un problema*, en el cual subyace una ilusión de saber, de la *intención de problematizar*, en la cual subyace la pasión por aprender. Un problema, más que una mera descripción de síntomas, es un modo de elaborar un estado de situación, enlazar causas con efectos, factores con resultados, intervenciones con consecuencias. En la configuración del problema iniciamos el proceso de intervención de la realidad. Los problemas, aunque no sea fácil de aceptar, no se solucionan, sino que son construcciones que enmarcan y le dan sentido al despliegue de nuestras intervenciones.



Innovación y mejora

Podríamos entender a la innovación como aquella alteración o transformación de nuestras prácticas y a la mejora como la continuidad o profundización de experiencias que valorizamos y queremos potenciar.

También podríamos entender a la innovación como la posibilidad de hacer algo nuevo con lo ya existente. Esto nos aleja de la pretensión de “originalidad” que a veces carga la idea de innovación.

Asimismo, toda innovación no es buena en si misma, es posible llegar a cambios no deseados cuando la innovación no fue correctamente analizada o no partió de un riguroso diagnóstico o también cuando se siguen modas que sólo llegan a realizar cambios cosméticos.

También es indispensable tener en cuenta la dimensión ética de una intervención técnica. Lo que técnicamente es posible tal vez éticamente no es deseable.

La innovación tampoco es únicamente una ingeniosidad o una idea brillante. Una innovación es algo que va sucediendo y sus distintas etapas requieren de diferentes condiciones y personas para poder sostenerlas luego de su gestación. Una intervención innovadora requiere trabajar sobre el qué y, principalmente, sobre el cómo.

Otra dimensión a tener en cuenta es que la innovación e intervención institucional se realiza en un organismo vivo, que está funcionando. Por lo cual es necesario encontrar el momento oportuno o una coyuntura que favorezca la innovación.

Como conclusión, la integración entre política, gestión e innovación en la formación universitaria -motivo que impulsaron estas jornadas- constituye una intención política de intervenir en la vida institucional, dejar marcas y huellas en la subjetividad de las personas que hacen a la institución y así proyectar en el tiempo un horizonte en el que se vislumbre la universidad inclusiva que todos queremos.



MESA #1

GESTIÓN Y POLÍTICAS DE LA RECONFIGURACIÓN DE LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE



1. GESTIÓN Y POLÍTICAS DE LA RECONFIGURACIÓN DE LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Introducción

Susana Regina López

Se presenta a continuación los temas destacados que surgieron en la mesa “Gestión y políticas de la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje” en el marco de las II Jornadas de Innovación en la Formación. En cuanto a las exposiciones, desde la Escuela de Economía y Negocios (EEyN) de la UNSAM se presentaron dos experiencias de microaprendizaje para la capacitación docente del Programa “Escuela de Economía y Negocios 4.0.” a cargo del Equipo Asesor Tecnopedagógico de la EEyN. Se han desarrollado dos propuestas específicas enmarcadas como microaprendizajes: Capacitaciones Flash y Cápsulas de microcontenidos. Ambas propuestas buscan socializar información para acompañar las prácticas de enseñanza asincrónicas y el diseño de las aulas virtuales. Se focalizan en que las aulas sean lo más atractivas posibles y potenciar los recursos de las aulas virtuales.

Otra de las exposiciones de la UNSAM estuvo a cargo de la Escuela de Hábitat y Sostenibilidad (EHyS), con la premisa de la formación docente como motor de la innovación en la opción pedagógica a distancia. Frente al crecimiento de las carreras a distancia o con carga horaria no presencial en la EHyS de la UNSAM ha propiciado la formación de los equipos docentes en la incorporación de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza.

A su vez, la Escuela de Ciencia y Tecnología de la UNSAM ha presentado la experiencia de rediseño del dispositivo de ingreso para el curso de preparación universitaria (CPU). En el año 2022 la Escuela de Ciencia y Tecnología inició un proceso de rediseño del CPU que implicó, no solo la revisión de los contenidos, sino también de las formas de enseñanza. La propuesta consistió en una revisión en función de los estudiantes, orientada a los conocimientos y recursos que los estudiantes necesitan para permanecer en la universidad. Se definió una nueva estructura curricular compuesta por tres materias interdisciplinarias (Introducción a las Ciencias y la Tecnología, Introducción a la Resolución de Problemas e



Introducción a los Estudios Universitarios), organizadas en torno a preguntas complejas o problemas cautivantes vinculados a la Ciencia y la Tecnología, y a los intereses de los estudiantes de acuerdo con las carreras de la ECyT. Las asignaturas fueron diseñadas bajo el modelo de aula invertida, con metodologías activas de enseñanza y de aprendizaje centrado en el estudiante, como el trabajo con casos, la resolución de problemas y la colaboración entre pares, entre otras. Con esta mirada, se considera al CPU una oportunidad para que los grupos de estudiantes incorporen estrategias valiosas para el camino a recorrer durante la cursada de las carreras y futuro profesional, donde las tecnologías resultan protagonistas.

A las presentaciones de las Escuelas de la UNSAM se suma la propuesta del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) dependiente de la Secretaría General Académica de la UNSAM. Se conversó acerca de la reconfiguración del SIED - UNSAM para la gestión de carreras a distancia o con carga horaria no presencial. Se explicitó que la actualización del Reglamento del SIED, aprobada por la RCS N° 114/23, se encuadra en un proceso de transformación de la Universidad, iniciado con la reforma del Estatuto en 2019 y que implicó la revisión de las estructuras Orgánico-Funcionales de toda la Universidad, entre ellas, la de la Secretaría General Académica. Además, estas modificaciones volvieron imperiosa la necesidad de compatibilizar la normativa con los actuales desafíos de la gestión académica de carreras a distancia o con carga horaria no presencial. Frente a este escenario de reconfiguración se plantea como desafío del SIED la necesidad de continuar fortaleciendo los espacios de acompañamiento, atendiendo a las necesidades específicas de cada carrera o de las distintas Unidades Académicas. Por otro lado, se pone de manifiesto la necesidad de actualización permanente frente al constante desarrollo de las tecnologías. Como problemáticas o requerimientos que emergen y que el SIED no puede desconocer, surge la urgencia por transversalizar la educación a distancia, y en esta tarea, socializar las lecciones aprendidas.

Desde el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNSAM, se presentaron también las estrategias de formación docente y acompañamiento para la reconfiguración de modalidades de enseñanza. En este marco, se presentaron las estrategias de formación docente y asesoramiento didáctico y pedagógico diseñadas y llevadas adelante por la Coordinación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNSAM en relación con la reconfiguración de modalidades de enseñanza en materias y carreras de grado y posgrado con carga horaria no presencial. Al pensar la reconfiguración de las



modalidades y la formación docente, se pone de manifiesto la necesidad de abordar la formación para educación a distancia más allá de la adaptación a la virtualidad del programa de una asignatura elaborado para la enseñanza presencial. El principal desafío que se evidencia en la formación docente refiere a la necesidad de diseñar propuestas formativas para un gran volumen de docentes de distintas disciplinas y formación muy diversa.

Además de la UNSAM, otras universidades nacionales han presentado trabajos relacionados con la gestión y las políticas de la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje. La Universidad Nacional de Rosario (UNR) ha comenzado, a partir de 2019 a pensar y diseñar nuevos modelos de aprendizaje. La propuesta involucró a más de 1500 docentes de la universidad y se ha focalizado en repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje observando a las tecnologías que fue aprobado en el año 2023 por el Consejo Superior de la Universidad. Desde la Universidad Nacional de La Matanza se desarrolló cómo se traspasó de la enseñanza remota de emergencia a una hibridación permanente aplicando el modelo TPACK. Desde el año 2020 se detectó la necesidad de acompañar a los equipos docentes en el desarrollo de competencias tecnológicas que les permitan aprovechar las potencialidades de los nuevos entornos educativos, tanto en la presencialidad, la virtualidad como en la enseñanza mixta con articulación de modalidades. Para esto, se han implementado distintos cursos de capacitación para equipos docentes, planificados desde el modelo TPACK, el cual apunta a integrar las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación), pero sin olvidarse del contenido curricular y el pedagógico. Estas formaciones parten de vivenciar lo que significa cursar dentro de un verdadero Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) e implican instancias de acompañamiento y evaluación. Se remarca el valor de la tutoría en estas formaciones, ya que se acompañó a los/as docentes cursantes a través de mensajes y de retroalimentaciones.

Desde la Universidad de Buenos Aires (UBA) se presentó la experiencia del Programa UBAXXI, focalizando en la modalidad de enseñanza a distancia con estudiantes de 1º año en contextos de masividad. Tal es así que se expuso el trabajo de análisis sistemático sobre la propuesta didáctica del Programa UBA XXI, relevando las opiniones de estudiantes, docentes y equipos de gestión. En el marco de este trabajo, se analizó si los materiales o recursos facilitan u obstaculizan el recorrido de estudiantes y se evaluó la navegabilidad y entorno de los mencionados materiales para detectar problemas. En segunda instancia, se elaboraron prototipos que puedan dar respuesta a los mencionados problemas.



Por último, desde la Universidad nacional Arturo Jauretche (UNAJ) se habló sobre la reconfiguración de modalidades en la Educación Superior, particularmente sobre la experiencia del proyecto aulas híbridas de la UNAJ en el marco del Plan VES III. Como primer desafío en la implementación del proyecto, se evidencian los requerimientos tecnológicos. Como segundo desafío, la necesidad de definir perfiles técnicos pedagógicos que puedan servir como soporte a los equipos docentes. En función de estas necesidades, desde la UNAJ se armó un equipo técnico pedagógico y se lograron equipar las aulas. El proyecto se implementó a partir del 2022 para que aquellos docentes interesados, puedan dar algunas clases en esta modalidad. A partir de esta experiencia se evidencia la importancia de la planificación tanto técnica, pedagógica e institucional; y, por otro lado, pone la mirada en la tecnología como oportunidad.

A modo de cierre, y en un apretado intento por sistematizar los debates centrales de esta mesa, podemos comenzar planteando que uno de los temas que resultó transversal a las exposiciones fue el debate acerca de las múltiples y diversas concepciones sobre las modalidades de enseñanza mediadas por tecnologías. En este marco, surgió la preocupación por la diversidad terminológica propia del campo disciplinar de la educación a distancia. Diversidad terminológica que se vio potenciada con las tecnologías digitales y que se amplió en el contexto de pandemia, dando lugar a diversas interpretaciones y denominaciones para prácticas de enseñanza a distancia con formatos similares. Ejemplos de estos conceptos son los términos difundidos tales como educación remota, educación de emergencia o educación híbrida. En suma, en el recorrido de las presentaciones se evidencia diversidad terminológica en la forma de nombrar las modalidades de enseñanza: presencial, virtual, sincrónica, asincrónica, hibridación. Así se pone de manifiesto la necesidad de definir e incorporar lenguaje común en torno a las nociones propias de la educación a distancia. Otro de los ejes trasversales que han surgido de los intercambios de esta mesa es la relevancia de la formación docente para la educación a distancia en el marco de las reconfiguraciones de las modalidades de enseñanza y aprendizaje. El diseño y puesta en marcha de instancias de formación docente adquiere distintas particularidades en función de las necesidades de cada universidad, pero todas coinciden en requerimientos específicos de formación docente para llevar adelante la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Por último, si bien no se presentaron trabajos específicos, cobró relevancia en los intercambios la preocupación por las decisiones académicas y de gestión que fundamentan los procesos de acreditación de las carreras de grado y posgrado a distancia o con carga horaria no presencial.



1.1 Curso de Preparación Universitaria: experiencia de rediseño del dispositivo de ingreso a la ECyT-UNSAM

Vanesa Roxana Sánchez-María Emilia Larsen-Norberto Lerendegui.
(Universidad Nacional de General San Martín)

Introducción

El crecimiento de la Universidad, el aumento de la cantidad de estudiantes en las aulas, la apertura de nuevas carreras, las experiencias a distancia o en modalidad híbrida, y el contexto en el cual nos encontramos inmersos, nos exige volver a preguntarnos por aquello que es prioritario enseñar en el marco del ingreso a las carreras universitarias, y por el cómo de nuestras prácticas de enseñanza, pues, la forma es contenido (Edwards, 1993).

En este contexto, en 2022 la Escuela de Ciencia y Tecnología (EcyT) inició un proceso de rediseño del CPU que implicó, no solo la revisión de los contenidos, sino también de las formas de enseñanza. Se definió una nueva estructura curricular compuesta por el módulo Habitar la Universidad e Introducción a las carreras, y tres materias interdisciplinarias (Introducción a las Ciencias y la Tecnología, Introducción a la Resolución de Problemas e Introducción a los Estudios Universitarios), organizadas en torno a preguntas complejas o problemas cautivantes vinculados a la Ciencia y la Tecnología, y a los intereses de los estudiantes de acuerdo con las carreras de la ECyT. Además, las asignaturas fueron diseñadas bajo el modelo de aula invertida, con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, como el trabajo con casos, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, entre otras.

También se rediseñaron las prácticas de evaluación, en línea con las prácticas de enseñanza, y se reorganizaron los tiempos de cursada y estudio. De este modo, se buscó situar a los estudiantes en el centro del proceso para favorecer el desarrollo de la autonomía y de las habilidades y competencias necesarias para iniciar sus estudios universitarios.

En este documento compartimos las características del nuevo Curso de Preparación Universitaria de la ECyT y una aproximación al proceso de trabajo que hubo detrás de su diseño y construcción.



Recuperar los objetivos del Curso de Preparación Universitaria

El Curso de Preparación Universitaria de la Escuela de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Martín tiene como objetivo principal brindar a los estudiantes las herramientas básicas para iniciar, permanecer y completar los primeros años de la carrera exitosamente. Como objetivos específicos, sigue los lineamientos definidos por la UNSAM en el artículo 16 del reglamento general de estudiantes, a saber:

- A. Presentar las características de la vida universitaria en general e interiorizar a la comunidad estudiantil sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM.
- B. Familiarizar a la comunidad estudiantil con el trabajo académico propio de los estudios universitarios.
- C. Contactar a la comunidad estudiantil con las disciplinas básicas e instrumentales afines a la carrera o área que hayan elegido.
- D. Favorecer en cada aspirante la posibilidad de evaluar sus propias aspiraciones como estudiantes de educación superior y la elección de la carrera que hayan realizado

Para alcanzar estos objetivos es fundamental considerar el perfil de los estudiantes que eligen iniciar su carrera universitaria en la UNSAM. Según el informe de gestión (2022), el 60% de los aspirantes tiene más de 20 años, el 70% vive fuera del partido de San Martín y el mismo porcentaje trabaja o se encuentra buscando trabajo. Estos datos, entre otros, dan cuenta de los diversos recorridos y experiencias previas o simultáneas a sus estudios universitarios, del tiempo que dedican a viajar para llegar a la institución, y del tiempo que podrían tener disponible para el curso de sus estudios universitarios, considerando la dedicación requerida dentro y fuera de las aulas.

En este marco, el nuevo dispositivo de ingreso busca ofrecer una propuesta curricular focalizada en los estudiantes: en los contenidos y habilidades que necesitan para iniciar sus estudios universitarios; en las preguntas y problemas que los aproximan a la carrera elegida; en las actividades y formas de trabajo que los impulsen a participar activamente de las clases y a desarrollar un sentido de pertenencia con el grupo y con la institución; en los espacios que les permitan compartir sus inquietudes y comentarios, y en las propuestas que los inviten a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y a desarrollar su autonomía.

La nueva propuesta del CPU



El nuevo CPU consta de un módulo de Habitar la Universidad e Introducción a las carreras y tres materias interdisciplinarias: Introducción a las Ciencias y la Tecnología, Introducción a la Resolución de Problemas e Introducción a los Estudios Universitarios.

El **módulo Habitar la Universidad e Inserción a las carreras** busca ofrecer a los estudiantes una instancia para conocer el Campus, los distintos servicios y oportunidades que brinda la UNSAM, las instalaciones donde van a cursar, acceder a espacios de charlas y de consultas con el Departamento de Servicios Académicos de la Escuela de Ciencia y Tecnología, aproximarse al uso de las distintas plataformas virtuales de la universidad (SIU, Campus virtual), tener conversaciones con estudiantes avanzados, docentes y graduados, y conocer laboratorios y aulas acompañados de técnicos, profesores, investigadores, directores de carrera y/o autoridades de la Escuela. Esta iniciativa, además, se propone fortalecer la socialización entre pares y brindar, desde el primer día, la oportunidad de que cada estudiante se apropie de su casa de estudios y se vincule con la carrera elegida.

Las nuevas **materias del CPU** se organizan en torno a preguntas complejas o problemas cautivantes vinculados a la Ciencia y la Tecnología, y a los intereses de los estudiantes de acuerdo a las carreras de la ECyT. Se trata de desafíos cuyo abordaje requiere de los aportes de las distintas disciplinas, así como del diálogo entre ellas. En este sentido, las tres materias abordan contenidos de Física, Química, Biología, Matemática, Informática, Escritura y Comprensión de textos, Pensamiento Científico, entre otros. Las asignaturas hacen foco en contenidos prioritarios para el ingreso a la universidad, que se abordan de manera integrada. Es decir, el tratamiento interdisciplinario no solo se da al interior de cada materia, sino también de manera transversal, a lo largo del Ciclo, presentando los contenidos en contexto, en lugar de trabajarlos de manera aislada y abstracta (Ver Figura 1). Asimismo, los programas de cada materia contemplan los contenidos, materiales y aprendizajes docentes de las diferentes propuestas de ingreso a la ECyT de los últimos años, e incluyen nuevas temáticas que resultan necesarias en el contexto actual para el ingreso a las carreras de la Escuela.



Figura 1. Esquema de la articulación transversal de las materias del CPU y módulo Habitar la Universidad e Introducción a las carreras. Cada materia está constituida en cuatro unidades temáticas, preguntas que se articulan de manera horizontal

Sobre la modalidad de enseñanza en el CPU

Las tres materias (Introducción a las Ciencias y la Tecnología, Introducción a la Resolución de Problemas e Introducción a los Estudios Universitarios) están diseñadas bajo el **modelo de aula invertida**. Cada materia tiene una clase asincrónica y una clase presencial por semana. En la primera, los estudiantes interactúan con los contenidos de forma remota y trabajan con distintos tipos de materiales (ej. audiovisuales, textos científicos, podcast, tutoriales, entre otros), de manera guiada. Los docentes acompañan ese trabajo pautando la secuencia de actividades, definiendo cómo revisar los materiales propuestos y ofreciendo consignas o indicaciones claras y precisas respecto de lo que se espera que realicen en cada caso. En la clase presencial, con los docentes y todo el grupo de estudiantes, el tiempo se destina a la profundización de los contenidos, el planteo de dudas e inquietudes, la realización de actividades prácticas, el desarrollo de experimentaciones, el trabajo en grupos, la realización de ejercitaciones y el intercambio colectivo.

En ambos casos, las clases buscan la participación activa de los estudiantes a través del trabajo con estrategias de enseñanza como el análisis de casos, el



aprendizaje basado en problemas, el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, entre otras, en las que los estudiantes se enfrentan a desafíos, se aproximan a los contenidos desde situaciones que les resultan cercanas y/o de interés, se encuentran con problemas de la vida real y se involucran no solo a nivel cognitivo, sino también emocional y social.

De este modo, el diseño de las clases, tanto asincrónicas como presenciales, favorece el **desarrollo de la autonomía, la comunicación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad**, entre otras competencias centrales para el curso de los estudios universitarios.

Los cambios en las formas de enseñanza conllevan también modificaciones en las formas de evaluación. En este sentido, se trabaja desde el paradigma de evaluación formativa centrando la atención en el proceso de aprendizaje y en la autonomía de los estudiantes a través de prácticas metacognitivas y de autoevaluación. Esto se ve reflejado en los programas de las materias, en las condiciones de cursada y aprobación, en las propuestas de cada una de las clases y en los instrumentos de evaluación. En este marco, se favorece el seguimiento exhaustivo y monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes mediante producciones individuales y grupales, sincrónicas y asincrónicas, junto con evaluaciones en formato parcial. Las distintas instancias de evaluación permiten construir una nota final ponderada de cada estudiante, que busca reflejar de manera integral su desempeño. De este modo, se busca garantizar la articulación y coherencia entre las prácticas de enseñanza y de evaluación. Asimismo, se fomenta un entorno de aprendizaje dinámico donde los estudiantes son protagonistas de su propio desarrollo académico y posibilita a los docentes la toma de decisiones tempranas, contribuyendo a la mejora continua de las propuestas de enseñanza - aprendizaje.

El camino recorrido y los próximos pasos

El rediseño del CPU es un proceso que empezó en 2022 y aún continúa abierto.

Para generar la nueva propuesta, la Secretaría Académica de la ECyT, a través de su área de Coordinación del CPU, conformó una Comisión Interdisciplinaria, con representantes docentes y estudiantes avanzados y graduados de diferentes áreas: Matemática, Informática, Química, Física, Biología e Introducción a los Estudios Universitarios.



Entre agosto y octubre, la Comisión trabajó en la revisión de los programas de las materias que, hasta entonces, conformaban el dispositivo de ingreso, con foco en la selección de los contenidos prioritarios, en la articulación entre las materias del Ciclo y, entre dichas materias y las asignaturas de los primeros años de carrera.

En noviembre se llevó a la práctica la primera experiencia piloto: el CPU intensivo. A partir de los nuevos programas de materias se armó un esquema de cursada de seis semanas, en modalidad virtual, con propuestas de trabajo sincrónicas y asincrónicas. El equipo docente que estuvo a cargo de la propuesta fue el de la Comisión Interdisciplinaria. Desde la coordinación del CPU se generaron espacios e instrumentos para favorecer la reflexión sistemática sobre la práctica, retroalimentar el dispositivo y avanzar en el diseño de la propuesta en formato cuatrimestral.

En febrero de 2023 la Comisión comenzó a trabajar en la selección y el armado de los materiales para las diferentes unidades temáticas de la propuesta cuatrimestral. Además, desde la Coordinación del CPU y en articulación con el área de Formación Docente de la Secretaría General de la UNSAM, se diseñaron espacios de trabajo en modalidad taller, para profundizar en aquellos temas que resultaron más desafiantes en 2022: la planificación de las clases y la evaluación formativa. Así, en el periodo febrero - abril de 2023, la Comisión focalizó su atención en la revisión y ajuste de los programas de las materias y de la propuesta integral del Ciclo.

En paralelo, en estos primeros meses del 2023 se comenzó a diseñar el proceso de trabajo con los docentes. Se creó un aula virtual y se pusieron a disposición todos los recursos elaborados por la Comisión. Se definió un esquema de trabajo similar al que tendrían luego los estudiantes al transitar el CPU: propuestas asincrónicas, a explorar y realizar antes del encuentro presencial, y encuentros presenciales centrados en la participación activa de los docentes, en el diálogo entre pares y entre áreas o disciplinas, y en la profundización de las temáticas abordadas en cada una de las clases.

Así, se llegó a julio 2023, próximos a iniciar el CPU en modalidad cuatrimestral. Sabemos que en los próximos meses habrá numerosos desafíos y preguntas que nos estarán acompañando, que será imperioso ir sistematizando las reflexiones de los docentes, los comentarios de los estudiantes, y evaluar el dispositivo de cara a su mejora continua. También tenemos la certeza de que es por este camino que debemos seguir revisando las propuestas de formación en la ECyT: ubicando a los estudiantes en el centro de la escena; acercando problemas, casos y/o preguntas



del ámbito de las ciencias y la tecnología; potenciando la articulación entre la teoría y la práctica, entre las diferentes disciplinas y entre lo que se estudia en la universidad y lo que pasa fuera de ella; favoreciendo el desarrollo de habilidades y competencias; ofreciendo retroalimentación a lo largo del proceso de aprendizaje, instancias de autoevaluación y evaluación entre pares, y acercando espacios y propuestas que permitan disminuir las barreras que encuentran los estudiantes al iniciar y transitar sus estudios universitarios.

Bibliografía

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Maggio M. (2022). Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Tilde Editora.

Najmanovich, D (2008) Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo. Editorial Biblos

Trzenko, B. (2022) ¿Cómo favorecer la permanencia universitaria? La experiencia estudiantil en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Tedesco, J. C. (2012) Educación y justicia social en América Latina. FCE-UNSAM, Buenos Aires.



1.2 De la enseñanza remota de emergencia a una hibridación permanente aplicando el modelo TPACK

Mariela Delauro-Mabel Compagnoni-Mariela Sánchez.
(Universidad Nacional de La Matanza)

El presente trabajo detalla las acciones realizadas en la Universidad Nacional de La Matanza, específicamente dentro del Departamento de Ingeniería e Investigaciones tecnológicas a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado en el 2020 a causa del COVID-19. A partir del análisis de la situación vivida durante ese año, se identificó la necesidad acompañar a los/as docentes en el desarrollo de competencias tecnológicas que les permitan aprovechar las potencialidades de los nuevos entornos educativos, tanto en la presencialidad, la virtualidad como en la enseñanza híbrida. Para esto, se implementaron distintos cursos de capacitación que permitan vivenciar lo que significa cursar dentro de un verdadero Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) a medida que producen recursos para aplicarlos a sus prácticas pedagógicas cotidianas y así, desarrollar nuevas competencias.

Advenimiento de la Enseñanza Remota de Emergencia

En el mes de marzo del año 2020, debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio producto de la pandemia Covid-19, la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) comenzó su ciclo lectivo con clases en forma virtual y a distancia (Resoluciones Rectorales 137/20 y 302/20). Esto obligó absolutamente a todas las cátedras a adoptar e incorporar de forma rápida las herramientas virtuales para hacer efectiva la cursada universitaria.

Se debió incorporar la modalidad de la educación mediada por las tecnologías de la información y comunicación, TIC, en forma inmediata, implementando el uso de las plataformas MleL (Campus Virtual propio de la UNLaM) y Microsoft Teams para el dictado de clases con el propósito de garantizar el desarrollo del calendario académico, asegurando además una educación de calidad para sus alumnos.



La Secretaría Académica de la UNLaM había comenzado a capacitar a los docentes en el uso de MleL (Materias Interactivas en Línea), pero, además, brindó acompañamiento y soporte técnico para su puesta en marcha.

Transcurrida la primera etapa de la experiencia mencionada, constituida por el período comprendido por los meses de abril a Julio del año 2020, los docentes comenzaron a manifestar a través de sus interlocutores institucionales, la necesidad de contar con mayor conocimiento de las herramientas informáticas y desarrollar nuevas habilidades tecnológicas para la continuidad del proceso de enseñanza, en el entorno virtual.

Necesidad de reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje

Aprender a trabajar con modernas tecnologías implica, desde nuestra experiencia, aprender en condiciones de variación constante por el vertiginoso proceso de mejoramiento de las tecnologías. Entonces, utilizarlas como herramienta significa, aprender a variar, pero reconociendo que su uso también va modificando la manera de percibir algunos problemas y, fundamentalmente, la forma de plantearlos.

Estando insertos en un siglo de grandes avances con el auge de las TIC que impulsa nuevos cambios en las acciones formativas, cómo se enseña y se recibe la información para ser aprendida por los estudiantes en los EVA, resulta indispensable que el profesor requiera redescubrir sus capacidades y desarrollar nuevas habilidades para llevar adelante su propósito educacional. En su función necesitará llevar el relato y su narrativa, la dinámica y la interacción de la clase presencial, junto a sus propósitos y objetivos formativos a un espacio diferente.

En este sentido las TIC juegan un papel importante. Una formación académica interactiva de manera on-line amplía el abanico de información y experiencias educativas. El contar con textos, propuestas educativas y experiencias prácticas, a libre disposición, así como nuevos medios de interacción y trabajo en grupo con otros integrantes de la comunidad educativa, pueden resultar significativos y de gran valor. Pero la accesibilidad a esa gran cantidad de información requiere el desarrollo de competencias y habilidades para la valoración y uso adecuado.



La necesidad de explorar la acción docente en un sentido transformador de su práctica y compromiso con las demandas socioeducativas, requieren en esta postura transformacional, la capacidad del docente para introducir innovación y cambios en el proceso educativo, al actuar con apertura mental ante nuevas ideas o enfoques teóricos, así como identificar las tendencias más importantes en la conceptualización de los cambios requeridos.

Para algunos autores como Barberà, E, Badia, A. (2004:12) "Los conocimientos tecnológicos no aparecen como un objetivo prioritario porque son un medio para el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, pero al serlo, paradójicamente, se convierten en un foco principal de atención por parte del profesor, puesto que representan el canal de comunicación y la entrada a la relación didáctica".

Asimismo, Philippe Perrenoud (2007) señala que "El concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones."

La descripción de una competencia implica tres elementos, según Perrenoud: las situaciones; los recursos que moviliza; la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real.

Todo ello supone modificaciones al rol docente tradicional, ya que se necesita desarrollar el rol de facilitador de situaciones de aprendizaje y evaluador del desarrollo de las competencias que se incluyan. Para lo cual el docente deberá revalorizar la etapa de planificación del desarrollo de las actividades curriculares.

El énfasis debe ponerse en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías. (Salinas, 1999).

Los cambios que se dan en una institución educativa, destacando el impacto de las TIC, conducen irremediamente a plantear un cambio de rol del profesor, de la función que desempeña en el sistema de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la Educación Superior. Comience el planteamiento por una reflexión sobre este rol, o comience por la introducción de las TIC en el proceso, habrá que afrontar el binomio rol del profesor y papel de las TIC en la docencia universitaria (Cabero, 2001).



Como consecuencia de lo antes expresado, el docente deberá introducir una nueva manera de planificar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje integrando vías de comunicación y diálogo basadas en las oportunidades que ofrecen actualmente los medios tecnológicos a la clase convencional en una especie de aula virtualizada, que contemple actividades realmente virtuales enlazadas con las presenciales (Barberá y Badía, 2004)

Claro (2010), asegura que las TIC son tan sólo instrumentos, herramientas, que pueden formar parte de los componentes curriculares como recursos pedagógicos. Los beneficios que se obtengan por la apropiación efectiva de las TIC dependen, sobre todo, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase, de la capacidad de los actores para aprovechar todas las oportunidades que éstas brindan, y de la actitud que adopten el profesor y los estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente.

En base a lo planteado anteriormente, al usar la tecnología se constituyen Nuevos Escenarios Educativos que representan cambios para el proceso de enseñanza y junto con ellos, enormes posibilidades que no podemos desaprovechar. Precisamente, para aprovechar las potencialidades que nos brindan las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (en adelante TAC), es necesario que los docentes desarrollen nuevas competencias y profundicen algunas ya presentes. Las mismas, se agrupan en tres grandes grupos: competencias pedagógicas, competencias comunicativas, competencias tecnológicas. Las primeras, no son excluyentes del docente que se desempeña dentro de la presencialidad. Sin embargo, aquí debemos pensar en aplicar todo lo que un docente sabe desde el punto pedagógico - didáctico, pero dentro de las posibilidades que nos ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. Esto implica conocer las características y posibilidades de estos entornos donde se va a presentar la información, dentro de contextos multimediales, proponiendo actividades a través de las cuales podamos acompañar a los estudiantes y realizar un seguimiento lo más exhaustivo posible del proceso de aprendizaje. Para esto, se debe fomentar y acompañar el desarrollo de competencias por parte de los docentes que quieren desenvolverse en el entorno virtual. Sobre el docente virtual recae una enorme responsabilidad, puesto que es el que implementa un curso y para esto debe:

- Producir y seleccionar material en distintos formatos.
- Diseñar clases en contextos multimediales.
- Implementar estrategias acordes a las herramientas tecnológicas.
- Proponer actividades que promuevan la colaboración.



- “Educación digital y matemática”
- “Desarrollo de videos académicos de calidad”

Los mismos tenían como eje principal la capacitación a docentes sobre las tecnologías para la enseñanza, metodologías y didáctica que redundaran en el fortalecimiento de las competencias para el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en entornos virtuales, como también la promoción del uso de herramientas tecnológicas para la inclusión.

Estas capacitaciones tendían al saber hacer, “learning by doing”, dentro de propuestas colaborativas. Que los docentes pudieran vivenciar lo que significa cursar dentro de un EVA, con clases que integren distintos recursos multimediales, con actividades que fomenten el debate y la construcción, y por sobre todas las cosas, estimulando la producción de recursos a partir del uso de variadas herramientas digitales para aplicarlos en sus prácticas concretas. Pero, además, que sientan el acompañamiento constante, exhaustivo y personalizado de la tutoría que acompaña el trayecto formativo de todos y cada uno de los docentes, brindándole orientaciones y devoluciones cuanti y cualitativas. Estas últimas, se centran en rescatar los aspectos positivos y puntualizar los detalles mejorables, brindando siempre sugerencias para la superación. Esto requiere de la utilización de distintos dispositivos de evaluación que apuntan al desarrollo de distintas competencias. Es decir, a mayor riqueza en cuanto a la variedad de estrategias, mayores posibilidades de desarrollar distintas competencias.

Morgan y O’Reilly (2002:13) conciben “la evaluación como la maquinaria (motor) que dirige y da forma al aprendizaje, más que simplemente un evento final que califica y reporta el desempeño”. Aquí es donde se encuentran nuevas oportunidades para promover a través de la evaluación tipos de aprendizajes más significativos.

Dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es necesario evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes para poder certificar que los mismos se apropien de los contenidos de un curso y desarrollen las competencias esperadas. Toda evaluación debe permitir valorar el proceso de construcción del conocimiento logrado por el estudiante (aprendizaje) e identificar las dificultades, errores o aspectos mejorables del proceso de enseñanza. Para hacerlo, los docentes aprecian los resultados a los que llegan los estudiantes mediante la aplicación de distintas estrategias.



Por ello, los participantes de los cursos afrontaron la instancia evaluativa de manera continua. Cabe mencionar que, durante la capacitación implementada, se han utilizado los dispositivos de evaluación que se detallan a continuación:

- **Actividades semanales o quincenales:** como un medio para facilitar el abordaje y comprensión de la bibliografía obligatoria. Se implementan a través de cuestionarios, guías, análisis de casos, situaciones problemáticas a resolver, pedidos de comentarios, reflexiones, etc.
- **Portafolios:** Constituyen una estrategia muy valiosa para la evaluación, poseen un gran potencial sobre todo en asignaturas o cursos que tienden a la realización de diseños, planes, programaciones, etc. Es decir, todas aquellas instancias donde se puede elaborar un trabajo en etapas sucesivas, teniendo la posibilidad de revisar y modificar lo que ya se realiza.
- **Foros de debates:** permite dar forma a ideas colectivas, si los participantes se desviarán de las consignas es aquí donde también el docente virtual interviene con su aporte y puede sugerir nuevos caminos. Siendo ésta la forma que propicia el trabajo colaborativo, concibiendo el aprendizaje como la construcción social. Como resultado, la participación activa en los mismos requiere no sólo tener en cuenta la respuesta a la consigna, sino también, cierto grado de interacción sostenido.
- **Trabajos prácticos individuales:** la entrega a término, cumplimiento con lo solicitado y aplicación de las recomendaciones puntualizadas, suelen ser indicadores de organización, planificación y disposición frente a la tarea encomendada.
- **Trabajos colaborativos:** A través del trabajo colaborativo se redescubren habilidades como la comunicación, el respeto por el otro, la responsabilidad en la producción conjunta y el manejo instrumental de los entornos.
- **Autoevaluaciones:** sobre los conceptos teóricos trabajados en cada unidad. Utilizando la autoevaluación se visibiliza, además, información para el docente virtual puesto que se puede conocer cuál es la valoración que los estudiantes hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos de enseñanza que se utilizan y de las formas en que se transmiten.
- **Gamificación:** Surge la propuesta de una unidad didáctica dentro de las actividades, las que se contextualizan con un relato y una estética atractiva, dando sentido a la secuencia de tareas de aprendizaje, ésta consiste en la resolución de un scaperoom.
- **Rúbricas:** son herramientas para la asignación de puntajes basándose en una lista de criterios preestablecidos. Esto significa que cada rúbrica



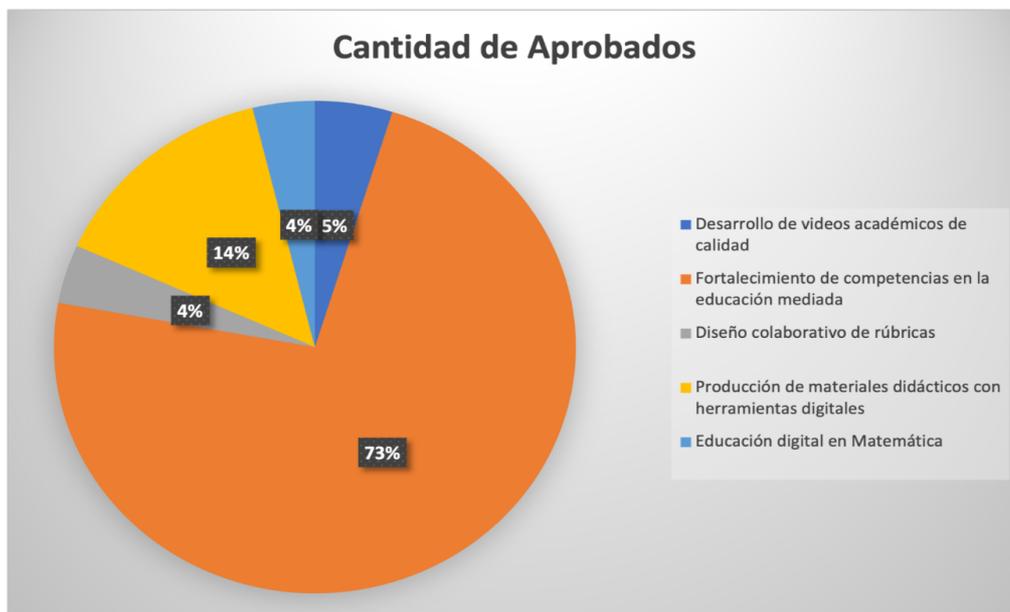
especifica el grado de rendimiento o desempeño esperado dentro de niveles de calidad preestablecidos.

Las devoluciones brindadas a los cursantes durante la capacitación se sustentan en los principios de la escalera de la retroalimentación de Daniel Wilson, como herramienta que ayuda a cultivar una cultura de valoración de la comprensión:

- Respeto a las pautas y normas.
- Participación dentro de los tiempos establecidos.
- Apertura a colaborar con los demás.
- Pertinencia de las producciones en base a las consignas de cada trabajo.
- Correcta ortografía, redacción y citas.

Instancias institucionales de capacitación docente

La capacitación más solicitada por el cuerpo docente fue el curso referido al Fortalecimiento de Competencias docentes en la educación media por la tecnología, tal como se muestra en el siguiente gráfico con el porcentaje de aprobados de cada curso:



Al finalizar cada instancia de capacitación, se implementó una encuesta a los participantes, obteniendo estas opiniones en algunos de los aspectos consultados:

¿Cómo evalúa en términos generales el curso?



| PERÍODO | Valoración Excelente | Valoración Muy Bueno |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| 1º edición Año 2021 | 100% | 0% |
| Junio 2022 | 31% | 53% |
| Diciembre 2022 | 25% | 75% |

Se observa a través del anterior cuadro comparativo que los cursantes han evaluado a la capacitación con una elevada valoración en términos generales.

Los contenidos de los materiales desarrollados especialmente para el curso le parecieron:

| PERÍODO | Valoración Adecuados |
|---------------------|----------------------|
| 1º edición Año 2021 | 100% |
| Junio 2022 | 89% |
| Diciembre 2022 | 100% |

La información mostrada por la tabla anterior demuestra que los cursantes mayoritariamente consideran adecuados los contenidos abordados durante el cursado.

¿Considera que el curso fue de utilidad?

| PERÍODO | Valoración Muy Útil | Valoración Útil |
|---------------------|---------------------|-----------------|
| 1º edición Año 2021 | 100% | 0% |
| Junio 2022 | 53% | 44% |
| Diciembre 2022 | 75% | 25% |

La tabla anterior permite visualizar que los cursantes han considerado a la capacitación con un elevado nivel de utilidad.

Algunos comentarios de quienes cursaron la capacitación:



- Me ha gustado la posibilidad de contar con un espacio para reflexionar sobre lo que venía realizando desde que abruptamente pasamos a trabajar en modalidad asistida de emergencia.
- Esta capacitación me permitió ampliar el abanico de intervenciones de aprendizaje en el entorno asistido para aplicar a futuro, siempre considerando que hay muchas herramientas que se pueden integrar a las referidas durante el curso. También me gustó poder trabajar con colegas que también están comprometidos con su rol docente.
- La experiencia de ser alumna en entorno virtual me facilitó comprender la necesidad de mantener una correcta comunicación con mis estudiantes.
- Las docentes transmitieron la importancia del uso adecuado de los recursos y herramientas informáticos, lo que es destacable.
- Me es muy útil este curso. He aprendido a utilizar las herramientas como un recurso al momento del armado de una clase virtual.
- Nos encontramos con un muy buen nivel docente, que se valieron de todas las herramientas para llevar adelante el curso (que por cierto fue muy bueno).
- Estoy muy conforme con los contenidos vistos, sobre todo con el desarrollo de las distintas herramientas de comunicación.
- El curso lo considero muy bien pensado, con un seguimiento continuo de los tutores, siempre notificando, observando todo y haciendo comentarios para corregir y mejorar en cada actividad.
- El curso fue muy enriquecedor permitiendo utilizar y conocer herramientas nuevas que implementaré en mis clases.

Conclusión

A partir de la experiencia implementada y el registro de los comentarios vertidos en las encuestas, podemos llegar a algunas conclusiones:

- El compromiso de los docentes en las capacitaciones aumenta si sienten que lo que están aprendiendo es significativo, es decir, que podrán aplicarlo en la práctica pedagógica concreta.
- La conformación de grupos colaborativos, el intercambio y construcción conjunta permite que los docentes se sientan parte de un grupo, identificando que sus aportes son importantes, al igual que los que realizan los demás.



- El acompañamiento exhaustivo de la tutoría, donde se resaltan los aspectos positivos y no los errores es más productivo que la calificación numérica sin una devolución. De hecho, nunca se plantea la palabra “error”, sino detalles mejorables, brindando sugerencias y alternativas para su superación. Acompañar el trayecto formativo de los estudiantes representa el verdadero objetivo de cualquier evaluación que pretenda ser integral.
- Atender a las necesidades planteadas para dar respuesta a las mismas a través de la organización de nuevas capacitaciones y talleres, promueve la participación activa y el compromiso, porque sienten que sus demandas son tenidas en cuenta.
- Todo esto aumenta las posibilidades de reconfigurar el rol docente pero no de manera aislada sino como parte de un equipo y por qué no, con la posibilidad de conformar comunidades de práctica que puedan desempeñar la labor docente en una modalidad de enseñanza híbrida basada en la metodología TPACK.

Bibliografía

Barberà, E, Badia, A. (2004) Educar con aulas virtuales. Madrid: A. Machado Libros. Cap. I y II

Cabero, J. (2001). Tecnología Educativa. Diseño y producción de medios para la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Claro, M. (2010) Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. “Diálogo político inclusivo e intercambio de experiencias”. Documento elaborado en coordinación con Guillermo Sunkel y Daniela Trucco, de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto financiado por la Unión Europea, @LIS2, Alianza para la Sociedad de la Información 2. En: <https://repositorio.cepal.org/browse?type=project&rpp=10000>

García Aretio, L. (Coord.); Ruíz Corbella, M.; Domínguez Figaredo, D. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel. Cap. 2

Litwin, E. (comp.) (2000). La Educación a Distancia: Temas para el Debate en una Nueva Agenda Educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires.



Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. En: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Morgan, Ch. y O'Reilly, M. (2002) *Assessing Open and Distance Learners*. London: Kogan Page. En: Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje).

Perrenoud, Ph. (2007) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Grao. Tercera Edición, Barcelona.

Petra Lúquez de Camacho, Luz Maritza Reyes de Suárez e Idania Sansevero de Suárez. La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos Vol. 4, No. 1* (2002) 43-54. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436504>

Salinas, J. (1999). "El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". *Actas del I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. En: http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14852&shelfbrowse_itemnumber=37044#shelfbrowser

TPACK, Sitio Oficial, <http://www.tpack.org>



1.3 *Dos versiones de microaprendizaje para la capacitación docente en la Escuela de Economía y Negocios - UNSAM*

Fabiana Grinsztajn-Marcelo Estayno-Roxana Szteinberg
(Universidad Nacional de General San Martín)

Fundamentación

Un reto que instala el presente en los ámbitos académicos impulsa a las instituciones a imaginar cambios sustantivos también en los dispositivos de capacitación docente. Referenciada en enfoques actuales y estrategias innovadoras con mediación tecnológica, la capacitación del profesorado reclama hoy articular nuevas modalidades, formatos y entornos, surgidos al calor de políticas renovadas de profesionalización docente en la universidad.

Las transformaciones requeridas se emparentan con cambios en los consumos culturales, teniendo en cuenta que tanto la música, el cine, los libros, los museos, los sitios históricos y los consumos culturales en general, antes experiencias estrictamente analógicas en su mayoría, adoptaron otros formatos híbridos, físicos y virtuales, así como arquitecturas seriales. Nuevas interfaces tecnológicas permiten reunirse, generar intercambios síncronos y asíncronos, acceder a contenidos a demanda, colaborar en desarrollos y proyectos, integrar comunidades con diferentes intereses, abrir nuevos canales de diálogo y entablar vínculos profesionales antes inimaginables.

Carrión (2021) atribuye a la cultura del siglo XXI la característica de ser digital, serial y algorítmica. Sucede que una nueva gramática y una nueva sintaxis determinan la forma en que se lee el arte y la cultura de esta época y, en correspondencia, los modos de enseñar, capacitarse, experimentar y aprender.

Para el autor, a las plataformas de contenidos les resulta conveniente una serie organizada en temporadas, porque ni el valor artístico ni la calidad artesanal son hoy factores que importen en el nuevo paradigma tecnológico. Las redes sociales y las grandes productoras de contenidos privilegian, en cambio, la capacidad de seducir de un modo duradero, de capturar la atención. En ciertos casos, para



generar el máximo número posible de datos útiles y refinar los algoritmos sobre los usuarios.

Es pensando en una nueva conformación del actual canon cultural que Carrión (2019) define el concepto objetos culturales vagamente identificados (OCVI) que lo integran. En su composición, la alta cultura convive, por ejemplo, con historias de Instagram, sin que las separen fronteras nítidas. Es una característica del ecosistema del siglo XXI que los OCVI, como memes, podcasts, stories, listas, gifs, experiencias interactivas y de realidad virtual o microvideos tiendan a viralizarse, se valgan de herramientas tecnológicas, mezclen narrativas artísticas y adopten nuevos métodos de legitimización como los likes, comentarios, retuiteos y seguidores.

Es la sociedad del ocio intersticial, según la define Igarza (2009), donde los OCVI son consumidos en las burbujas de tiempo de ocio, generadas por el sistema productivo, como consecuencia de la transformación en los modos de organización modernos; burbujas que alternan las formas de consumir contenidos. Al respecto señala Igarza que el uso de los contenidos de ocio y entretenimiento es más interactivo, más selectivo, menos duradero, lo que es atribuido a “una competencia cada vez más abierta y feroz, una oferta heterogénea de brevedades, contenidos de cortísima duración, cápsulas que se consumen sin costo de desplazamiento (...) y que no retienen al usuario en un ámbito cerrado, preso de un guion no-participativo, sin oportunidades de bifurcación ni de personalización” (pp. 42-43).

Este formato en píldoras que se consumen en espacios breves de ocio intersticial, y que adoptan estructuras de microguiones y nanocontenidos, ve reducida su duración al mínimo indispensable para adoptar dosis de pequeñas cápsulas que satisfagan al consumidor contemporáneo, mucho más impaciente y habituado al acceso rápido a la información que el digitalismo procuró.

Los contenidos tienden a formatos micro para ser consumidos en los tiempos escasos de una sociedad del cansancio, en la cual Han (2014) describe un conjunto de síntomas que identifica con la sigla IFS, Information Fatigue Sindrom, tipo de síndrome causado por la fatiga que produce el estar expuestos en la actualidad a grandes volúmenes de información. Las consecuencias recaen sobre la capacidad analítica que se ve afectada frente a la enorme carga cognitiva, sobre el pensamiento que se atrofia, provocando dificultades para distinguir entre lo central y lo accesorio. El hombre moderno se ha convertido, para Han (2017), en su propio explotador, ofrendándose a sí mismo al cansancio de una sociedad que lo agota y corroe, hasta la extenuación y el colapso.



Scolari (2020) también se detiene a analizar los formatos textuales breves de la comunicación. Estudia, entre los consumos culturales contemporáneos, las miniaturas y los microtextos que datan de tiempos históricos, pero que el presente resignifica en las redes sociales y en Internet en general. Nanotextos que adoptan formatos breves y efímeros como reels, tweets o piezas de TikTok. Partículas consumidas por los sujetos del mundo contemporáneo, inmersos en una cultura snack generalizada. Como alimentos ingeridos en pequeños bocados, incorporados de forma rápida, ágil y fragmentada, Scolari da cuenta del tipo de narrativas empleadas para la comunicación en la sociedad digital.

También es una realidad que los lapsos de atención del estudiantado suelen ser cada vez más cortos debido a la inmediatez de la tecnología, a estar habituados al acceso rápido, que volvió impacientes a los sujetos contemporáneos. Esta característica también favorece la tendencia a conformaciones acotadas y efectivas, dosis pequeñas de contenido que, muy bien diseñadas, pueden resultar provechosas para la comprensión y la captación rápida.

Los segmentos cortos de información en cápsulas de microaprendizaje o microlearning permiten condensar un contenido en partes pequeñas, lo que alivia la exigencia cognitiva y ayuda a comprender mejor.

Por otra parte, se consolida la tendencia a incrementar la capacidad de aprendizaje autónomo, desde enfoques que buscan innovar a través de materiales y actividades con mediación tecnológica. Para lograrlo, los recursos didácticos adoptan materias expresivas y lenguajes variados y son diseñados valiéndose de interfases que promueven la interacción. Se tiende a superar modelos que desarrollaban una visión uniforme para todos, con procesos que no permitían la adaptación a las necesidades de cada cursante. Se está tendiendo, en cambio, a una mayor personalización y flexibilidad.

Asimismo, la asincronía tiene una función fundamental en un modelo de aprendizaje personalizado y adaptativo porque permite adaptar el estudio a los propios ritmos vitales y profesionales. Esta evolución, acompañada por un viraje hacia la cultura digital en ambientes de instrucción no centralizados, propicia el ingreso de iniciativas innovadoras y rupturas significativas también en lo que respecta a la formación docente. La asincronía habilitada por los entornos virtuales ayuda a hackear lógicas del pasado, afines a modelos formativos plenamente presenciales, y a instalar modelos de aprendizaje personalizados, dinámicos y emancipadores.



Por otra parte, una diversidad de actividades y recursos como cuestionarios interactivos, encuestas, lluvias de ideas, presentaciones puntuales, tutoriales o debates suman otras formas de microaprendizaje que avivan y mantienen la atención y concentración.

Series breves de presentaciones basadas en conceptos clave y videos de corta duración, centrados en información específica, aportan dinamismo a las propuestas, permiten a los cursantes gestionar el tiempo de aprendizaje y administrarlo conforme a sus propias posibilidades. La experiencia formativa resulta, así, personalizada en itinerarios de aprendizaje autodirigidos que cada cual puede retomar cuando lo desee o requiera.

Algo de historia

En el marco del Programa Escuela de Economía y Negocios 4.0, el Equipo Asesor Tecnopedagógico viene implementando instancias de capacitación y acompañamiento a los equipos docentes que se sintetizan:



Figura 1. Cronología de acciones del Proyecto EEdN 4.0



Dos versiones de microaprendizaje

En 2023 la Secretaría Académica promueve dos instancias de capacitación docente continuas.

1. Capacitaciones “Flash”

La primera de ellas consiste en un Programa de Capacitación basado en un dispositivo de diez cápsulas formativas breves, acotadas a una duración de 20 a 30 minutos. Orientadas a ofrecer herramientas y alternativas didácticas para la enseñanza híbrida, la serie asume una modalidad alternada:



Figura 2. Modalidades de capacitación 2023

Se seleccionaron las siguientes temáticas a abordar en cada una de las reuniones:

- Introducción al entorno de trabajo Microsoft Teams: crear equipos, compartir archivos, programar reuniones.
- Aplicación Polls en Microsoft Teams para 5 tipos de sondeos en clases sincrónicas por aula remota.
- Sistemas de Insignias en Moodle como estrategia de fidelización de las actividades asincrónicas, en el marco del aprendizaje basado en el cumplimiento de metas.
- Contenido digital interactivo: generadores de actividad Wordwall y Learning Apps.
- Reversionar una clase magistral gamificándola con un juego de mesa digital.
- Contenido digital interactivo: generadores de videos interactivos en Edpuzzle, Playposit, Educaplay y H5P.



- Contenido digital interactivo: enseñanza por casos y uso de simuladores de toma de decisión Lección, Genially y Story Jump.
- Sistema de escalas de calificación en Moodle.
- Rúbricas de evaluación en Moodle.
- Coevaluación mediante la actividad Taller de Moodle.

2. Cápsulas de microcontenidos

La serie Cápsulas de microcontenidos para acompañar la actividad asincrónica del estudiante responde al cambio en la modalidad de enseñanza, que ha adoptado recientemente un formato híbrido y multimodal. Esto implica que, mientras un porcentaje de la carga horaria de las materias transcurre en las aulas físicas de la EEyN, otra parte sucede en las aulas virtuales. Frente a la necesidad de acompañar y monitorear la actividad que el estudiante realiza de manera asincrónica, más allá del momento y lugar compartido en los encuentros cara a cara con sus docentes, la serie se propone aportar alternativas en formatos ágiles para que la actividad del estudiante en los tiempos asincrónicos no represente una incógnita y permita al profesorado intervenir toda vez que haga falta, a fin de evaluar formativamente el proceso.

Con ese propósito, se produjeron las siguientes cinco cápsulas en 2022, disponibles en el canal de YouTube de la EEyN y en el aula Comunidad virtual de aprendizaje docente, que contienen subtítulos, tornándolas materiales accesibles. Se encuentran organizadas en niveles de complejidad creciente a medida que se avanza en la serie¹:

Cápsula N°1

Cómo diseñar una autoevaluación mediante preguntas estructuradas del tipo opción múltiple y verdadero - falso, con el objetivo de que el docente pueda hacer un seguimiento de los procesos, identificando éxitos, fracasos y el origen de errores, a fin de intervenir para optimizar los aprendizajes.

¹ Hipervínculos para acceder a las cápsulas de microcontenidos: [Cápsula N°1](#), [Cápsula N°2](#), [Cápsula N°3](#), [Cápsula N°4](#), [Cápsula N°5](#).



Cápsula N°2

Cómo diseñar una autoevaluación mediante preguntas estructuradas del tipo drag and drop o arrastrar y soltar elementos sobre una imagen.

Cápsula N°3

Cómo diseñar una autoevaluación mediante preguntas estructuradas de “Emparejamiento” que permiten vincular términos entre 2 columnas o términos de una columna con imágenes de otra.

Cápsula N°4

Cómo diseñar una autoevaluación mediante preguntas estructuradas de “Emparejamiento” que permiten vincular palabras o frases distribuidas en una columna con otras a las cuales asociarse organizadas en una segunda columna.

Cápsula N°5

Cómo diseñar una autoevaluación empleando un texto lacunar, con espacios en blanco donde arrastrar y soltar las palabras o expresiones correctas dispuestas al final del texto.

En 2023 se proyecta continuar con las siete cápsulas restantes que completarán la serie y abordarán los siguientes temas:

Cápsula N°6

Autoevaluación empleando un texto lacunar, en el cual es posible elegir de diferentes menús desplegables las opciones de palabras y/o expresiones correctas.

Cápsula N°7

Autoevaluación mediante preguntas de respuesta estructurada breve.

Cápsula N°8

Autoevaluación con H5P mediante preguntas estructuradas del tipo opción múltiple referenciadas en una imagen.

Cápsula N°9



Autoevaluación con H5P donde el estudiante tipea palabras o expresiones faltantes.

Cápsula N°10

Autoevaluación con H5P basada en la marcación de palabras o expresiones requeridas en la consigna.

Cápsula N°11

Diseño de guía interactiva con recursos multimediales y ejercicios que se autocorrijen sobre los contenidos abordados en la guía.

Cápsula N°12

Diseño de presentación de diapositivas interactivas dotadas de recursos multimediales y ejercicios que se autocorrijen sobre los contenidos desarrollados en las diapositivas.

CONCLUSIONES

Como puede observarse a partir de la cronología presentada en el apartado Algo de historia, las modalidades y formatos de capacitación docente han ido mutando y adaptándose a nuevos contextos, requerimientos y configuraciones.

Mientras que las instancias formativas iniciales e intermedias, entre 2016 y 2019, adoptaban la forma de talleres presenciales de 2 horas de duración y se desarrollaban en el aula de informática de la sede de la EEyN, entre 2020 y 2021 se pasó a los talleres a distancia, motivados por el período de ASPO y DISPO. Compartían la misma duración que las capacitaciones anteriores, solo que del aula física se migró al aula remota por video comunicación, con actividades en un aula virtual de capacitación.

Los formatos, hasta entonces, continuaban siendo prolongados, con instancias de participación y trabajo sincrónico y asincrónico.

A partir de 2022 y en lo que va de 2023 se inicia un tercer momento en lo que respecta a la política de capacitación del profesorado, en el cual se adoptan representaciones breves y modalidades combinadas. Con un marcado predominio



de fragmentos cortos de información y de reuniones ágiles, se apunta a la precisión, concisión y efectividad en la transmisión.

Se privilegia el fragmento por sobre la extensión; lo concreto sobre la expansión; la síntesis sobre el desarrollo prolongado. Los docentes saben a priori que en un comprimido consumo snack obtendrán alguna orientación, novedad, alternativa, idea inspiradora que, en un tiempo y formato prensado, les reclamará pocos minutos de atención y les proveerá material para el aprendizaje, la experimentación o el repaso autónomo y autodirigido.

Una de las claves consiste, para cada reunión de Capacitación Flash y para cada Cápsula de microcontenido, en enfocarse en un solo tema, concepto o idea, para que la promesa de concisión sea un hecho y se cumpla con el propósito planteado.

Otra de las claves se basa en explicaciones claras, basadas en microlecciones, con ejemplos que aporten a la comprensión rápida y eficaz, de modo tal que puedan abordarse, incluso, temas complejos en moldes de contenidos breves.

Aportar recursos adicionales, tutoriales, capturas en video simples asistidas por una voz en off que explica y, en simultáneo, muestra un itinerario, puede complementar aquello que no se profundizó durante el encuentro, con la intención de respetar la configuración por cápsula.

Entender el diseño, los requisitos y la funcionalidad de estas modalidades de capacitación podría redundar en ventajas significativas que impacten positivamente en las prácticas docentes.

Palabras clave: formación docente; cápsulas formativas; microlecciones; multimodalidad.

Bibliografía: (según normas APA)

Carrión, J. (1 de diciembre de 2019). Un nuevo canon cultural en diez objetos - The New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html>.

Carrión, J. (15 de julio de 2021). Cultura y algoritmos [Conferencia]. Programa Futuros Aumentados. Las Nuevas Transformaciones de la Tecnología. Buenos Aires, Revista Anfibia.



Han, B-C. (2014). En el enjambre. Herder.

Han, B-C. (2017). La sociedad del cansancio. Herder.

Igarza, R. (2009). Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural. La Crujía Ediciones.

Scolari, C. (2020). Cultura snack. La Marca.

Tecnológico de Monterrey (2023, 24 de abril). Microaprendizaje: lecciones breves que enriquecen el aula. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/microaprendizaje-en-el-aula/>



1.4 Estrategias de formación docente y acompañamiento para la reconfiguración de modalidades de enseñanza

*Carolina Sokolowicz-Ezequiel Isaías Abdala Villalba-
Mariana Moré-Silvina Gsponer-Susana Regina López*
(Universidad Nacional de General San Martín)

1. Introducción y contexto

En este trabajo se presentan distintas acciones y estrategias de formación docente y asesoramiento didáctico y pedagógico diseñadas y llevadas adelante por la Coordinación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNSAM en relación con la reconfiguración de modalidades de enseñanza en materias y carreras de grado y posgrado con carga horaria no presencial.

Tal como se analiza en la en la Publicación de la Secretaría General Académica "La formación virtual en la UNSAM en el contexto de educación remota de emergencia: diagnóstico y prospectiva" (2021), a partir de la situación de emergencia sanitaria que comenzó en 2020, en la UNSAM, así como en el resto de las instituciones educativas del país, fue necesario impulsar medidas para sostener los ciclos lectivos. Esta situación condujo a una transformación profunda de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que se vio signada principalmente por la adopción de propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías.

Dichas experiencias dejaron huella en el retorno gradual a la presencialidad. Luego de la finalización del contexto de aislamiento y distancia social obligatoria, la UNSAM experimentó un notorio crecimiento de la incorporación de carga horaria no presencial en carreras presenciales de grado y posgrado, además de ampliar su oferta de carreras y cursos dictados enteramente bajo la modalidad a distancia.

En la UNSAM la virtualización de las propuestas de enseñanza presenciales durante la pandemia permitió sostener las cursadas. En la actualidad, al diseñar la oferta académica con opción a distancia, se ponen de relevancia las características propias de esta modalidad con el fin de garantizar la calidad y pertinencia de la formación universitaria. En este marco, la Coordinación del SIED toma un rol central en el acompañamiento de las reconfiguraciones de la modalidad, ya que es el área de la Universidad que tiene a cargo la planificación, difusión, seguimiento y



procesamiento de las propuestas formativas en carreras total o parcialmente no presenciales. De acuerdo con su Reglamento (Resol. C.S. N° 114/23) entre sus propósitos se encuentra consolidar los procesos formativos de la educación a distancia, comprometiéndose con la calidad de dichos procesos y consolidar una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes, materiales y recursos tecnológicos de las propuestas educativas de la opción pedagógica a distancia.

Asimismo, de acuerdo con el Art. 11 de la Resolución de Consejo Superior N° 114/23, que corresponde a la actualización del Reglamento del SIED UNSAM se establece que:

La Coordinación del SIED deberá brindar instancias de capacitación y/o actualización docente en temáticas relativas a las dimensiones tecnológicas y pedagógico-didácticas propias de la opción pedagógica a distancia y modalidades de hibridación (...) Asimismo, prestará asesoramiento a las Unidades Académicas que así lo deseen, para el diseño e implementación de cursos de capacitación y/o actualización docente en temáticas relativas que consideren pertinentes. (Anexo RES .C.S. N° 114/23, p. 5)

En este contexto, desde el SIED UNSAM se impulsan distintas acciones orientadas a la formación docente y asesoramiento a las Unidades Académicas, con el fin de acompañar desde sus propuestas de enseñanza, el crecimiento sostenido de la Universidad en la ampliación de su oferta académica con opción a distancia.

2. Formación docente

Al profundizar en las acciones del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), se evidencia que la formación docente adopta un carácter central como estrategia institucional para la mejora de las propuestas de enseñanza. Como parte de la Secretaría General Académica, el SIED articula con todas las Unidades Académicas de la Universidad. Esto sugiere que las propuestas diseñadas deben contemplar las necesidades y características del profesorado en la heterogeneidad que presenta respecto a saberes y experiencias previas, campos disciplinares, formación inicial, disponibilidad horaria y estrategias de aprendizaje, entre otras. Desde este marco, el Plan Bianual de Formación Digital del SIED 2022- 2023 (Disp. S.G.A N°19/23) contempla distintas líneas de acción de manera que cada docente pueda seguir formándose y aproximarse a estos saberes de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades. Por este motivo, se incluyen dentro de la



oferta propuestas con distintos niveles de duración y carga horaria, encuentros entre pares, actividades con instancias de práctica, publicación de documentos teóricos, instructivos, intercambios con especialistas y producciones realizadas por docentes, entre otras.

La preponderancia que se da a la formación docente en las acciones del SIED, reflejada en la normativa institucional, refiere a un posicionamiento respecto a la centralidad del rol docente en las propuestas de enseñanza (Badia, 2020). En un trabajo de articulación entre los distintos actores que intervienen en el diseño e implementación de una carrera, es cada docente a distancia o con carga horaria no presencial quien lleva adelante la cursada frente al estudiantado y acompaña en su proceso de aprendizaje. Por ese motivo, la formación de cada equipo docente resulta central para garantizar la calidad de las propuestas en una reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje y construir de manera sostenida una mejora en la oferta formativa a distancia de la institución.

2.1. Alcance a nivel institucional

Como hemos mencionado previamente, bajo el marco del SIED UNSAM se encuentra un caudal muy amplio de carreras y equipos docentes y de gestión. Frente al desafío de abordar una formación a gran escala, desde el SIED UNSAM se plantean instancias con distintos niveles de alcance y acompañamiento. Entre ellas, se pueden mencionar los cursos, que contemplan un seguimiento personalizado. En simultáneo los talleres, que presentan un formato más acotado con un alto nivel de interacción con los equipos docentes participantes.

Si bien muchas veces cada docente trabaja de manera individual frente a un curso, forma, a su vez, parte de una estructura (de cátedra, de departamento, y/o carrera) con la que articula sus prácticas. En este sentido, desde el SIED UNSAM consideramos que al acompañar a un/a docente, esta persona se transforma también en agente multiplicador, en tanto sus aprendizajes y sus nuevas propuestas de enseñanza son generalmente compartidas con colegas, entre equipos de cátedra y con las autoridades de carrera, ampliando el alcance de las acciones impulsadas. También a través del estudiantado pueden impactar en otra cursada a cargo de otros equipos docentes en tanto habilidades aprendidas.



2.2. Enfoque de las líneas de acción

En la actualidad, las propuestas formativas del SIED UNSAM tienen por objetivo fortalecer la autonomía del profesorado en relación con sus saberes sobre la enseñanza en la modalidad a distancia o carga horaria no presencial en un sentido global. De esta manera, cada docente podrá luego transferir estos saberes en la enseñanza de las materias a su cargo.

Este enfoque se propone fortalecer al cuerpo docente de la Universidad para los desafíos que presenta la enseñanza mediada por tecnología en el nivel superior, en un entorno social, productivo y académico cambiante y dinámico a partir de los avances de la tecnología.

Tal como menciona Maina (2020),

Planificar la acción formativa es parte de una tarea habitual de todo docente en cualquier nivel educativo. Transformar esta práctica en un diseño de experiencias de aprendizaje en un contexto de digitalización creciente supone un cambio sustancial en la manera de concebir, interpretar y crear situaciones que propicien un aprendizaje profundo y significativo. (p. 81)

En este sentido, nos proponemos generar espacios de aprendizaje a través del debate y la reflexión, con centralidad en la propuesta didáctica y objetivos de cada materia, de manera que cada docente pueda tomar decisiones sobre sus propuestas de enseñanza aprovechando las potencialidades que ofrece cada modalidad, y contemplando la especificidad de la instancia formativa a su cargo, y los grupos de estudiantes.

2.3. Propuestas formativas

Como se mencionó previamente, el SIED UNSAM cuenta con el Plan Bianual de Formación Digital del SIED 2022- 2023 (Disp. S.G.A N°19/23) que se encuentra en vigencia y que presenta propuestas formativas, con diferentes dinámica, alcances y contenidos.

A grandes rasgos podemos separar las acciones en tres niveles:

- Cursos con seguimiento tutorial



- Espacios de participación colectiva
- Publicación de recursos y materiales didácticos

Los cursos y talleres son propuestas que abordan temáticas diversas que atienden a los tópicos recurrentes, articulando las dimensiones didácticas, comunicacional y tecnológica para la enseñanza. Incluyen preocupaciones conceptuales y metodológicas para enseñar en aulas virtuales, así como el diseño de materiales didácticos, la evaluación de aprendizajes en contextos mediados por tecnologías, el diseño de actividades y la selección y uso de aplicaciones y recursos digitales. Estos cursos cuentan con certificación otorgada por la SGA de la UNSAM, conforme lo establecido en la Disposición S.G.A. N° 355/2022.

Dentro de los espacios de participación colectiva se encuentra el Ciclo de Conversaciones con Especialistas y las Jornadas de Socialización de Experiencias propias de la modalidad a distancia.

En último lugar, en el marco de la publicación de recursos y materiales didácticos, el SIED UNSAM cuenta con una serie de documentos en formato texto sobre la enseñanza a distancia, videos explicativos y tutoriales sobre la utilización y aspectos didácticos de los recursos y actividades de los campus virtuales de la UNSAM.

Todos estos materiales son compartidos a través de la Sala Docente. Este es un espacio presente en todos los campus virtuales de la UNSAM. El propósito es unificar en esta sala toda la producción de recursos del SIED UNSAM que se encuentran a disposición de los equipos docentes y directivos, así como difundir y publicar las distintas actividades que se llevan adelante desde la Coordinación.

3. Asesoramiento a Unidades Académicas

Otra de las acciones que lleva adelante la Coordinación del SIED refiere al asesoramiento a las autoridades y docentes de las distintas Unidades Académicas para el acompañamiento en la estructuración y/o puesta en marcha de propuestas de enseñanza de carreras a distancia o que incluyen carga horaria no presencial e instancias de acreditación. En este sentido pueden identificarse distintas líneas de trabajo, según las necesidades y estado de situación de cada carrera y Unidad Académica.



Por un lado, se realiza asistencia para repensar las propuestas de las carreras en la incorporación de carga horaria a distancia. La reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje de carreras que previamente se dictaban en modalidad presencial, requiere un trabajo de reflexión conjunta para plantear una readecuación de la propuesta curricular.. En este abordaje entran en consideración distintas dimensiones tales como las características de la población estudiantil, el perfil de graduados/as, la estructura de la carrera y los contenidos disciplinares. Por ese motivo, resulta de particular valor que las autoridades de carrera puedan articular conjuntamente con el SIED UNSAM para analizar estrategias de enseñanza acordes con los objetivos y características de cada una. En esta misma línea, se acompaña a carreras que ya se encuentran en funcionamiento para pensar la virtualidad con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza. Dentro de las dimensiones que se contemplan en el trabajo con las autoridades de las carreras y Unidades Académicas, entra en consideración la formación y las características del profesorado. En este sentido, se definen instancias de formación específica según la demanda y necesidades de los distintos grupos docentes. El asesoramiento se realiza en torno al diseño de aulas virtuales y el diseño y configuración de materiales didácticos digitales. Este trabajo se retroalimenta con la confección y socialización de documentos de trabajo e instructivos específicos.

4. Cierre

El conjunto de las acciones detalladas anteriormente permite dar cuenta de la necesidad de organizar y planificar detalladamente las instancias de formación y acompañamiento a los equipos docentes y de gestión en pos de fomentar la autonomía en la toma de decisiones sobre la planificación de propuestas a distancia, en un contexto de crecimiento de la incorporación de carga horaria no presencial.

Pensar la formación docente y el acompañamiento para la reconfiguración de las modalidades de enseñanza nos desafía, como Coordinación del SIED, por un lado a prestar especial atención a los cambios tecnológicos y a los requerimientos de los equipos docentes; y por otro lado, a abrir el diálogo entre actores para la búsqueda de alternativas, dispositivos, estrategias, innovaciones en la formación, con el foco puesto en la calidad académica.

Palabras clave: formación docente; modalidades de enseñanza y de aprendizaje; equipos docentes; innovación en la formación; educación a distancia.



Bibliografía:

Badia, Antoni (2020). La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competencias. En Albert Sangrà (coord.) Decálogo para la mejora de la docencia online. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/122307>

Dirección de Formación Docente de la Secretaría Académica (2021). La formación virtual en la UNSAM en el contexto de educación remota de emergencia: diagnóstico y prospectiva. Publicaciones de la Secretaría Académica de la UNSAM. Recuperado de www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/

Disposición S.G.A. N° 355/2022. [Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por la cual se aprueban los cursos de formación del SIED para docentes de las distintas Unidades Académicas. 26 de diciembre de 2022.

Maina, Marcelo (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En Albert Sangrà (coord.) Decálogo para la mejora de la docencia online. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/122307>

Resolución N°19/2023 de 2023. [Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por el cual se aprueba el Plan Bianual de Formación Digital del Sistema Institucional de Educación a Distancia 2022-2023 de la UNSAM. 16 de febrero de 2023.

Resolución N°114/23 de 2023. [Consejo Superior de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por el cual se aprueban modificaciones al Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNSAM. 24 de abril de 2023.



1.5 *Hacia un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en la UNR*

Julieta Trivisonno- María Gabriela Ibarra-Romina Pérez
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

La Agenda 2030 de la UNR -elaborada hacia el año 2019- dentro la línea estratégica “Excelencia Académica y Desarrollo Curricular” destaca la necesidad de formar profesionales que se destaquen por su rigor científico, destreza técnica y pensamiento crítico, pero también por sus criterios de responsabilidad ética y por la consideración de la dimensión humana y social en su desarrollo profesional. Se apunta como necesaria una formación de calidad que se manifieste en las currículas de la Universidad y en la capacidad de sus docentes, así como también en las relaciones humanas que se producen en los trayectos de formación.

Asimismo, dentro de la misma línea estratégica, la Agenda plantea “el desafío de revisar crítica y prospectivamente las actividades implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje...” y a tales fines propone la dinamización de trayectos y prácticas curriculares que atiendan a las nuevas necesidades formativas, así como la realización de acciones destinadas a trabajar sobre pedagogías innovadoras que avancen sobre las prácticas más tradicionales de enseñanza, promoviendo modalidades alternativas, tales como el rediseño de los espacios áulicos y la utilización de nuevas herramientas didácticas.

La experiencia adquirida en estos últimos tiempos, tanto por docentes como por estudiantes en el marco de la pandemia por COVID-19, las innovaciones didácticas y metodológicas implementadas, a la par del empleo de los recursos tecnológicos apropiados, nos han enfrentado al desafío de sostener y mejorar las prácticas educativas y la actividad académica en general, consolidándose la necesidad de continuar con el rumbo marcado por la citada Agenda. Diversos documentos emitidos a nivel nacional dan cuenta de estos desafíos².

² Entre ellos: la Declaración Conjunta el Ministerio de Educación y el Consejo Universitario Nacional (CIN) del 29 de septiembre de 2021; CONEAU documento IF-2021-1235335751-APN-CONEAU# ME: “Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022”, diciembre



En este marco, desde el Área Académica de la UNR se ha propiciado una lectura no simplificadora de la problemática, proyectándose un documento que contiene nuevos “Lineamientos para la reconfiguración del modelo de enseñanza y aprendizaje de la UNR”, cuyas características esenciales serán desarrolladas a continuación.

Descripción del proyecto

La alteración de las condiciones de espacio y tiempo en la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad puso en cuestión modalidades naturalizadas de llevar a cabo las prácticas docentes en la Universidad, haciendo más notoria la necesidad de la implicación de los/las estudiantes en el proceso de aprendizaje y el correlativo compromiso de instrumentar propuestas didácticas que movilicen la interacción docente-estudiantes-contenidos. En esa dirección, las dificultades se transformaron en un compromiso que implicó oportunidades en la compleja relación entre lo presencial y lo remoto.

En tal contexto, se realizó un relevamiento de las experiencias recientes de nuestra universidad. Así, durante los años 2020, 2021 y 2022 se llevaron a cabo diversos encuentros, talleres pedagógicos, encuestas y otras actividades en las que participaron docentes, estudiantes y graduados/as de las distintas Unidades Académicas, con la finalidad de reflexionar sobre diferentes ejes relevantes para la comunidad. Entre ellos, las prácticas docentes, las nuevas configuraciones de las aulas, las prácticas y perfiles profesionales, la formación continua y de posgrado.

Como política académica y puesta en valor de las experiencias transitadas, se construyeron los “Lineamientos para la reconfiguración del modelo de enseñanza y aprendizaje de la UNR” ya referidos, que contienen un Plan de Desarrollo Académico de la UNR cuyo eje principal es el estímulo al desarrollo de nuevas prácticas con estrategias y modelos de enseñanza y aprendizaje, tomando como punto de partida un análisis de las principales modificaciones, alteraciones y debates generados a partir de los procesos vinculados a las transformaciones de los formatos didácticos y al uso de los entornos virtuales, con particular atención a

2021; el Docus N° 5 la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) establece “Consideraciones para el Ciclo Académico 2022 con retorno a la presencialidad plena”, entre otros.



los avances y rupturas que se dieron en el período de pandemia, así como a las experiencias y resultados de la enseñanza en la postpandemia.

En dicho documento se definen las principales líneas de acción que se proponen en este escenario. Dichas líneas pueden sintetizarse del siguiente modo:

- La creación de un Departamento de Innovación Tecnológica en la Enseñanza (DITE) con el objetivo de mejorar e innovar en la enseñanza a través de talleres, cursos, seminarios, estrategias, herramientas en los entornos virtuales. Asimismo, entre las funciones del departamento, se encontrarán las de asesorar y acompañar a las cátedras y equipos docentes para la identificación e implementación de propuestas, ampliar el horizonte en medios digitales y tecnologías emergentes (gamificación, transmedia, storytelling, impresión 3D, Big Data, Realidad Virtual y Aumentada, algoritmos para la toma de decisiones, inteligencia artificial, neolenguajes visuales, entre otros). El departamento estará constituido por un Director coordinador y un equipo de profesionales de distintas disciplinas.
- El diseño e implementación de proyectos, planes, programas o dispositivos equivalentes para el desarrollo de las acciones necesarias que permitan promover, monitorear y difundir las innovaciones que se generen en las diferentes Unidades Académicas.
- El fortalecimiento de todos los aspectos vinculados con las evaluaciones, en general, y con la evaluación de acreditación de los conocimientos de los estudiantes, en especial. Esto implica establecer mecanismos institucionales y criterios transparentes sobre la integralidad, coherencia, confiabilidad y validez de las evaluaciones en relación con la formación y con las disposiciones de los entornos virtuales, lo que implica asegurar, entre otros aspectos, la identificación de los participantes y la supervisión remota de las actividades de evaluación, sean éstas escritas u orales.
- La articulación de dispositivos para visibilizar, profundizar y dar permanencia en el tiempo a experiencias de mejora e innovación en la enseñanza universitaria.

Desde el Área Académica y de Aprendizaje, con anterioridad a la formulación de los mencionados lineamientos, se han propiciado otras acciones en la misma dirección. Entre estas cuestiones puede mencionarse la diplomatura en “Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje” (EVEA), gratuita para docentes y -desde hace algún tiempo también- para adscriptos de las diferentes unidades académicas. Actualmente se encuentra en funcionamiento la quinta cohorte y han pasado más de mil docentes por esta propuesta de formación. Asimismo, al inicio del año 2023,



se incorporó a la oferta que brinda el Área, la Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamientos a la Formación.

Por otra parte, y en una línea similar, se llevan adelante cursos y capacitaciones gratuitas para docentes y graduados vinculadas a temáticas que resultan relevantes para toda la comunidad universitaria, tales como las revisiones pedagógicas sobre el vínculo, el rediseño de formatos didácticos para la educación superior, la formación de tutores pedagógicos para espacios virtuales, el impacto de la inteligencia artificial en la educación superior, entre otras.

Objetivos:

El Plan de Desarrollo Académico de la UNR se propone principalmente:

- Diseñar propuestas que puedan reforzar la enseñanza y los actores universitarios con las tecnologías emergentes.
- Fomentar a los equipos docentes el interés por las tecnologías y su impacto, la investigación de los medios digitales, las herramientas que brinda el mismo y su uso en el aula.
- Sostener las propuestas académicas de la Universidad actualizadas de manera constante, en la búsqueda de brindar formación de excelencia que pueda entrar en diálogo con los ámbitos de creación de conocimiento científico y de inserción profesional.

Síntesis conclusiva

Las políticas académicas que se reflejan en este resumen resultan de gran interés para la comunidad de la UNR, y proponen una senda de innovación en las prácticas vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. La UNR, como institución de gran envergadura, posee con un claustro docente heterogéneo que -a través de los cursos y las diversas propuestas del Área- ha encontrado un espacio propicio para el diálogo y discusión acerca del rol que cumplen en la universidad y, a su vez, del rol que ésta desempeña en el seno de la sociedad.

Este camino que queremos y proponemos desde el Área Académica y de Aprendizaje, nos invita a romper los estereotipos de la enseñanza universitaria, así



como también a asumir los desafíos que nos presenta el cambiante mundo tecnológico-científico.

Las preocupaciones y las situaciones por las que atravesamos en la puesta en marcha de un nuevo modelo pedagógico -que incorpora las tecnologías en el día a día- resultan fundamentales en la agenda actual del Área Académica y de Aprendizaje de la UNR para este 2023, nos marca y nos propone trazar nuestras líneas en conjunto con toda la Universidad. Sin duda, la Universidad que Queremos la construimos entre todos y nuestras acciones son una muestra de escucha de la comunidad universitaria.



1.6 La formación docente como motor de la innovación en la opción pedagógica a distancia

María José Barlassina

(Universidad Nacional de General San Martín)

Introducción

Este documento tiene como objetivo la presentación de los lineamientos de la Dirección de Formación y en particular la apuesta en la formación docente en la modalidad pedagógica a distancia.

Los cambios acelerados en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, las nuevas formas de enseñar y aprender en las Universidades, entre otros, conllevan al sector universitario a dar respuesta a los actuales tiempos y plantear nuevas formas de hacer sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La complejidad del trabajo docente en este contexto, exige una adaptación a nuevas prácticas de la pedagogía y la didáctica, y una comprensión e integración con el territorio y la sociedad para resolver los problemas de la educación en su conjunto.

La Dirección de Formación, perteneciente a la Secretaría Académica de la EHyS, está pensada como un espacio para la revisión, consolidación y puesta en marcha de los diseños curriculares junto a la mejora y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza docente; en ambos casos desde una mirada integral de la formación. En donde confluyen aspectos pedagógico-didácticos, disciplinares, de la educación a distancia, la evaluación y el mejoramiento (desde una mirada cuanti y cualitativa) el enfoque transversal (acerca de discusiones sobre el concepto de sostenibilidad, género, entre otros) y por último el enfoque hacia las personas graduadas (y su inserción en el mundo laboral y/o académico, entre otros).

Dentro de la Dirección se presentan seis (6) líneas estratégicas diferenciadas y a la vez complementarias. Para el logro de las metas de este año, cada línea de trabajo tendrá fines determinados y a su vez tendrán puntos de contacto entre sí.

A continuación, enumeramos las líneas estratégicas:



1. Pedagógico - Didáctica
2. Educación a distancia
3. Actualización Disciplinar
4. Evaluación y Mejoramiento
5. Enfoque Transversal
6. Centro de personas graduadas

La Educación a distancia en la Escuela

Esta área se desarrolló desde cero a partir de la creación de la nueva Escuela de Hábitat y Sostenibilidad. Anteriormente a la fusión de los institutos (IT-3IA-IA), no existía un área o personal a cargo específicamente de la gestión de la educación a distancia dentro de las secretarías académicas de los institutos fundacionales. Teniendo en cuenta que la Escuela contaba con carreras a distancia, bimodales y tantas otras proyectadas para ser dictadas bajo esta modalidad, se propone la conformación del área de educación a distancia dependiente de la dirección de formación.

Los primeros pasos del área fueron dar a conocer a todos los equipos docentes de la existencia del espacio, socializar las acciones y explicar la importancia de la formación en la modalidad para sus quehaceres docentes y sobretodo para aquellos y aquellas docentes que ya se desempeñan en carreras que se dictan bimodales o con una carga mayor al 30% de sus clases en modalidad a distancia.

Para dar marco reglamentario y procedimental al área se crearon el “Reglamento de implementación de carreras a distancia” y la Guía de procedimientos para la creación de cursos de posgrado/Seminarios/diplomaturas y de las carreras de pregrado, grado y posgrado. Estos documentos pretenden ser organizadores para la planificación, diseño, implementación y gestión del aula virtual, contenidos y los equipos docentes intervinientes.

¿Por qué pensamos en la formación docente como motor de la innovación pedagógica?



La educación superior, hoy se orienta hacia la adopción de una postura reflexiva del ejercicio profesional, que entienda al docente como un investigador/a de su propia enseñanza (Chocarro, Sobrino y González-Torres, 2013).

La innovación no es un acto, es un proceso en el cual se involucran personas, situaciones que interactúan en un tiempo y espacio determinado; implica transformaciones en las prácticas, no sólo se identifica con lo que ocurre en el nivel de las ideas, de la reflexión o de la teoría, aunque se sustente en éstas. No siempre cuando se habla de innovación se involucra a las tecnologías de la información. De hecho muchas veces innovamos analógicamente.

El eje central de la innovación educativa es el aprendizaje de los y las estudiantes y la transición desde un modelo receptivo pasivo de apropiación de conocimientos, a uno activo, socio constructivista de enseñanza aprendizaje. Los profundos cambios sociales que afectan la docencia demandan de una reformulación del modelo de interacción docente-discente y la adaptación de los procesos a los nuevos paradigmas educativos (Coterón y Gil, 2015).

Al pensar en una práctica educativa, por ejemplo en la docencia, es común que los y las docentes configuran un estilo de ejercer la práctica docente en el que quizá se incorporan rasgos de la forma de actuar de quienes fueron sus maestros, en combinación con rasgos de algunos métodos o modelos de enseñanza que conocieron durante el proceso de formación o de actualización, que adoptan de colegas o que son el resultado de lo que han aprendido, ya sea por ensayo y error o por un proceso de reflexión sobre la práctica en la experiencia de ejercer la docencia (Moreno, 2000).

La formación en este caso es pensada para que los y las docentes de la escuela puedan desarrollar capacidades digitales de manera breve, continua y situada, cómo abordar el diseño didáctico en base a los nuevos servicios accesibles y a nuevas necesidades; cómo planificar nuevos cursos y carreras, cómo diseñar más y mejores materiales didácticos digitales y cómo ajustar las estrategias pedagógicas a estas propuestas.

El o la docente universitario, si quiere ser eficaz, debe ser capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar y, en su caso, interdisciplinar, que enseña; a las necesidades de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo; de concretar y acomodar los programas y propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y virtuales; de planificar minuciosamente los ritmos y actividades que organizan el aprendizaje de los y las estudiantes, de organizar el



espacio y el tiempo; en definitiva, el o la docente debe estar preparado/a para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica docente y comprobar su eficacia de su intervención (Vila, 2016).

La educación a distancia llegó para quedarse por lo que las propuestas académicas se van adaptando a la nueva realidad. Nuevas demandas fruto de la experiencia pasada en los tiempos de confinamiento por la pandemia. Los entornos virtuales de aprendizaje introducen cambios en la centralidad en el aula, en el rol de los y las docentes, en las modalidades de acceso, en el rol educativo de la industria cultural y en la posibilidad de multimodalidades y diversidad de grados de hibridez y de integración entre la educación presencial y la virtual, en función de eficiencias de costos y de calidad pedagógica de los aprendizajes.

El primer año de funcionamiento del área se solicitó al SIED que se oferte un ciclo de cursos de formación iniciales para todos los equipos docentes de la Escuela, sobre todo para quienes ya estaban impartiendo sus materias en bimodalidad o modalidad a distancia. Para este año se desarrolló un plan de formación docente continua, con el objetivo de traccionar cambios en materia de prácticas de enseñanza en la modalidad virtual, trabajando conjuntamente con el equipo del SIED-UNSAM quienes se han puesto al servicio de las necesidades de formación de la Escuela.

Trabajaremos en dos líneas, la primera en la modalidad taller en donde algunos serán presenciales y otros virtuales sobre temáticas referida a la planificación de las materias virtuales, estrategias y recursos tanto para opciones sincrónicas como asincrónicas. La segunda línea son cápsulas temáticas donde se explican brevemente conceptos que se utilizan como disparadores para las discusiones interdisciplinarias de la Escuela y sus desafíos con la virtualidad. Se trabajará con los/as responsables de las carreras de pregrado, grado, posgrado y diplomaturas para lograr un formato y un estilo comunicacional en las aulas virtuales, que represente a la EHyS.

El objetivo, al final de cuentas, no es solo la formación docente sino generar sentido de comunidad de la nueva Escuela, como parte de la construcción de identidad y como parte de la construcción del conocimiento transversal y temático específico a la vez y de estas nuevas formas y prácticas. Esta comunidad docente no puede ser más que innovadora desde su génesis. Por su puesto que la propuesta de generar estos espacios de comunidad no son innovadores per se de hecho ya existen muchos espacios similares como “aulas docentes” donde se estimula la comunidad de práctica docente para el intercambio de experiencias.



La autocrítica reflexiva acerca de las propias prácticas de enseñanza aprendizaje, dados en los espacios de formación docente, alimenta propuestas y experiencias que son sistematizadas para producir saber pedagógico. Esta línea releva el rol de las y los docentes como actores del cambio educativo, ya que estas iniciativas están principalmente lideradas por ellos y ellas y su capacidad de intervenir creativamente ante problemas pedagógicos.

Bibliografía

Chocarro de Luis, E., Sobrino, A & González-Torres, M.C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179401>

Coterón, J. y Gil, J. (2015). Innovación educativa en educación secundaria-universidad. Marco teórico y fundamentos para el diseño de proyectos. En T. González, P. Irureta-Goyena y R. Pardo (eds.), *La educación experiencial como innovación educativa* (pp. 97-124). Madrid: Plaza y Valdés.

Moreno B., M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco. (Textos Educar; No. 2).

Villa, A. (ed.) (2016). *Innovación en la formación del profesorado universitario*. Recuperado de <http://www.foroinnovacionuniversitaria.net/foroant/innovacion-en-la-formacion-del-profesorado-universitario/>



1.7 La reconfiguración del SIED - UNSAM para la gestión de carreras a distancia o con carga horaria no presencial

*Carolina Sokolowicz-Ezequiel Isaías Abdala Villalba-Mariana Moré-Silvina
Gsoner-Susana Regina López
(Universidad Nacional de General San Martín)*

Introducción

Siguiendo los lineamientos del Plan Estratégico Institucional 2016-2022, y de las Bases Programáticas 2018-2022, la UNSAM ha encarado en los últimos años un proceso de transformación orientado hacia la consolidación de un modelo de Universidad comprometida y responsabilizada con las problemáticas fundamentales de la sociedad del Siglo XXI. Dentro de los hitos logrados dentro de este proceso se encuentran la reforma del Estatuto Universitario, de diversos reglamentos generales y de la Estructura Orgánico Funcional de la Universidad y sus dependencias.

En este marco, en el que tuvo lugar la reorganización de la Estructura Orgánico-Funcional de la Secretaría General Académica, la creación de la Coordinación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) supone un esfuerzo de abordar y redimensionar las nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías en forma transversal a la práctica docente en el Nivel Superior, para desarrollar una formación académica de excelencia.

En este contexto, el SIED UNSAM ha orientado su enfoque de trabajo y sus líneas de acción a los desafíos y oportunidades propias del escenario de la enseñanza superior en la post pandemia. A continuación, se recorrerán algunos de los principales aspectos que caracterizan al SIED de la UNSAM desde su reconfiguración.



La actualización del Reglamento SIED UNSAM a partir de los cambios institucionales y los nuevos desafíos en la post pandemia

La UNSAM cuenta con una amplia oferta de carreras dictadas a distancia o que incorporan carga horaria no presencial. El SIED de la UNSAM fue creado por la RCS N° 54/18 y aprobado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el año 2018. Hasta inicios del año 2023, el Reglamento vigente del SIED UNSAM fue el establecido al momento de su creación por la RR N° 215/18 y refrendado por la RCS N° 109/18. En el marco de la presentación del Informe de Autoevaluación Institucional de la UNSAM ante la CONEAU, se planteó la actualización del Reglamento SIED UNSAM ante el Consejo Superior de la Universidad, tomando en consideración los criterios establecidos por CONEAU para la actualización de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia en la Ordenanza N° 72/2021.

Esta actualización del Reglamento del SIED UNSAM, aprobada por la RCS N° 114/23, se encuadra en un proceso de transformación de la Universidad, iniciado con la reforma del Estatuto en 2019 y que implicó la revisión de las estructuras Orgánico-Funcionales de toda la Universidad, entre ellas, la de la Secretaría General Académica. Además, estas modificaciones volvieron imperiosa la necesidad de compatibilizar la normativa con los actuales desafíos de la gestión académica de carreras a distancia o con carga horaria no presencial. Otro de los principales fundamentos para la actualización del SIED UNSAM se encuentran en la pandemia de COVID-19, que repercutió en la forma de pensar la Educación a Distancia como un campo transversal que involucra a amplios sectores de la comunidad académica, al incrementarse sustancialmente el uso de entornos virtuales, servicios de videoconferencias y otras TIC para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Siguiendo esta premisa, uno de los elementos que presenta modificaciones en el nuevo Reglamento es el Artículo 8, que hace mención a la integración de la estructura del SIED UNSAM en tanto se unifican las funciones previstas a desarrollar por parte de la Comisión de Seguimiento Curricular con las de las Unidades Académicas, favoreciendo la autonomía de estas últimas para la definición del modo de participación de las carreras y de la organización en los procesos de acreditación. Además, se ha modificado el Artículo 15, que destaca que la Coordinación del SIED no realiza acciones de formación que tengan como destinatario directo al estudiantado, sino que asesora a las Unidades Académicas



en cuanto a las pautas tendientes al acompañamiento de estudiantes, haciendo especial énfasis en las y los ingresantes.

La actualización del Reglamento del SIED de la UNSAM, entonces, refleja el compromiso con la adaptación a los desafíos actuales y la mejora continua de la Educación a Distancia y la enseñanza mediada por tecnologías. Estos aspectos son fundamentales para pensar y analizar el actual Plan Bianual de Formación Digital del SIED UNSAM.

El rol del Plan Bianual de Formación Digital en la reconfiguración del SIED UNSAM

El Plan Bianual de Formación Digital 2022-2023, contemplado en el Artículo 11 del citado Reglamento, funciona como eje transversal de la actividad de la Coordinación del SIED. Este plan está dirigido a la Comunidad UNSAM, promoviendo el uso de TIC tanto en las carreras a distancia como en aquellas carreras con carga horaria no presencial comprendidas en el SIED UNSAM.

El Plan establece las metas y acciones a desarrollar en un período de dos años, permitiendo una planificación estratégica y un seguimiento sistemático de los avances en la implementación de las tecnologías en la enseñanza. Allí se atienden las necesidades específicas de formación en TIC de acuerdo con las características propias de las distintas disciplinas y requerimientos desde el profesorado, a través de un abanico de actividades:

- Cursos y talleres de formación
- Espacios de socialización de saberes sobre la enseñanza no presencial.
- Materiales didácticos para la formación.
- Tutoriales y Documentos de Trabajo de la Coordinación del SIED.
- Asesoramiento integral a las Unidades Académicas sobre la implementación de la opción pedagógica a distancia o con carga horaria no presencial en las distintas ofertas formativas de la UNSAM.

Resulta pertinente sostener que las líneas de acción estipuladas por el Plan Bianual de Formación Digital del SIED UNSAM son el resultado de la articulación intrainstitucional y del relevamiento de las necesidades pedagógicas y tecnológicas de las Unidades Académicas, reflejado en la Publicación de la Secretaría General Académica "La formación virtual en la UNSAM en el contexto de



educación remota de emergencia: diagnóstico y prospectiva" (2021), y refieren a los siguientes aspectos:

- La programación de la enseñanza en entornos virtuales;
- la evaluación de los aprendizajes;
- los recursos y aplicaciones para la enseñanza en la virtualidad;
- el diseño de materiales didácticos digitales;
- las estrategias de comunicación y colaboración mediadas por TIC;
- el asesoramiento didáctico y normativo para el diseño de la oferta académica a distancia o con carga horaria no presencial de las distintas Unidades Académicas de la UNSAM.

Sobre este último punto se profundiza en el siguiente apartado, en el que se describen y se recuperan las acciones y experiencias que tuvieron lugar en el marco de la post pandemia.

El trabajo articulado con las Unidades Académicas de la UNSAM

En vínculo con las propuestas de formación del Plan Bianual de Formación Digital del SIED UNSAM, se promueve un trabajo articulado con las Unidades Académicas (UUA) en función de los requerimientos disciplinares específicos de cada una. Reconocemos que cada disciplina tiene características particulares y demandas específicas, por lo que es fundamental establecer una comunicación fluida y colaborativa con las Unidades Académicas para garantizar el diseño y la implementación efectiva de las propuestas educativas en línea.

Este trabajo se materializa en la construcción conjunta de propuestas de educación a distancia, en el acompañamiento para diseño de las aulas virtuales e incorporación de consideraciones vinculadas a la carga horaria no presencial de la oferta formativa, entre otras acciones. La comunicación y articulación se da de forma permanente, a partir de la demanda de las Unidades Académicas o bien a partir de la indagación del estado de situación por parte de la Coordinación del SIED UNSAM.

En este contexto, cobra relevancia la labor del Comité de Educación A Distancia, previsto en el Reglamento del SIED UNSAM (RCS 114/23) como espacio de encuentro, debate e intercambio de ideas entre la Secretaría General Académica, SIED-SGA, la Gerencia de Informática y representantes de todas las Unidades



Académicas que dicten actualmente o tengan proyectado dictar carreras a distancia o con carga horaria no presencial. Su actual conformación fue establecida por la Disposición S.G.A. N° 28/2022.

El Comité se constituye como un espacio de encuentro en el cual se presentan las diferentes miradas y perspectivas provenientes de las Unidades Académicas sobre aspectos de la implementación de la educación a distancia. En los encuentros de Comité se comparten tópicos tales como las actividades de formación, la gestión de las carreras bajo la modalidad a distancia, la organización del servicio de aulas virtuales, la actualización y acreditación de planes de estudio para la incorporación de carga horaria no presencial o modalidades de hibridación y la actualización del Reglamento del SIED UNSAM.

Desde la Coordinación del SIED UNSAM se generó un Aula virtual destinada a las y los representantes del Comité de Educación A Distancia y a las y los Secretarías/os Académicas/os de las Unidades Académicas involucradas. Este aula funciona como un espacio virtual donde se centraliza la información sobre las reuniones y actividades del Comité, y otra información relevante para la gestión de las carreras a distancia. Este aula abre la posibilidad de agilizar la comunicación y colaboración entre los miembros del Comité, propiciando un intercambio constante de conocimientos y experiencias en el ámbito de la Educación a Distancia.

Conclusiones y prospectivas

En esta presentación se ha recorrido la experiencia de la Coordinación del Sistema de Educación a Distancia (SIED) como área especializada de la Secretaría General Académica de la Universidad para la enseñanza mediada por tecnologías. Entre sus tareas se encuentran las actividades relacionadas con el acompañamiento para el desarrollo de nuevas propuestas educativas a distancia, el fortalecimiento de las actuales y la promoción de la formación de los equipos docentes en materia de educación a distancia. Esto requiere un trabajo continuo, por parte del SIED UNSAM, en la actualización constante frente a los nuevos escenarios educativos y al surgimiento de actualizaciones tecnológicas.

En este contexto, el Plan Bianual de Formación Digital SIED UNSAM se destaca como una iniciativa clave, ya que organiza y dicta los lineamientos para la formación a docentes y equipos directivos y de gestión de las carreras en el uso técnico y didáctico de las tecnologías para la enseñanza puestas a disposición por la Universidad.



Asimismo, se ha impulsado el trabajo articulado con las diferentes Unidades Académicas de la Universidad, estableciendo una estrecha cooperación y coordinación con los distintos equipos directivos para el desarrollo de propuestas formativas no presenciales que alcancen los más altos niveles de calidad académica.

Por último, se ha jerarquizado la discusión entre todos los actores involucrados en el desarrollo, dictado y sostenimiento de carreras no presenciales por medio de la conformación del Comité de Educación a Distancia.

En conclusión, los procesos de articulación, de sistematización de actividades y de coordinación con los distintos actores institucionales involucrados en esta tarea, forman parte de las acciones de la Secretaría General Académica, y de la UNSAM en su conjunto, orientadas hacia la mejora de la enseñanza mediada por tecnologías y en respuesta a los desafíos surgidos en la Educación Superior de la pospandemia.

Palabras clave

Sistema Institucional de Educación a Distancia - Reconfiguración - Modalidades de enseñanza - Formación Docente - Comité de Educación a Distancia

Bibliografía

Dirección de Formación Docente de la Secretaría Académica (2021). La formación virtual en la UNSAM en el contexto de educación remota de emergencia: diagnóstico y prospectiva. Publicaciones de la Secretaría Académica de la UNSAM. Recuperado de www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/

Disposición N°28/2022 de 2022. [Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por la cual se constituye el “Comité de Educación a Distancia” de la UNSAM. 1 de abril de 2022.

Disposición N°19/2023 de 2023. [Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por la cual se aprueba el Plan Bianual de Formación Digital del Sistema Institucional de Educación a Distancia 2022-2023 de la UNSAM. 16 de febrero de 2023.



Ordenanza N° 72 de 2021. [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria]. Por la cual se actualizan los procedimientos para la evaluación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. 23 de diciembre de 2021.

Resolución N°75/2016 de 2016. [Consejo Superior de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por la cual se aprueba el Plan Estratégico Institucional UNSAM 2016-2022. 16 de junio de 2018

Resolución N° 54/18 de 2018. [Consejo Superior de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por la cual se establece la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNSAM. 22 de marzo de 2018

Resolución N°109/18 de 2018. [Consejo Superior de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por el cual se aprueba el Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNSAM. 2 de mayo de 2018

Resolución N°114/23 de 2023. [Consejo Superior de la Universidad Nacional de General San Martín]. Por el cual se aprueban modificaciones al Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNSAM. 24 de abril de 2023.

UNSAM (2017) Documento para la Discusión Programática (2018-2022). Recuperado de https://www.unsam.edu.ar/institucional/EVALUACION_Bases%20Programaticas%202018-2022.pdf



1.8 Modalidad de enseñanza a distancia con estudiantes de 1º año en contextos de masividad

Brenda Salama-Camila Rodríguez-Fernando Nuñez D'Agostino-Laura Basabe
(Universidad de Buenos Aires)

Acerca del Programa UBA XXI

UBA XXI es el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires. Se creó en 1985, en el contexto de la recuperación de la democracia y la normalización universitaria, bajo la dependencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad. La iniciativa fue pionera en la introducción de la modalidad a distancia en la educación superior en la Argentina.

UBA XXI ofrece a los estudiantes la posibilidad de cursar las materias del Ciclo Básico Común de todas las carreras de la Universidad en modalidad virtual a través del Campus Virtual UBA XXI. Es una oferta pública y gratuita para los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires y para los estudiantes de los dos últimos años de la escuela secundaria.

Actualmente, la oferta académica es de 34 materias y cursan aproximadamente 70.000 estudiantes por cuatrimestre.

El dictado de los cursos se desarrolla a través de entornos digitales y mediante recursos multimediales, que son elaborados y actualizados de manera continua por los equipos docentes de cada cátedra, en colaboración con un equipo de desarrollo pedagógico y producción multimedial.

En este trabajo se presenta un proyecto de evaluación de la propuesta pedagógica de las materias que se dictan a través de UBA XXI a partir del análisis de la experiencia de los estudiantes. El interés de la experiencia reside, en primer lugar, en la reflexión sobre el diseño de propuestas de educación a distancia en contextos de masividad y con una población de estudiantes ingresantes, aún no socializados en el "oficio" de estudiante; en segundo lugar, en la metodología elaborada para el análisis y la mejora, que combina estrategias de la evaluación de proyectos educativos y técnicas de diseño de entornos educativos centrados en el usuario.

Fundamentación del proyecto



Una particularidad del Programa UBA XXI, por las materias que ofrece, es que atiende a una población de estudiantes que cursa el primer año de una carrera. Esto marca condiciones particulares para el desarrollo de la propuesta. Sabemos que el inicio de una carrera universitaria representa un momento crítico en la vida de los jóvenes (Ezcurra, 2014; Tinto, 1974, 1992). Además de elecciones vocacionales y definiciones de un proyecto futuro, implica desarrollar competencias, que resultan decisivas para su integración efectiva a la vida universitaria:

- Integrarse en una nueva institución educativa, con sus actores, pautas, procedimientos, percepciones y valores.
- Manejarse en un aula, a menudo de mayor escala y con modalidades de intercambio diferentes de la de la escuela secundaria.
- Organizar el estudio con mayor autonomía y responsabilidad.

Desde la perspectiva de la responsabilidad de las instituciones universitarias, consideramos que el ingreso a la universidad debe visualizarse como un proceso, que se inicia antes de la inscripción del estudiante a una carrera y que abarca las experiencias académicas tempranas a lo largo del primer año. En ese proceso, son muchos los factores que pueden erigirse como obstáculos para la continuidad de los estudios.

Aun centrándonos en los factores de índole académica, pensar la articulación entre la escuela secundaria y la universidad implica atender a distintas facetas: la secuencia de contenidos (diseño curricular de la escuela secundaria y contenidos mínimos de las materias de primer año de la carrera), la compensación de déficits en los aprendizajes de la escuela secundaria, los mecanismos para la integración del alumno en una nueva cultura institucional, el desarrollo de las habilidades para el trabajo académico.

En una propuesta de educación a distancia, el campus virtual constituye el entorno en el cual se desarrolla la propuesta de enseñanza y aprendizaje. Un primer interrogante que da origen al proyecto es si el entorno virtual de aprendizaje de UBA XXI y los recursos para el aprendizaje que ofrece facilitan el acceso a la propuesta pedagógica de cada materia o si, por el contrario, demanda tiempos de familiarización que dificultan el cursado. Por ello, este proyecto procura indagar las percepciones de los estudiantes respecto de la estructura, la secuencia y los recursos a través de los cuales se plasma la propuesta pedagógica de las materias, y la accesibilidad, la navegabilidad y la usabilidad del entorno virtual.



Un segundo interrogante que guía el proyecto se vincula con las transformaciones en los modos privilegiados de acceder y procesar información en el caso de los jóvenes. Es posible que los recursos audiovisuales resulten medios más amigables que los textos escritos, al menos como contacto inicial con nueva información. Asimismo, se presume que, luego de dos años de educación remota de emergencia en la escuela secundaria, los estudiantes arriban a una propuesta de educación a distancia con un bagaje de experiencias que condicionan sus expectativas acerca de una propuesta de educación a distancia. En este sentido, el proyecto busca relevar los tipos de recursos que los estudiantes perciben como más productivos para su aprendizaje con el propósito de establecer jerarquías y combinaciones más ajustadas a esas necesidades.

Finalmente, el proyecto incorpora la preocupación por la articulación entre la escuela secundaria y la universidad, y explora formas de ayuda pedagógica diferenciales en función de las trayectorias educativas previas de los estudiantes, como parte de la propuesta de enseñanza.

Propuesta de evaluación

Sobre la base de estas preocupaciones, se inició a fines de 2022 un trabajo de análisis sistemático de la propuesta pedagógica actual del campus virtual a partir del relevamiento de las opiniones de los estudiantes y, complementariamente, a docentes, personal de gestión de las distintas áreas que atienden sus consultas.

a. Metodología de trabajo

El trabajo de análisis sistemático se organizó de acuerdo con la propuesta para la evaluación de dispositivos educativos que se denomina “referencialización” (Rodríguez Ousset, 1997, 2000a, 2000b, 2000c; Barbier, 1993, 1999; Ardoino, 1989, 1993, 2002; Figari, 1995). Se mencionan a continuación, las principales tareas involucradas, pero se aclara que no constituyen la aplicación secuencial de una serie de procedimientos predeterminados, sino de una guía para el diseño del proceso de evaluación, que busca destacar la singularidad de la situación.

El primer paso de la referencialización es la delimitación del objeto evaluado a partir de la definición de dimensiones de análisis, es decir, categorías descriptivas que permiten representar el objeto. En este caso, el relevamiento se estructuró en torno a las siguientes dimensiones:



- Acceso al campus virtual: modalidad y frecuencia de uso del campus por parte de los estudiantes.
- Navegabilidad y usabilidad: facilidad para desplazarse por el entorno y encontrar los recursos necesarios para el aprendizaje de manera intuitiva.
- Recursos didácticos: grado en que los materiales promueven y guían el proceso de aprendizaje.
- Accesibilidad de personas con discapacidad: grado en que personas con distinto tipo de discapacidad pueden navegar e interactuar con los distintos recursos.

Para las dimensiones delimitadas, se plantearon **interrogantes**, formulados como hipótesis a verificar o refutar (y no en términos que sólo permitan constatar la presencia o ausencia de determinados rasgos del objeto).

Para la respuesta a los interrogantes planteados se definieron **direcciones de estudio**, es decir, las cuestiones centrales que se busca elucidar en cada dimensión. Estas direcciones guiaron la selección de las **técnicas de recolección de información**: cuestionarios, entrevistas en profundidad, análisis de datos estadísticos, etc.

Finalmente, se definieron los criterios sobre la base de los cuales se analizarán los datos recogidos y se juzgará el objeto evaluado: el referente de la evaluación.

A modo de ejemplo, se presenta el referencial elaborado para una de las dimensiones.

| Dimensiones | Interrogantes | Dirección de análisis | Criterios |
|---------------------|---|--|---|
| Recursos didácticos | ¿Qué tipo de recursos se utilizan en cada materia? ¿Para qué se utilizan? ¿Cómo utilizan los estudiantes los recursos del campus? | Análisis de los recursos didácticos a través de los cuales se plasma la propuesta pedagógica. <ul style="list-style-type: none">• Mapeo de recursos del Campus Virtual UBA XXI.• Entrevistas a docentes y pedagogas para relevar: recursos más y menos utilizados, recursos más importantes.• Entrevistas y encuestas a estudiantes para relevar: | Los materiales brindan el apoyo necesario para guiar el proceso de aprendizaje. Los materiales resultan atractivos para los estudiantes. |



| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>¿Privilegian algunos recursos? ¿En base a qué criterios seleccionan?</p> <p>¿Los recursos son suficientes?</p> <p>¿las consignas de trabajo resultan claras?</p> <p>¿Qué recursos utilizan en otras universidades con programas similares?</p> | <p>modos de utilización de los recursos (elecciones, énfasis, etc.); jerarquización de la importancia de cada tipo de recurso para cursar/aprobar la materia; criterios para establecerla, recursos que se perciben como más valiosos, atractivos, etc., suficiencia del material y claridad de las pautas generales de trabajo; dificultades para interpretar la tarea a realizar.</p> <ul style="list-style-type: none">● Métricas provenientes del Campus Virtual UBA XXI y del canal de YouTube: recursos más y menos utilizados; recursos sin visitas.● Relevamiento del campus virtual de otros programas de educación a distancia: tipo de recursos que usan.● Relevamiento de Moodle: universo de recursos disponibles. | |
|--|---|---|--|

Para el análisis de las opiniones de los estudiantes y el desarrollo de mejoras se utilizará la metodología del “diseño UX”, que se orienta a mejorar la experiencia de los usuarios cuando ingresan y navegan en interfaces digitales.

Se divide en cinco etapas de diseño, las cuales se pueden llevar adelante de forma iterativa y no lineal:

1. Empatizar: se busca comprender el problema. Se trata principalmente de entender las frustraciones del usuario, sus deseos, metas y aspiraciones.



2. Definir: se busca delimitar el problema y detectar las necesidades. A partir de la organización de la información relevada en la fase anterior, se identifican distintas “zonas” problemáticas, se corroboran o refutan las hipótesis iniciales.
3. Idear: se trata de generar cuantas alternativas sean posibles. Se buscan diferentes formas de ver el problema e identificar soluciones innovadoras.
4. Prototipar: de las ideas definidas en la etapa anterior, se selecciona una y se desarrolla un prototipo de la parte del campus virtual que se desee mejorar. Es la etapa de construcción de soluciones.
5. Testear: es la etapa de validación con los usuarios, cuando se ponen a prueba los prototipos. Aunque esta es la fase final, la metodología del design thinking se basa en un modelo de trabajo iterativo: a partir de los resultados obtenidos, es posible volver a las etapas anteriores

En la actualidad, se están desarrollando las tareas de recolección de información (etapa 1). A partir de la sistematización de estos datos, se iniciando la identificación de problemas vinculados con la experiencia de los alumnos en el campus virtual (etapa 2).

El punto de partida

Como se mencionó al inicio, diseñar propuestas pedagógicas para el primer año de la carrera involucra algún supuesto respecto de los puntos de partida de los estudiantes y los aprendizajes previos. Un primer parámetro lo constituye el diseño curricular de la/las jurisdicciones de procedencia de los estudiantes en las distintas áreas disciplinares. Pero, aunque esa plataforma constituya en términos ideales un punto de partida adecuado, esos contenidos pueden no ser dominados efectivamente por el estudiante; ello genera una brecha entre los conocimientos previos requeridos por las materias de primer año de la universidad y el punto de partida real del estudiante.

Con esta preocupación, acrecentada por el impacto diferencial de la suspensión de las actividades educativas presenciales sobre distintos sectores de estudiantes, en el año 2020 se lanzó, desde la Secretaría de Asuntos Académicos, el sitio Enlace UBA (enlace.uba.ar).

Enlace UBA es un espacio con propuestas específicas de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad. Los propósitos son:



- Contribuir al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes de la escuela secundaria.
- Facilitar el acceso a la Universidad de Buenos Aires.
- Mejorar la inserción en las carreras universitarias y la integración a la vida universitaria de los y las ingresantes.

Enlace UBA ofrece información sobre la Universidad de Buenos Aires y cursos preuniversitarios, orientados a fortalecer los conocimientos de la escuela secundaria necesarios para los aprendizajes en la universidad y las competencias para el trabajo académico.

Estos cursos se desarrollaron a partir de la revisión de los diseños curriculares de escuela secundaria de CABA y de Provincia de Buenos Aires, y la identificación de los conocimientos previos requeridos para cada una de las materias que se dictan en UBA XXI. Actualmente, hay disponibles once cursos en distintas áreas disciplinares (comprensión de textos, matemática, física, química, historia argentina, escritura, filosofía, historia del siglo XX, lenguaje matemático, pensamiento computacional, economía). Cada curso se organiza en módulos independientes, autoadministrados.

Estos cursos son gratuitos y están abiertos a la comunidad. No obstante, se procura que para los ingresantes a la Universidad funcionen como un “enlace” entre la escuela secundaria y las materias de UBA XXI. Por ello, cada materia de UBA XXI se inicia con un “Módulo 0” que contiene una evaluación diagnóstica con ítems de respuesta cerrada sobre distintos temas, que constituyen contenidos de la escuela secundaria necesarios para abordar el nuevo material. La respuesta a cada ítem recibe una retroalimentación automática, que deriva a contenidos puntuales de los cursos de Enlace UBA. Este “Módulo 0” ofrece además tutoriales de orientación en el campus y materiales para el desarrollo de habilidades vinculadas con el trabajo en la universidad.

Cierre

La problemática de la integración de los alumnos de primer año a la universidad no es nueva. Se trata de un fenómeno complejo que involucra distintas facetas (factores personales, sociales, institucionales, económicos y académicos). Este trabajo aborda la cuestión desde el punto de vista pedagógico; en particular, a partir de las características del diseño de la propuesta en un entorno virtual y del



análisis de la forma en que ese diseño puede facilitar u obstaculizar la iniciación del estudiante en el trabajo académico.

Sitúa la mirada en una perspectiva particular: el punto de vista del estudiante. Creemos que la atención a las dificultades que experimentan los estudiantes de primer año en el manejo en un entorno virtual resulta un factor clave para el diseño de mejores propuestas de educación a distancia.

Palabras clave: entornos virtuales de aprendizaje, mecanismos de apoyo a ingresantes a la universidad, articulación escuela secundaria - universidad.

Bibliografía: (según normas APA)

Arduino, J. (1989). Introducción general. En: Arduino, J. y Berger, G., De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades. Paris: ANDHA-Matriz. (Traducción: Rodríguez Ousset, A. y Pérez, V.).

----- (1993), Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor. En Ducoing, P. y Landesmann, M. (comp.), Las nuevas formas de investigación en educación. México: Embajada de Francia en México-Universidad Autónoma de Hidalgo.

----- (2002). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, F., Evaluación de la docencia. México: Paidós Educador.

Barbier, J. M. (1993). La evaluación-n en los procesos de formación. Barcelona: Paidós.

----- (1999). Prácticas de formación, evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ezcurra, A. M. (2014). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Figari, G. (1995), Evaluar, ¿cuál referencial? Bruselas: De Boeck Université (Traducción: Rodríguez Ousset, A. y Pérez, V.).

Rodríguez Ousset, A. (2000a). La evaluación de dispositivos educativos. Revista Colección Pedagógica Universitaria, N° 32-33, Veracruz, Universidad Veracruzana.



----- (2000b). Ese oscuro objeto de la evaluación. Cocoyoc, mimeo.

----- (2000c). Evaluación del currículum universitario. Algunas cuestiones pendientes. Cocoyoc, mimeo.

----- (1997). ¿Evaluación o control? En La educación en nuestras manos, revista de SUTEBA. Año 6, N° 47, Buenos Aires: CTERA.

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: UNAM-ANUIES.

Tinto, Vincent (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research 45: 89-125.



1.9 Plan de formación docente en la UNNOBA

Claudia Russo-Gustavo Gnazzo-Natalia Sinde-Pilar Traverso-Tamara Ahmad
(Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires)

Desde la aprobación del Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital (SIEDD) de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), se plantea un plan de capacitación para los docentes de la Universidad que implique la formación profesional con la aplicación tecnopedagógica de herramientas en las distintas modalidades educativas.

La pandemia provocó una aceleración en la implementación de este plan y es por eso que desde entonces, en UNNOBA se ofrecen capacitaciones enmarcadas en este plan estratégico.

La Educación a Distancia (EaD) supone una opción pedagógica en la que estudiantes, docentes y tutores se interrelacionan a través de sistemas digitales y de telecomunicaciones con el objetivo de cumplir con un plan de estudios y mantener al estudiante como principal protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La EaD puede ser utilizada como único modo de enseñar o combinada con otras modalidades, pero como las demás, siempre debe ser cuidadosamente planificada.

El rol docente debe redefinirse, pensando en la adquisición de nuevas competencias que se adapten a esta modalidad. Se incorporan conceptos como “asincronismo”, donde las/los docentes y estudiantes no coinciden en el tiempo, y modalidad híbrida o combinada, donde docentes y estudiantes comparten sincronía presencial, virtual y asincronía en una misma propuesta pedagógica.

Los materiales a utilizarse deben ser especialmente diseñados o seleccionados. Por lo que el circuito de elección y/o producción debe ser llevado a cabo por un equipo que tenga habilidades tecnológicas y además conozca tanto de los contenidos como de la didáctica. Es por esto que, los equipos docentes deben ser interdisciplinarios y presentar habilidades y competencias diversas, abarcando todas las aristas necesarias para desarrollar propuestas con materiales didácticos adecuados a las enseñanzas significadas en los contextos en los que se inscriben (Kap, 2020: 88).



Por otra parte, en modalidades híbridas o a distancia pura, se incorpora la figura del tutor (o profesor/tutor), atendiendo a consultas de las y los estudiantes, estimulando su trabajo. Si bien el rol tutorial ya se venía trabajando, en algunos casos, en la modalidad presencial, es innegable que en las otras modalidades el trabajo que desempeñan y tareas que llevan a cabo tienen mayor presencia en los procesos de aprendizajes de los sujetos.

Estas propuestas con opción pedagógica a distancia implica que el docente redefina su rol, ahora su papel será como un facilitador, un tutor que guía y orienta al estudiante, brindándole las posibilidades de interacción social y la construcción del conocimiento en forma colaborativa —al interior de la comunidad de aprendizaje—, pudiendo ofrecer instancias de trabajo individual y/o grupal e interacción con materiales (Ahmad, 2020: 37).

Por todo esto, en el plan propuesto, se espera que el equipo docente se capacite en los siguientes ejes, para poder dictar cursos y/o asignaturas con horas virtuales en la Universidad:

El **Eje 1** enmarca las **modalidades educativas y entornos virtuales de enseñanza**. En este eje, las y los docentes podrán adquirir conocimientos y poner en práctica habilidades respecto a las distintas modalidades de enseñanza: presencial, mixta o híbrida y a distancia. Conceptos básicos de EaD, la importancia de la comunicación en las modalidades educativas. Los entornos virtuales: recursos, actividades, buenas prácticas en el diseño y uso del aula virtual. La planificación didáctica-pedagógica (hoja de ruta). Metodologías de enseñanza y aprendizaje en contextos híbridos: aula invertida, gamificación, etc.

El **Eje 2**, refiere sobre los **Materiales didácticos y tecno-pedagógicos**. Se espera que las y los docentes adquieran los conceptos relacionados a materiales didácticos digitales y educativos, las buenas prácticas de su diseño y el desarrollo de consignas de actividades y de recursos dentro de los entornos virtuales. En este mismo eje se brindan capacitaciones sobre el uso tecnopedagógico de herramientas TIC (externas o internas de la plataforma) para el diseño de materiales educativos digitales.

Para el **Eje 3**, se espera que las y los docentes tengan la posibilidad de construir conocimientos sobre el **rol del docente en el seguimiento y acompañamiento del estudiante**. También investigar acerca de las diferentes acciones reactivas y proactivas del docente facilitador respecto al seguimiento y las herramientas que



brindan los entornos virtuales para tal tarea. Se revisan nuevamente los conceptos de comunicación entre docentes y estudiantes.

En el Eje 4, las y los docentes deberán acreditar sus conocimientos en los siguientes contenidos: Evaluar - valorar - calificar. Se revisan los **procesos de evaluación** en la virtualidad y en la presencialidad. Esperamos puedan repensar la evaluación: qué queremos evaluar, cómo y por qué hacerlo. Qué herramientas para la evaluación se pueden abordar y los tipos de evaluación a aplicar. Cuáles instrumentos de evaluación se pueden utilizar teniendo en cuenta la retroalimentación y las devoluciones en los mismos.

Es importante aclarar que el equipo que dicte cursos a distancia deberá contar con docentes capacitados en cada uno de los ejes propuestos, pudiendo tener docentes capacitados en uno o varios ejes, pero en su conjunto, el equipo debe tener docentes con conocimientos en los contenidos de todos los ejes.

Entonces, por ejemplo, un equipo de 4 docentes podría tener a cada docente capacitado en un eje distinto o en más de un eje. Lo importante es que estos cuatro docentes, en su conjunto, acrediten saberes y competencias en los 4 ejes solicitados.

Con base a lo planteado y luego de varias reuniones con Secretaría Académica, Gestión, Docentes y estudiantes, surge la redefinición del modelo educativo para la UNNOBA (Res CS 2304/22), con la normativa propuesta para su implementación (Res CS 2303/22).

Para cubrir las necesidades de capacitación docente en estos cuatro ejes, se espera definir un trayecto formativo con cursos autoguiados denominado “La docencia mediada por tecnología”.

Los cursos tendrán una modalidad autoguiada con asistencia tutorial. Cada curso podrá ser iniciado, continuado y finalizado en los tiempos que cada docente quiera. Siempre se recomienda que se realicen los ejes en forma consecutiva pero este requisito no es estricto ni obligatorio.

Al finalizar cada curso, las y los docentes podrán gestionar el certificado correspondiente y se le entregará una parte de la insignia del trayecto “La docencia mediada por tecnología”. Al finalizar los cuatro cursos, podrán recibir la insignia completa de “Docente a distancia” y también el certificado del trayecto completo.



Sobre la acreditación del equipo capacitado

Según lo planteado en la normativa del modelo educativo, al realizar una propuesta con carga horaria virtualizada, el equipo docente deberá enviar junto con la misma, el formulario de capacitaciones docentes con las certificaciones correspondientes.

De no contar con este requisito, la propuesta será observada por la CASIEDD dando un plazo para que los docentes tomen el trayecto formativo o el curso de capacitación que se requiera para cumplir con este requisito.

Cumplir con este requerimiento será obligatorio al momento de la implementación de la propuesta con horas virtuales.

Autoevaluación

El equipo pondrá a disposición dos dispositivos de autoevaluación para que cada docente pueda conocer sus competencias digitales y sus competencias en educación virtual. Con base a los resultados que obtenga, podrá optar por la realización de un eje en el trayecto formativo. Uno de estos dispositivos es la encuesta de competencias digitales. De acuerdo con los datos recabados en 2022, un porcentaje bajo de docentes indicó utilizar funciones básicas y el 36.54% reveló que utiliza Internet con conocimientos básicos. Alrededor de un 40 % se percibió usuaria/o con funciones avanzadas de navegación y búsqueda y un 13.55% como expertas/os en la materia. Al consultarles acerca de cuáles son los criterios a la hora de servirse de los datos e información disponibles en la web, más del 53% afirmó realizar un análisis profundo en sus selecciones con responsabilidad académica. Casi un 4% de las/os docentes asumió no evaluar lo buscado en Internet para su práctica profesional, lo cual debería minimizarse al 0%. Cerca de un 35% reconoció la existencia de diferentes tipos de archivos y manejó adecuadamente su almacenamiento en medios alternativos. En cuanto a la seguridad de la información, un 17.15% sostuvo que aplican en forma habitual medidas de seguridad a sus elementos digitales. Asimismo, más del 31% aplica con algo de asiduidad, medidas de seguridad en sus elementos de trabajo, mientras que otro 31% lo hace con mayor frecuencia. Más de la mitad de las personas encuestadas utilizó de forma intensa los medios de comunicación tradicionales sin aplicar funciones avanzadas. Más del 34% compartió contenidos analizando permisos de archivos en la nube y casi un 16% fue más exhaustivo al respecto. Con



respecto a la Ciudadanía Digital, cerca del 80% indicó manejar sistemas institucionales y sólo el 10% requirió capacitación. Un 60% utilizan medios digitales para la comunicación. Más de un 42% indicaron utilizar herramientas colaborativas para la interacción con estudiantes. Un 24% fomentó su uso, mientras un 11% no lo hizo. El 51.11% realizó curaduría de contenidos digitales adaptándolos a sus necesidades y casi un 13% utilizó recursos de terceros sin intervención propia. Más de la mitad diseñaron sólo presentaciones digitales, mientras un 21.61% creó sus propios recursos. Asimismo, el 44% indicó implementar contenidos con herramientas digitales que se adaptan a sus propias propuestas pedagógicas, dándole relevancia a la planificación de la propuesta educativa por encima de la herramienta. Casi un 8% de docentes se despreocupó de los derechos de autor de los recursos utilizados. Más de un 80% utiliza NTICs. Un 43% alegó que un número importante de actividades fueron planificadas utilizando TICs, siendo un 11% quienes dieron prioridad al uso de tecnología en sus propuestas. Un 60.38% dijo ser capaz de identificar y resolver problemas técnicos menores, mientras que un 12.69% se asumió casi expertos en el tema (Educación Digital, 2022).

En cuanto a la encuesta de competencias en educación virtual como segundo instrumento de autoevaluación, desde el área se trabaja en su diseño y se espera su implementación para el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2023.

Conclusiones

A modo de resumen puede decirse que el plan de capacitación para los docentes de la UNNOBA implica formación profesional con aplicación tecnopedagógica de herramientas en distintas modalidades educativas. En este sentido, se espera que el equipo docente que desea dictar cursos y/o asignaturas con horas virtuales se capacite en cuatro ejes: (1) modalidades educativas y entornos virtuales de enseñanza, (2) materiales didácticos y tecno-pedagógicos, (3) rol del docente en el seguimiento y acompañamiento del estudiante y (4) procesos de evaluación. El equipo que dicta cursos a distancia deberá estar capacitado, en su conjunto, estos cuatro ejes. A tal fin, se prevé un trayecto formativo titulado La docencia mediada por tecnología, con cursos autoguiados y asistencia tutorial. Al finalizar cada curso se obtendrá un certificado y al concluir los cuatro la persona capacitada recibirá la insignia de Docente a distancia y el certificado del trayecto completo.

En cuanto a los dispositivos de autoevaluación, a finales del ciclo 2022 se definió la Encuesta de Competencias Digitales para docentes a aplicar en ambos



cuatrimestres de 2023. Esta busca inquirir acerca de los conocimientos sobre el uso de navegador web y la búsqueda de información en Internet, la selección de datos y contenidos digitales, el almacenamiento, la recuperación y la seguridad de la información. Asimismo, sondeo la utilización de los canales de comunicación tradicionales (foros, correo electrónico, chat y videollamada) y las buenas prácticas en comunicación digital, el compartir información, el aprendizaje colaborativo y la ciudadanía digital. Finalmente, observa el uso, la producción y el manejo de fuentes de contenidos digitales, la propiedad intelectual, la utilización de tecnología apropiada y la resolución de problemas técnicos (Educación Digital, 2022). En breve se dispondrá también de una encuesta de competencias en educación virtual.

Palabras clave:

Capacitación docente - Modalidades educativas - EaD.

Bibliografía: (según normas APA)

Ahmad, T. (2020). Avatares como tutores virtuales (Tesis de Maestría Tecnologías informáticas aplicadas en Educación, Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103439>.

Secretaría Académica (2022). Resolución (CS) 2304/2022, Modelo Educativo de la UNNOBA (Exp. 5857/2022), 22/12/2022, Junín: UNNOBA. En <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/Modelo-educativo-RCS-2304-22.pdf>

Secretaría Académica (2022). Resolución (CS) 2303/2022, normativa Modelo Educativo (Exp. 5856/2022), 22/12/2022, Junín: UNNOBA. En <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/Normativa-general-RCS-2303-22.pdf>

Kap, M (2020) "Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica" ". En: RAC 2020| Año 8Nº11| ISSN en línea 2718- 6164. Disponible en: [disponibe en: https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34/43](https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34/43)



Educación Digital. Informe de Gestión 2022 (Exp. 5980/2022), 16/12/2022, Junín:
UNNOBA. En
<https://drive.google.com/file/d/1F94zBgkJSscVFJr81lvV6AF2MT5MVnIBM/view?usp=sharing>



1.10 Reconfiguración de modalidades en educación superior: la experiencia del proyecto aulas híbridas

UNAJ

*Cielo Seoane-Evaristo Carriego-Florencia Camerano-
Lourdes Ojeda-Martín Recioy-Soledad Medina*
(Universidad Nacional de Arturo Jauretche)

A partir del segundo cuatrimestre del 2022, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche se implementó el proyecto de aulas híbridas. El presente texto, como relato de la experiencia, implica la descripción del proyecto y una enumeración preliminar de los aprendizajes realizados en el proceso de implementación y los problemas y desafíos en su proyección a futuro.

Las aulas híbridas, no sólo son una combinación de enseñanza presencial y de educación a distancia, también constituyen un espacio pedagógico para el uso de tecnología y la exploración de nuevos escenarios didácticos e innovadores.

Los procesos de hibridación, entendiendo principalmente a éstos como modalidades desplegadas en las aulas universitarias y la transformación de la enseñanza presencial en una experiencia pedagógica y didáctica de aula híbrida; representó un gran desafío para toda la Universidad. Para ello, se consideró como punto de partida el documento de sugerencias y definiciones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) del año 2020, así como distintos usos posibles de las Aulas Híbridas, entre ellos:

- el uso de recursos de streaming (transmisión en vivo) para las clases en modelos de grados de bimodalidad simultánea o no simultánea;
- la transmisión vía streaming a estudiantes residentes en otras ciudades;
- el intercambio entre aulas de clases internacionales, en un modelo de “aula espejo”;
- el uso de graficadores de funciones para la enseñanza de matemática;
- el uso de simuladores digitales para el trabajo por problemas o proyectos;
- la experimentación con laboratorios remotos; el uso de internet para la investigación y resolución de problemas o casos concretos.

Estas tecnologías y modelos de enseñanza enriquecida con tecnología, a disposición de las/los docentes y como parte de sus clases, no son pensadas sólo



como entornos para la transmisión de contenido, sino cómo territorios para motivar, acelerar y consolidar aprendizajes, promover interacciones y procesos de colaboración grupal entre el estudiantado y colocar en el centro de la formación a la/el estudiante. El uso de diversidad de tecnologías permitirá explorar nuevas formas de dar clase y promover el aula como espacio de construcción de conocimiento de manera colaborativa.

Para lograr llevar adelante el proyecto, se consideraron dos dimensiones, la dimensión tecnológica y la dimensión pedagógica. Entendiendo el proceso de capacitación docente como parte central y transversal a ambas dimensiones.

En relación a la dimensión tecnológica, se diseñó una distribución de equipamiento pensada para el desarrollo de clases híbridas, donde parte de los asistentes a la clase se encontraban conectadas y conectados de manera remota y parte se encontraban en el mismo espacio presencial. Se conformó un equipo técnico que asistió a las y los docentes en ese aspecto.

A partir de la disposición de los elementos tecnológicos, clasificamos cada tipo de aula híbrida como: Aula Híbrida: aula dedicada y con equipamiento instalado fijo, contiene: paquete aula multimedia (PC, proyector, equipo de sonido, pantalla y accesorios), Aula Híbrida Móvil, conteniendo: Notebook, Televisor, Soporte VESA, Sistema de videoconferencia; Aula Híbrida Avanzada: un espacio de aula a la que se suma: Sistema de videoconferencia avanzada (robotizado), Pantalla inteligente.

En relación a la dimensión pedagógica, se conformó un equipo de asesoras y asesores tecnopedagógicos, se convocó a las y los docentes de la UNAJ a diseñar proyectos de clases híbridas y se confeccionó un cronograma de capacitación y experimentación, en conjunto con docentes de los cuatro institutos de la universidad; este labor se realizó organizando instancias de aprestamiento para las/los docentes y planificando clases y/o secuencias didácticas a implementar en el nuevo contexto. Cada clase realizada fue planificada como un proyecto que permitió relevar aprendizajes generales a partir de cada experiencia particular.

El equipo de asesoras y asesores tecnopedagógicos intermedió puntualmente con las/los docentes y acompañó en la convocatoria, diseño, orientación, búsqueda de software específico y curricular. También han estado presente durante la implementación de clases híbridas en la institución, dando cuenta de la importancia de la presencia de varios actores durante el desarrollo de este tipo de clases (docente disciplinar, tecnólogo/a educativo, personal técnico o de sistemas, estudiantes, entre otros). El asesoramiento pedagógico se concibe como una



práctica especializada en situaciones específicas (Nicastro y Andreozi, 2003). Este ejercicio involucra la creación de un espacio de diálogo, la formulación de preguntas abiertas y la escucha atenta. Además, esta práctica social implica la interacción constante con otros individuos o grupos que poseen sus propias tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeñan los docentes.

Se puede decir que tuvimos tres etapas de trabajo: una etapa preparatoria, una de implementación y otra de evaluación.

Como etapa preparatoria identificamos la instalación del equipamiento en las aulas, y la creación de un mapa de software educativo contenedor de una lista de herramientas digitales clasificadas por área de conocimiento, con el objetivo de proporcionar recursos útiles para el trabajo con contenidos curriculares específicos. Además, se convocó a profesoras y profesores interesadas/os en el proyecto y se definieron referentes por instituto quienes se comprometieron activamente en la planificación de clases con aulas híbridas.

Las reuniones de planificación, tanto presenciales como virtuales, permitieron delinear la estructura de la clase híbrida de cada asignatura involucrada, considerando todos los componentes pedagógicos: el contenido, los tiempos, los recursos, los objetivos, la secuencia, las actividades y la evaluación.

Se llevaron a cabo varios talleres de capacitación presenciales sobre el uso del equipamiento de las aulas y el uso de herramientas digitales que podrían ser incorporadas en las clases híbridas.

Se crearon también protocolos básicos de gestión, que incluyen instructivos de uso, esquemas de la ubicación física de cada artefacto y la coordinación de un espacio de calendario de acceso común para una organización articulada de los horarios de uso de las aulas.

La etapa de implementación, comprendió tres momentos.

Momento 1: las/los docentes trabajaron en colaboración con el equipo tecnoeducativo para elaborar planificaciones considerando la posibilidad de diferentes "modelos" de clase, por ejemplo aquellos descritos por Andreoli (2021), sin excluir otras posibilidades. Estos modelos incluyen:



- Escenarios que se centran en la división y organización del espacio, utilizando criterios como la simultaneidad en burbujas, la integración de modalidades (blended learning) y el paralelismo entre las experiencias de aprendizaje virtual y presencial.
- Escenarios centrados en el enfoque curricular, que distribuyen las clases entre las modalidades presencial y virtual-digital según el contenido, con una rotación flexible.
- Escenarios centrados en la autonomía de la/el estudiante, en los que se ofrecen tutorías presenciales y se permite a las/los mismas/os elegir entre asistir a las clases a distancia o de forma presencial según sus necesidades y se crean puntos de encuentro en la institución en función de la infraestructura tecnológica disponible y la conectividad.

Momento 2: se realizó una capacitación específica con las/los docentes para que pudieran familiarizarse con los artefactos tecnológicos y digitales de las aulas híbridas. Se llevaron a cabo pruebas de conexión y se trabajó con los equipos docentes en el diseño de clases posibles.

Momento 3: Comprendió el desarrollo efectivo de las clases híbridas, que involucraron a dieciséis (16) materias. En total, 26 docentes dieron un total de 31 clases híbridas, utilizando la tecnología de las aulas equipadas, videoconferencias e incluso con especialistas invitados externos UNAJ o clases espejo internacionales. En estas clases participaron un total de 202 estudiantes presenciales y 107 estudiantes conectados de manera remota.

En la etapa de evaluación, se realizó un relevamiento a través de encuestas a docentes y estudiantes que participaron del proyecto con el objetivo de identificar las percepciones, el modo de participación, las interacciones y la relación respecto a la experiencia durante el 2022. Estas encuestas se colocaron en las aulas virtuales de cada asignatura, articulando dos espacios el aula híbrida y el aula virtual, con el propósito de obtener comentarios y sugerencias de los actores principales de las clases híbridas.

Como conclusión, la modalidad híbrida combinó elementos virtuales y presenciales en el proceso formativo, permitió a las/los estudiantes tanto acceder a la educación desde cualquier lugar y en cualquier momento, como potenciar la flexibilidad y la accesibilidad de la educación. Además, el estudiantado pudo participar activamente en las discusiones y actividades en un aula reconfigurada en su territorialidad y lógica didáctica, realizando intervenciones orales desde la presencialidad así como comentarios y aportes en el recurso de videoconferencia y



softwares desde la distancia. En términos de interacciones y estrategias para el aprendizaje en el nivel superior, esta dinámica descrita, resultó fundamental para el desarrollo de los contenidos curriculares de la clase diseñada, la apropiación significativa de los saberes y la construcción de habilidades sociales emocionalmente positivas en el aula, además de reformular el rol de las/los participantes y de las/los docentes en una clase híbrida. Supuso, en términos generales, repensar la tríada clásica de la didáctica: docente-contenido-estudiante. Es decir, la tríada se resignifica con las TIC como mediadoras (Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010).

Finalmente, compartimos los aprendizajes emergentes de esta experiencia desarrollada en una Universidad Pública Nacional, del conurbano bonaerense, con las particularidades de la matrícula que posee y en crecimiento exponencial en todo sentido.

- Percibimos que fue una experiencia inclusiva que atravesó las variables tradicionales de la formación presencial y virtual. Los actores del proceso educativo pudieron interactuar pedagógicamente en extensiones alternativas, novedosas y ágiles de implementar.
- Fue importante la planificación previa de los momentos, actividades y softwares digitales a utilizar, así como la elección de la estrategia didáctica para cada clase. En este sentido cobró relevancia el trabajo y acompañamiento del equipo tecno-pedagógico del proyecto. Sus acciones han sido fundamentales en la promoción y el fortalecimiento de la capacidad crítica y creativa de las y los docentes en el uso de las TIC.
- El hacer docente y el aprendizaje universitario se abre al mundo digital y colaborativo, construyendo ambientes formativos que posibilitan la interacción entre comisiones, instituciones, redes, organizaciones, comunidades y profesionales nacionales e internacionales; favoreciendo entonces la internacionalización de la educación superior.
- El diseño e implementación de las clases híbridas enriquecen la formación para el mundo contemporáneo, en tanto se conciba como dispositivo para el desarrollo curricular y el aprendizaje con tecnologías digitales y físicas apropiadas.

Palabras clave:

Universidad Pública; Gestión; Modalidades de Enseñanza; Tecnología; Aula Híbrida.



Bibliografía:

Andreoli, S. (2021) Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. CITEP.UBA. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf

Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los Entornos Virtuales Como Espacios De Enseñanza Y Aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44),163-184. ISSN: 1405-6666. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>

Documento del CIN (2022) Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia).

Fullan, M. (2003) “La complejidad del proceso del cambio” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. (pp. 33-56). Ed. Akal.

Hasen Narváez, F. (2012). Interculturalidad en salud: competencias en prácticas de salud con población indígena. *Ciencia y enfermería*, 18(3), pp. 17-24. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532012000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.



MESA #2

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA



2- LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Introducción

Pablo Beneitone

En lo relacionado con las reflexiones de la primera Mesa (los procesos de evaluación y certificación de la calidad académica), se hizo evidente que la evaluación de la calidad de las instituciones y la acreditación de las carreras universitarias constituyen políticas de alta relevancia en los sistemas de educación superior en el plano internacional. En este sentido, se abrieron diferentes dimensiones de análisis, desde tendencias y políticas regionales, definiciones nacionales, así como los procesos y dispositivos institucionales.

En el plano regional, desde espacios de integración como el MERCOSUR Educativo, y con el fin de reforzar la colaboración y establecer criterios compartidos, se reconocen los procesos de evaluación y acreditación como instrumentos que contribuyen a la armonización de la educación superior, a la construcción de acuerdos de reconocimiento de títulos basados en la calidad, a la generación de posgrados conjuntos y a la internacionalización del currículo. En este sentido, se puede afirmar que tanto los gobiernos como las instituciones vienen poniendo en agenda la importancia del fortalecimiento de la calidad, lo que se evidencia en la existencia de diversos organismos (Consejos, Agencias, Comisiones, Juntas o Centros) orientados a diferentes tareas relacionadas con la evaluación y acreditación de instituciones y programas. Asimismo, las modalidades en las que ha encarnado esta preocupación por la calidad en diferentes países, se hacen visible en la construcción de indicadores de procesos, los cuales han avanzado con menos ritmo respecto a la medición de los productos, no obstante lo cual, se evidencian ciertos avances.

En las instituciones de educación superior, la calidad representa un atributo inescindible de la perspectiva del derecho a la educación de las personas que el Estado debe asegurar. Para garantizar su existencia, niveles y desarrollo, debe ser evaluada en forma continua a través de organismos especializados. Para ello, es



necesario concebir la naturaleza de la evaluación como un proceso de compromiso ético, histórico, social y político; por ende cualitativo e integral y no meramente cuantitativo, a partir del cual se entienda a los procesos de evaluación como un dinamismo de reflexión continua que se potencia y se hace visible en la práctica educativa, a través de la capacitación y perfeccionamiento docente. La evaluación demanda una mirada comprehensiva de planes, programas, proyectos, servicios, etc. no sólo considerada en sí misma, sino en la pertinencia como respuesta a las necesidades sociales, al público a quien van dirigidos y a los modos de acceso a ellos.

Se presentaron dos ponencias para el tema de calidad, una de la Universidad Nacional de San Martín: “La experiencia de la Comisión Curricular de Análisis de las Ciencias Básicas en UNSAM”; y otra de la Universidad Nacional de Rosario: “¿Por qué y para qué ser evaluados? Los procesos de evaluación y acreditación como herramienta para el despertar de aquella “conciencia de lo colectivo” intrínseca de la educación, entendida como bien público”. Estas contribuciones enriquecieron la discusión, particularmente porque permitieron resaltar la importancia de ver la calidad desde otra perspectiva, no exclusivamente desde el fin último de la acreditación, sino a partir de la importancia de instalar a la misma dentro de una cultura institucional de mejora continua y de vincularla con la pertinencia de lo que hacemos desde la universidad en pos del compromiso social que tenemos como universidad en un territorio y espacio concreto. En este sentido, la pertinencia da cuenta de la vinculación de la universidad con la sociedad, en la búsqueda de respuestas a los problemas y necesidades de la región o país. La pertinencia expresa la conceptualización de la universidad, la satisfacción de las opciones curriculares, la consolidación de los criterios educativos institucionales y la oportunidad sociohistórica.



2.1 La experiencia de la Comisión Curricular de Análisis de las Ciencias Básicas en la UNSAM

*Emiliano Negro-Florencia Senega-Jorge Sinderman
-Norberto Lerendegui-Melisa López Burgartt
(Universidad Nacional de General San Martín)*

Introducción

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), a través de la Resolución 149/222, convoca para su acreditación a las carreras de Ingeniería y Sistemas. Conforme a lo establecido en dicha resolución, la convocatoria se organizó en cuatro etapas sucesivas de acuerdo a los plazos de vencimiento de las acreditaciones:

- Primera etapa: carreras cuyo plazo de acreditación haya vencido al 31 de diciembre de 2018, carreras que deban iniciar su primer ciclo de acreditación y carreras que, habiendo sido acreditadas como proyectos, hayan completado el ciclo de duración teórica a la fecha establecida para la presentación de esta etapa.
- Segunda etapa: carreras cuyo plazo de acreditación haya vencido en 2019 y carreras que, habiendo sido acreditadas como proyectos, hayan completado el ciclo de duración teórica a la fecha establecida para la presentación de esta etapa.
- Tercera etapa: carreras cuyo plazo de acreditación haya vencido en 2020, 2021 y 2022 y carreras que, habiendo sido acreditadas como proyectos, hayan completado el ciclo de duración teórica a la fecha establecida para la presentación de esta etapa.
- Cuarta etapa: carreras cuyo plazo de acreditación haya vencido en 2023, 2024, 2025 y 2026 y carreras que, habiendo sido acreditadas como proyectos, hayan completado el ciclo de duración teórica a la fecha establecida para la presentación de esta etapa.

De acuerdo con ello, la Dirección General de Formación realizó un relevamiento del estado de situación y el plazo de vencimiento de las acreditaciones de las carreras de Ingeniería de la UNSAM con el objeto de definir la etapa de presentación correspondiente a cada una de ellas, definiendo el siguiente cronograma:



| Etapa de acreditación | Carrera | Unidad Académica |
|-----------------------|--|------------------|
| 1º | Ingeniería Industrial | INCALIN |
| | Ingeniería Nuclear con orientación en aplicaciones | Dan Beninson |
| | Ingeniería en Alimentos | INCALIN |
| | Ingeniería en Materiales | Sabato |
| 3º | Ingeniería Biomédica | ECyT |
| | Ingeniería Electrónica | ECyT |
| | Ingeniería en Telecomunicaciones | ECyT |
| | Ingeniería Ambiental | ECyT / EHyS |

Una vez definido el cronograma de trabajo, se realizó una reunión inicial preparatoria con las/os Secretarías/os Académicas/os de las Unidades Académicas que ofrecen carreras de Ingeniería que ingresan en la primera etapa de la convocatoria. En dicha reunión, surgió la necesidad de realizar un trabajo de reflexión sobre los diseños curriculares de cada carrera y, en particular, del Bloque de Ciencias Básicas, al articularse entre distintas terminales. En este sentido, se propuso crear una Comisión Curricular para el Análisis del Bloque de Ciencias Básicas basándose en la segunda generación de estándares de Ingeniería.

El presente trabajo pretende abordar y describir el objetivo, la metodología de trabajo y resultados alcanzados en el marco de la Comisión Curricular de Análisis de las Ciencias Básicas de Ingeniería.

Fundamentación

La Dirección General de Formación (DGF, en adelante) se inscribe dentro de la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín como la unidad responsable de planificar, diseñar y gestionar iniciativas orientadas al desarrollo y mejoramiento de la calidad de la formación universitaria. En este marco, una veta sustancial de sus funciones radica en



coordinar iniciativas de apoyo y asistencia a los distintos actores institucionales involucrados en la mejora de las propuestas formativas.

A su vez, la Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT) es el ámbito académico al que varias Unidades Académicas le requieren el servicio de cobertura del bloque curricular de ciencias básicas para sus carreras de ingeniería.

Particularmente, cabe destacar el significado que la institución le imprime a las dinámicas de trabajo traccionadas por las instancias externas de evaluación. En este sentido, los procesos de acreditación se conciben como una oportunidad para reflexionar sobre las propuestas formativas de manera integral, atendiendo el impacto que este tipo de mecanismos produce en la multiplicidad de variables que atañen a la dimensión curricular.

Con esta directriz, la DGF y la ECyT conformaron la *Comisión Curricular de Análisis de las Ciencias Básicas de Ingeniería*, cuyo objetivo consistió en realizar un trabajo de reflexión sobre los diseños curriculares de las carreras y, en particular, del Bloque de Ciencias Básicas. En este marco, se definieron las siguientes tareas:

- A. Analizar y aprobar las propuestas de denominaciones, contenidos mínimos, cargas horarias y correlatividades de cada asignatura del Bloque.
- B. Distribuir los ejes multidimensionales transversales definidos en las RME por Bloque de conocimiento.
- C. Definir el enfoque de enseñanza del Bloque.
- D. Consolidar el perfil transversal de la Ingeniería en la UNSAM

A partir de estas coordenadas, la Comisión Curricular asumió el desafío de inscribir en el proceso de inminente reforma de los planes de estudio, derivado de los requerimientos de la Convocatoria, los resultados alcanzados sobre los puntos mencionados. En este sentido, las decisiones no se agotaron en la definición de cada componente por separado, sino en consensuar las estrategias pertinentes para plasmar dichas modificaciones en los planes de estudio.

Sobre la metodología de trabajo

Respecto de la metodología de trabajo, por un lado, se han desarrollado reuniones plenarias, coordinadas por la DGF, en las que se definieron y organizaron subcomisiones de trabajo; se discutió y elaboró el perfil transversal del/a Ingeniero/a UNSAM, con el objeto de brindar un Perfil de Egreso explícitamente



definido por la institución sobre la base del Proyecto Institucional y de las Actividades Reservadas de cada una de las carreras; así como también se realizaron balances de cada carrera explicitando las relaciones entre los Bloques de Conocimiento y las prácticas de enseñanza.

En líneas generales, los encuentros plenarios contaron con la participación de 36 (treinta y seis) integrantes representantes de las distintas Unidades Académicas y del equipo de la DGF. En líneas generales, la representatividad de la Comisión por Unidad Académica fue la siguiente:

- Escuela de Ciencia y Tecnología: 13 integrantes
- Instituto de la Calidad Industrial: 10 integrantes
- Escuela de Hábitat y Sostenibilidad: 7 integrantes
- Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson: 4 integrantes
- Instituto de Tecnología Prof. Jorge Sabato: 2 integrantes

Asimismo, se crearon cuatro subcomisiones de trabajo bajo una lógica disciplinar: Subcomisión de Ciencias Básicas Adicionales; Subcomisión de Física; Subcomisión de Matemática y Subcomisión de Química. Cada subcomisión contaba con un Coordinador/a que organizaba los encuentros y un Secretario/a que relevaba los acuerdos, los temas a abordar en las próximas reuniones y los plasmaba en una minuta de reunión a disposición de toda la Comisión.

La ECyT y la DGF presentaron sendas propuestas para el trabajo en subcomisiones. De resulta de ellas se plantearon como temas prioritarios la definición de las denominaciones de cada asignatura, su contribución a las competencias genéricas y específicas de egreso, y los contenidos mínimos asociados.

De acuerdo con este temario, como producto final, cada subcomisión presentaba en las reuniones plenarias: a) una propuesta de asignaturas con sus contenidos mínimos, carga horaria y correlatividades; b) una tabla con los ejes a trabajar en cada asignatura; y c) un apartado de metodología de trabajo por subdisciplina.

La dinámica producida ha permitido unificar criterios en lo que respecta a las denominaciones y los contenidos mínimos de las asignaturas, la contribución a las competencias genéricas y específicas de egreso, el abordaje de los descriptores de conocimiento, el análisis de planes existentes según contenidos y carga horaria. A su vez, se ha logrado definir que cada subdisciplina cuente con su respectivo apartado sobre el enfoque de enseñanza que caracteriza el modo de abordaje disciplinar y la correspondiente articulación entre descriptores de conocimientos y competencias.



Algunos ejes propuestos por la DGF para pensar las modificaciones de los planes de estudio de las carreras de Ingeniería

En el marco de la Comisión, de cara a la modificación de los planes de estudios, la Directora General de Formación elaboró el *documento “Algunos ejes para pensar las modificaciones de los planes de estudio de las carreras de Ingeniería”* en el que se trabajan los criterios curriculares básicos y de intensificación de la Práctica propuestos por las Resoluciones Ministeriales de Estándares, en diálogo con la visión de la Universidad plasmada en su Estatuto y Plan Estratégico.

En dicho documento se proponen los siguientes lineamientos a considerar para la modificación de los planes de estudios:

- Respecto de las cargas horarias, se propone considerar la participación de cada bloque de conocimiento en la carga horaria total del Plan de Estudios y analizar cómo estas decisiones perfilan el título.
- Respecto de la estructuración curricular, se propone problematizar la organización curricular clásica, considerando que la Resolución Ministerial de Estándares manifiesta:
 - A. una intencionalidad importante en establecer la denominación de “bloques” y no de “ciclos”;
 - B. que los contenidos curriculares básicos contemplados en los cuatro bloques de conocimiento, *“podrán distribuirse libremente a lo largo del plan de estudios de la carrera, de forma tal que contribuyan a desarrollar las competencias mínimas e indispensables para el correcto ejercicio de las Actividades Reservadas al título”*;
 - C. que los planes de estudio deben incluir instancias de formación práctica que también podrán distribuirse libremente a lo largo de la carrera; a este respecto se especifica lo siguiente: *“incluir actividades de proyecto y diseño de ingeniería, contemplando una experiencia significativa en esos campos, que requiera la aplicación integrada de conceptos fundamentales de ciencias básicas, tecnologías básicas y aplicadas, economía y gerenciamiento, conocimientos relativos al impacto social, así como habilidades que estimulen la capacidad de análisis, de síntesis y el espíritu crítico del estudiante, que despierten su*



vocación creativa y entrenen para el trabajo en equipo y la valoración de alternativas”

- Respecto de la flexibilización del plan de estudios, se propone:
 - Un *Diseño Curricular híbrido* que integre competencias/ejes a través de los cuales se desarrolla la profesión;
 - Aprendizaje basado en Proyectos (en términos curriculares) y Aprendizaje basado en Problemas (en términos didácticos);
 - Inclusión de asignaturas electivas en distintos años de la carrera que permitan dar respuesta a los saltos cuanti/cualitativos de los nuevos conocimientos;
 - Articulación de los conocimientos de bases conceptuales con el conocimiento práctico desde etapas tempranas de la carrera.
- Respecto del perfil de egreso, se propone que, además de incorporar el perfil de egreso de cada terminal, se consolide una propuesta de perfil de egreso universal y transversal a todas las Ingenierías de la UNSAM. A este respecto, las RME establecen que las carreras deberán contar con un perfil de egreso *“explícitamente definido por la institución sobre la base de su Proyecto Institucional y de las Actividades Reservadas definidas para cada título”*

Resultados de la Comisión de Ciencias Básicas

Como ha sido mencionado, el trabajo desarrollado en el marco de la Comisión se organizó bajo tres premisas. En primer lugar, entender el proceso de acreditación como una oportunidad para reflexionar de forma integral las propuestas formativas de la UNSAM. En segundo lugar, retomar la invitación de las nuevas Resoluciones Ministeriales de Estándares a poner la mirada sobre las modalidades de enseñanza. En tercer lugar, pensar los modos de intervención de los descriptores de conocimiento, no de una forma lineal, sino en diálogo con los distintos ejes formativos.

Cada uno de estos aspectos signó la agenda de trabajo de las distintas subcomisiones. Como resultado de los sucesivos encuentros internos, se establecieron acuerdos parciales respecto de cada uno de estos ejes. Estos últimos se plasmaron en distintos documentos preliminares que fueron debatidos y consensuados en el marco de las reuniones plenarios de la Comisión.

Corresponde destacar el trabajo de las subcomisiones que realizaron una tarea muy ardua. Debieron consultar a docentes responsables de asignaturas, a



informantes claves y a directores de carrera, y buscar satisfacer los requerimientos de las diferentes carreras y al mismo tiempo optimizar las asignaturas para que puedan ser utilizadas en varias carreras, ganando racionalidad. Se llegó a una solución de compromiso muy buena, donde por consenso se definieron dos tipos de “familias” de carreras: una de carreras con demandas particularmente exigentes y otra con demandas inferiores. Las primeras asignaturas de las ciencias básicas son comunes a ambas familias, y las materias de niveles superiores de matemática o física solo se comparten entre carreras de la misma familia. Concluida la actividad de la Comisión, correspondió a la Secretaría Académica de la ECyT confeccionar el informe final, que tituló “Asignaturas de Ciencias Básicas para la acreditación 2023-2025 de las carreras de Ingeniería de la UNSAM”. Dicho informe contiene en forma sistematizada las características de las asignaturas que formarán los bloques constitutivos del área de Ciencias Básicas de las distintas carreras de ingeniería. Durante el proceso de definición de los planes de estudio, las asignaturas de ciencias básicas a utilizar serán las que se encuentran en dicho documento, y cada carrera tendrá su propio recorrido formativo. Para cada asignatura el informe establece los siguientes componentes: 1) Referencia con alguna asignatura actual, 2) Descriptor de conocimiento que cubre, 3) Carga horaria total según plan de estudio, 4) Correlatividad prevista, 5) Expectativas de logro (competencias a lograr por el alumnado tras aprobar) y contribución a los Ejes Formativos, 6) Contenidos mínimos, 7) Carreras potenciales que usarían esta asignatura.

Sobre esta base, con la intención de articular los lineamientos establecidos en las RME y los consensos logrados en el marco de la Comisión, la Dirección General de Formación elaboró un modelo de plan de estudios. En consecuencia, algunas de estas traducciones tuvieron anclaje en los siguientes puntos:

- Análisis y aprobación de las modificaciones relativas a denominaciones, contenidos mínimos, cargas horarias y correlatividades de cada asignatura del Bloque.

Las nuevas RME les asignan autonomía a las instituciones universitarias en lo que refiere a la distribución de los contenidos mínimos a lo largo del plan de estudios de la carrera. En este sentido, cada institución adquiere potestad para definir tanto los criterios, como el formato que cobrará su distribución en el diseño curricular. A partir de esta premisa, se procedió con el análisis de tales dimensiones en el marco de las asignaturas comunes correspondientes al Bloque, cuyas conclusiones se presentan a continuación.



Con relación a los contenidos, cada una de las subcomisiones disciplinares presentaron programas analíticos que reflejan la nueva organización y denominación de cada asignatura del Bloque. En este sentido, en las reuniones plenarios se acordó:

- Fusionar algunas asignaturas con el fin de unificar una propuesta del Bloque de Ciencias Básicas en los tramos iniciales de las carreras de Ingeniería.
- Incorporar o adelantar asignaturas en las que el estudiantado pueda tener contacto con la profesión desde las etapas iniciales de la formación y así poder capitalizar la experiencia laboral. Esto se traduce en el uso de laboratorios o en las Prácticas Profesionales Supervisadas.

Estas decisiones que concretan la posibilidad de alcanzar un acercamiento temprano entre la población estudiantil y el ejercicio profesional de la ingeniería fue posible en tanto se asumió una estrategia de organización curricular tendiente a la horizontalidad, sin descuidar la incorporación de competencias con complejidad creciente y espiralada. En términos de Camillioni (2016), este formato de distribución propone organizar transversalmente el plan de estudio, atendiendo que los objetivos de aprendizaje de cada asignatura adquieran una vinculación planificada con el desarrollo de competencias profesionales concretas en las distintas etapas sucesivas de formación, rompiendo, de esta manera, con una lógica cíclica o de articulación vertical que tiende a emparentar las ciencias básicas a la enseñanza de contenidos estrictamente teóricos - precedentes al conocimiento práctico - y concentrar dicho contacto en los últimos momentos del trayecto. Esta modificación también ha impactado en la configuración de las grillas curriculares, en tanto se ha previsto un formato de distribución curricular, basado en la intercalación de asignaturas pertenecientes a los diferentes Bloques de Conocimiento, desde el primer año de la carrera.

Finalmente, cabe señalar que, con el objeto de cumplimentar las cargas horarias mínimas y descriptores de conocimiento definidos en las RME, se tuvieron que reorganizar o mover asignaturas de un bloque de conocimiento a otro respecto del anterior plan de estudios.

- Adecuación del Bloque a los estándares formativos establecidos en las RME

Un primer elemento se refiere a los ejes formativos transversales, recuperados en las nuevas RME para designar aquellas disposiciones que se espera que adquiera un profesional en ingeniería. En tal sentido, dichos ejes representan cierto



acercamiento al concepto de competencias, definido por Perrenoud (2000) como “aquel conjunto de acciones que supone la capacidad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia a una familia de situaciones propias del ámbito profesional” (p.19).

Para traducir la contribución de cada Bloque de conocimiento a los ejes y enunciados multidimensionales y transversales definidos en las RME, se han incorporado tablas en los planes de estudio que den cuenta del nivel de tributación (baja, media, alta)

Por su parte, se incorporó a los planes de estudio una grilla que pretende dar cuenta de la contribución o tributación de cada bloque de conocimiento a las actividades reservadas al título.

- Definición del enfoque de enseñanza del Bloque de Ciencias Básicas.

El documento final, que consistió en una serie de acuerdos respecto de los modos de enseñar en las Ciencias Básicas, se organizó en torno a tres ejes vertebradores: la enseñanza centrada en el/la/le/lx estudiante; la participación activa de los/as estudiantes mediante el desarrollo del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la aproximación a la profesión desde etapas tempranas de la carrera. En este sentido, se plantea la planificación de propuestas pedagógicas que incluyan actividades de resolución de problemas, situaciones prácticas reales de trabajo en laboratorios de investigación y desarrollo, realización de simulaciones, etc.

Asimismo, en el apartado de enfoque de enseñanza se definen las competencias de egreso genéricas a las que contribuye el Bloque de las Ciencias Básicas, que se desprenden de los ejes transversales de los bloques de conocimiento definidos en las RME.

- Consolidación del perfil transversal de la Ingeniería en la UNSAM

Este trabajo consistió en pensar cuáles son las características comunes de las/os ingenieras/os de la UNSAM, con el propósito de representar a todas las terminales y congregar esa sinergia en un perfil común. Se partió de un documento de trabajo elaborado por la Secretaría Académica de la ECyT denominado “Propuesta del Perfil de Egreso de las Carreras de Ingeniería de la UNSAM” que se puso a consideración del plenario.



El documento final, que supuso una decisión conjunta, quedó plasmado en los diseños curriculares. Es decir, que los planes de estudios incorporan, por un lado, la definición del perfil de egreso transversal de la Ingeniería en la UNSAM y, por el otro, un perfil de egreso particular o específico de acuerdo con cada terminal.

En líneas generales, el perfil transversal del ingeniero UNSAM:

- Recupera una mirada internacional de la Ingeniería, considerando las definiciones planteadas y aceptadas por asociaciones internacionales (ARCU-SUR y ASIBEI)
- Retoma la tarea formadora y los aspectos éticos y humanísticos definidos en el Estatuto Universitario relacionados con: a) la concepción de la educación superior como derecho humano universal, bien público y social, y un deber del Estado; b) el compromiso permanente con las problemáticas de su tiempo; c) la participación activa en la promoción del desarrollo social sustentable; d) la democratización del conocimiento y responsabilidad en la formación de profesionales críticos con apuesta a la innovación.
- Revaloriza la idea de investigación y el compromiso con los problemas de su territorio
- Refuerza el compromiso con el desarrollo sostenible local, nacional y regional, y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas; la producción de conocimiento y nuevos productos y servicios, con una adecuada orientación hacia la investigación, el desarrollo y la innovación.

Bibliografía

Camillioni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario, en *Revista Itinerarios Educativos* (9), Universidad Nacional de Litoral, pp. 59-87.

Doulián, N. (2022). *Algunos ejes para pensar las modificaciones de los planes de estudio de las carreras de Ingeniería*.

Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*, Caracas, Dolmen Ediciones.



Resolución CONEAU 149/2022. Por la cual se convoca a todas las carreras de Ingeniería y Sistemas previstas en el artículo 43 a presentarse a acreditación.

Secretaría Académica ECyT-UNSAM (2022). *Asignaturas de Ciencias Básicas para la acreditación 2023-2025 de las carreras de Ingeniería de la UNSAM.*

Secretaría Académica ECyT-UNSAM (2022). *Propuesta del Perfil de Egreso de las Carreras de Ingeniería de la UNSAM.*



2.2 ¿Por qué y para qué ser evaluados? Los procesos de evaluación y acreditación como herramienta para el despertar de aquella “conciencia de lo colectivo” intrínseca de la educación, entendida como bien público

Jimena Baldareñas

(Universidad Nacional de Rosario)

El presente trabajo hace referencia a la tríada pertinencia, responsabilidad social y calidad de la formación universitaria y a cómo el Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad Nacional de Rosario a través de su Dirección de Acreditación busca promover y velar por el cumplimiento sinérgico de estos tres requisitos en el proceso de enseñanza de la educación superior, tanto en las carreras de grado como de posgrado que se ofrecen en las doce facultades de la UNR.

Suele ocurrir que muchas instituciones universitarias toman la acreditación como un sello de garantía o distintivo, pero no es esta la finalidad primordial de la acreditación y evaluación que fija la Ley de Educación Superior. Cuando la Ley de Educación Superior plantea que uno de los objetivos ineludibles de la Educación Superior es asegurar niveles crecientes de calidad, no solo está pensando en asegurar un piso mínimo sino también está pensando en ir mejorando la educación que se imparte de manera progresiva. Esto está vinculado con el carácter obligatorio de la evaluación y acreditación, que es lo distintivo del modelo argentino, porque la evaluación está pensada en términos de equidad. No puede haber ninguna institución en el sistema universitario argentino que no cumpla con niveles mínimos de calidad.

Es así, que nuestra labor desde la Dirección de Acreditación parte de la premisa fundamental (como sostiene José Dias Sobrinho³) de que *“la educación es un bien público, derecho de todos, deber del Estado”*. Esta premisa afirma que, *al ser pública, la educación tiene que ser de calidad, para todos. Por ello, son beneficiosos los mecanismos que cumplan con las funciones de promover y asegurar la calidad*

³ Dias Sobrinho, José, “Políticas y conceptos de calidad: Dilemas y Retos”, Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 17, núm. 3, pp. 601-617, Universidade de Sorocaba Brasil, Noviembre 2012



de las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo con las demandas prioritarias de la sociedad”.

En este sentido, los procesos de acreditación son un mecanismo de aseguramiento de la calidad, ya que es un modo de asegurar condiciones mínimas en toda la oferta educativa, respetando a su vez la autonomía y la libertad de enseñanza-aprendizaje de las instituciones. *Aseguramiento de la calidad* más *flexibilidad* son dos elementos que hacen a la acreditación. Con el tiempo estos dos elementos se han ido complementando con un tercer elemento que es el *mejoramiento*, a través del diseño de políticas destinadas a aquellas carreras que no cumplían con los mínimos requeridos, para que dentro de un plazo razonable pudieran hacerlo. Como puede observarse, la evaluación externa y la acreditación no son sólo meros procesos de control y fiscalización que tiene el Estado a través de sus agencias, sino que el sentido último de éstos es la mejora continua de la enseñanza en la educación superior.

En línea con lo señalado, como Dirección responsable última de todos los procesos de evaluación externa y de acreditación de carreras que se llevan adelante en la Universidad Nacional de Rosario, son varios los retos que nos toca enfrentar. Uno de los más importantes desafíos consiste en la articulación de los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica, con las prácticas de acreditación orientadas al control, a la regulación, a la conformidad con normas externas.

El *modus operandi* de nuestra área consiste en el siguiente: efectuada una convocatoria por parte de la CONEAU para acreditar carreras en funcionamiento de grado y/o posgrado o para presentar proyectos de carrera nuevos, nos comunicamos con los responsables de cada unidad académica en materia de acreditación o en su defecto con Secretarías/os académicos y/o de posgrado y fijamos una reunión introductoria donde coordinamos las pautas a seguir en todo el proceso de evaluación externa que su carrera o carreras deban enfrentar. Se procura transmitir a las y los responsables de las Unidades académicas que transiten el proceso de acreditación de las carreras con una mirada abierta, con fines de comprensión y mejora, ya que, cuánto más cuentan con la participación de la comunidad universitaria en su concepción y ejecución, más potencialidad formativa tendrán, pues crean mayores compromisos de las personas con la realización de la misión institucional.

Como sabemos todo proceso de acreditación, comienza con la propia autoevaluación que la unidad académica hace de su carrera. Esta autoevaluación



es el insumo central de todo el proceso, especialmente por el gran valor que aporta para ser capitalizado. En la autoevaluación, las propias unidades académicas hacen un análisis de su propia carrera o carreras e informan a la CONEAU por qué están en esas condiciones, como se llegó hasta ahí, por qué consideran que cumplen o no con los estándares y pueden delinear sus propios planes de mejora para corregir los déficits. En esta etapa es donde la Dirección de Acreditación de la Universidad cumple su rol fundamental, en acompañar en este proceso a las distintas carreras y en mostrarle el valor intrínseco que la evaluación puede aportar al mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje que desarrollan.

Vale aclarar aquí, que hablamos de *calidad* como concepto complejo y contextualizado, entendido por su carácter y su poder de transformación. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en las y los estudiantes y las y los enriquece. La calidad, cuando de educación superior se trata, no es un concepto aislado, sino que sólo adquiere significado en tanto esté vinculado a sus finalidades sociales. En el caso de la educación superior, el concepto de calidad debe tomar en consideración los compromisos públicos y los papeles sociales que corresponden a esas instituciones.

En resumidas cuentas, podemos mencionar como algunos de los **objetivos** generales de la Dirección de Acreditación de la Universidad Nacional de Rosario los de:

- Fomentar en las estructuras de gestión de las unidades académicas encargadas de los procesos de acreditación y evaluación externa el entendimiento y la apropiación de un concepto y un criterio de calidad de la educación superior directamente relacionado con la capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades
- Concientizar a los responsables de carreras y de las distintas unidades académicas sobre lo que los procesos de acreditación realmente significan, esto es, la oportunidad de revisar el trabajo educativo que están haciendo, qué perfil de graduadas y graduados quieren en sus carreras, y en cómo esas graduadas y graduados y esa formación brindada impactará en la sociedad el día de mañana.
- Fomentar procesos de evaluación y acreditación participativos, democráticos y formativos
- Abordar un diálogo más constructivo a los fines de delinear, diseñar e implementar políticas de calidad que, por un lado, conjuguen los principios de excelencia, equidad, relevancia y pertinencia con las finalidades básicas



para las cuales las universidades fueron concebidas (formación, investigación, extensión y transferencia según Ley de Educación Superior) y que, por otra parte, logren ser consensuadas y compartidas por los diferentes estamentos y actores del proceso educativo de nivel superior.

A partir del año 2021 surgieron, de manera consensuada por todas y todos las y los actores que participan del sistema universitario, los llamados “estándares de segunda generación”. Cada uno de ellos hace referencia a distintas dimensiones a tener en cuenta al momento de efectuar la evaluación de, por ejemplo, una carrera. Tal vez el cambio más disruptivo e interesante que plantea esta nueva dimensión de estándares este dado por aquel que hace referencia a las “Condiciones para la evaluación”. Aquí no sólo se hace referencia a qué procedimientos posee una carrera o unidad académica para evaluar cómo se desarrolla, para medir sus tasas de retención, egreso o evaluar trayectorias de los estudiantes, sino que el foco está puesto en realidad en qué se hace con la información recopilada, en cómo estos procesos impactan y modifican las formas y los modos de dictar la carrera.

Las distintas unidades académicas y en última instancia la Universidad, son las principales responsables de la calidad de la educación que imparten y deben tener mecanismos internos para evaluar, autoevaluarse y mejorar. Como se dijo antes, no sólo para dar respuestas a las demandas de control y fiscalización que exige el Estado y la Ley de Educación Superior, sino para brindar un servicio y un derecho a la altura de las demandas y necesidades sociales en las que se encuentran inmersas.

Sólo puede ser considerada de alta calidad una educación superior que esté realmente comprometida con los valores públicos de una sociedad específica. Esto significa que están equivocados aquellos conceptos de calidad que se sostienen solamente en criterios técnicos y presuntamente neutrales, que hacen abstracción de las realidades concretas, de las demandas, necesidades y voluntades de las personas y comunidades que constituyen la razón de ser de las instituciones educativas. Sin pertinencia y relevancia social no puede haber calidad en la educación comprendida como bien público.



Como nos enseña Sonia Araujo⁴, *“la evaluación externa no es una cuestión instrumental o metodológica sino que se trata de un proceso dinámico de comunicación en que evaluadores y evaluados se constituyen mutuamente, razón por la cual debe ser un patrimonio público a ser apropiado y ejercido como instrumento de consolidación de la educación como bien público; una práctica participativa y un emprendimiento ético al servicio del fortalecimiento de la responsabilidad social de la educación, entendida principalmente como el cumplimiento científico y socialmente relevante de los procesos de producción de conocimientos y de formación de sujetos con autonomía epistémica, moral, social y política”*. Aquí radica nuestra principal función como Dirección central de Acreditación de la Universidad Nacional de Rosario, en mostrarles a los responsables de las distintas Facultades que integran nuestra Universidad que la acreditación no se ciñe única y exclusivamente a elementos técnicos y objetivos. Es educación de calidad aquella que cumple con su función de contribuir a los procesos de emancipación y a la capacidad de reinventarse de los individuos y de las sociedades.

La formación que impartimos a nuestras alumnas y alumnos y lo que ellas y ellos después hacen con su profesión impacta en el mundo, el centro de la calidad es, en definitiva, la/el estudiante y nuestro deber de aspirar a la mejora continua de la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje responde al deber de generar con lo que enseñamos y en cómo lo enseñamos esa “conciencia colectiva”, intrínseca de la educación, entendida como un bien público y un derecho humano.

⁴ Araujo, Sonia. “Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas”, Revista Latinoamericana de Educación Comparada 8 (12), pp 70-86, 2017



MESA #3

POLÍTICAS CURRICULARES



3. LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Natalia Doulián

Introducción

La educación superior se presenta como un derecho humano universal y, en este contexto, las políticas curriculares juegan un papel crucial en la promoción de una formación pertinente y de calidad.

En las Universidades Nacionales, la construcción y evaluación de estas políticas se ha caracterizado por un enfoque participativo y democrático, que no solo busca la excelencia académica sino también la justicia social y la equidad. Este enfoque se fundamenta en la idea de que el currículo es una propuesta política-educativa, cuya coherencia interna y compromiso institucional son esenciales para la formación universitaria.

Ejes de trabajo de la Mesa de Políticas Curriculares

Y esa metodología participativa, amplia, democrática está también presente en un núcleo figurativo importante que tiene que ver y que estuvo presente en todos los trabajos que tenían que ver con el sentido democrático, la posición ética y la posición política de gestión académica. Entonces nuevamente en este posicionamiento académico, que tiene que ver con una mirada política y una mirada ética, vendría a ser de la dimensión de la formación, se trabajaba principalmente la cuestión de la centralidad del estudiante como parte de los destinatarios de la formación. Y también otra cuestión es que, esta metodología participativa, se traduce en una intervención que tuvo como palabras clave no la cuestión de requerimiento/requisito si no la cuestión de guía, la cuestión de orientación, la cuestión de un trabajo con el otro de manera cuidada. Esto es algo que estuvo presente en todos los trabajos, el cuidado por el otro y por la otra que está llevando a cabo el mismo trabajo de manera colaborativa.



Los Errores Propositivos y el Aprendizaje Colectivo

Uno de los aspectos más valorables de las mesas de políticas curriculares ha sido la disposición para compartir errores y aprendizajes. Se tuvo la confianza para contar lo que se hizo mal y aprender de las y los otros, y eso es valorable. Este enfoque ha permitido una construcción colectiva del conocimiento, donde la confianza y la apertura han sido esenciales. La metodología participativa ha facilitado que los y las colegas cuestionen y profundicen en el "cómo" de las prácticas curriculares, promoviendo una reflexión meticulosa y rigurosa.

La pregunta por el método

Una cuestión también muy importante de la dinámica de trabajo fue que cuando algún colega decía "logramos esto", "hicimos esto", la pregunta inmediata era "¿cómo?" Hubo una pregunta por la metodología pensada desde dos lugares: Por un lado, desde la rigurosidad del método, desde la triangulación metodológica que acompaña las preocupaciones y el trabajo en el seno del sistema universitario, tanto en el CIN como en los diálogos entre las distintas Universidades del país. Por otro lado, pensar la metodología desde un enfoque democrático y participativo.

El Enfoque Democrático y Participativo

Este año se cumplen 40 años de democracia y muchas de las preguntas que estuvieron presentes en la Mesa, en cada uno de los trabajos, tenían como denominador común el enfoque democrático, participativo, amplio y horizontal. Esta perspectiva democrática no solo garantiza la participación activa de todos los actores involucrados, sino que también asegura que las decisiones curriculares sean el resultado de un proceso colectivo y consensuado.

Otra cuestión es que, esta metodología participativa, se traduce en una intervención que tuvo como palabras clave no el "requerimiento o requisito" si no la cuestión de la guía, de la orientación, de un trabajo con el otro de manera cuidada: el cuidado por el otro y por la otra que está haciendo también con nosotros el mismo trabajo.



La Centralidad del Estudiantado

La centralidad del estudiantado en el proceso formativo ha sido un eje transversal en todas las discusiones. Pensar los diseños curriculares centrados en el estudiantado se traduce en reflexionar sobre su dedicación global a cumplir con los requerimientos académicos de las actividades curriculares. Considerar, por lo tanto, la carga horaria de interacción pedagógica (horas de contacto con el equipo docente) y la carga horaria autónoma, es decir, la carga horaria por fuera de las horas de contacto. Este enfoque centrado en el estudiantado es un enfoque de derecho. Un enfoque que ofrece trazabilidad a las trayectorias educativas.

La Transversalidad de Perspectivas

La integración de diversas perspectivas, como la justicia social, el género, la accesibilidad y la internacionalización, ha sido fundamental. Estas dimensiones transversales han enriquecido la mirada integral del quehacer educativo, permitiendo una articulación coherente y significativa entre teoría y práctica. La perspectiva de la internacionalización, por ejemplo, ha sido abordada no solo en términos de movilidad académica, sino también como una dimensión que atraviesa toda la formación educativa, promoviendo una visión global y crítica.

El Diseño Curricular y la Coherencia Formativa

En el ámbito del diseño curricular, las preocupaciones se han centrado en las organizaciones clásicas de los planes de estudio y en la brecha entre los primeros y últimos años de la carrera. Se ha discutido sobre la relación entre saberes teóricos y prácticos, y sobre el momento adecuado para perfilar un perfil profesional y académico. La discrepancia entre la duración teórica y real de las carreras es otra preocupación central, reflejando la necesidad de una coherencia y una integración más efectiva entre las diferentes etapas de la formación universitaria. La búsqueda de soluciones a estas preocupaciones ha llevado a la formulación de proyectos de intervención centrados en la transformación curricular.



La Reflexión Ética y Política de la Gestión Académica

Un aspecto destacado en las mesas de trabajo ha sido la reflexión sobre las dimensiones éticas y políticas de la gestión académica. Se ha enfatizado la importancia de mantener una postura ética y un compromiso político con la educación, entendiendo que las decisiones curriculares no son neutrales, sino que reflejan valores y principios que deben ser coherentes con una visión inclusiva y democrática de la educación.

Breve sistematización de los trabajos presentados en la Mesa de Políticas Curriculares

La curricularización de los Derechos Humanos y de las Prácticas Educativas Territoriales en UADER

La Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) está llevando adelante dos propuestas innovadoras de curricularización: un espacio de abordaje de los Derechos Humanos y la incorporación de Prácticas Educativas Territoriales en todos los planes de estudios, en virtud de la construcción de un perfil propio de la Universidad.

El abordaje de los Derechos Humanos apuesta a una formación integral de la ciudadanía a través de la sensibilización, el debate, la investigación y la toma de conciencia de los Derechos para la plena vigencia de una vida digna, basada en un Estado de Derecho.

Las Prácticas Educativas Territoriales (PET) son espacios integrales de construcción de aprendizajes situados en contextos reales donde se ponen en juego contenidos formativos en articulación con problemáticas y demandas sociales en pos de alcanzar un compromiso social del universitario en el territorio.

Estas dos iniciativas mencionadas han generado un movimiento respecto a repensar las formas de llevar adelante la gestión académica en la Universidad, generando espacios de trabajos conjunto con las Unidades Académicas, sus secretarías y los equipos de integración con la comunidad (extensión) y equipos de bienestar estudiantil.



Prácticas Educativas Territoriales en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - UADER

Este escrito pretende desarrollar la experiencia del proyecto “Abordaje Integral Socio-comunitario en el Barrio Los Hornos”, propuesta piloto de las Prácticas Educativas Territoriales en la UADER. El proyecto se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, junto con la Unión Obrera Ladrillera de la República Argentina (UOLRA). Considerando la complejidad de la realidad social, se invitó a participar a otras Facultades, organismos tales como la Secretaría de Políticas Sociales, Inclusivas y Comunitarias de la Municipalidad de Paraná, la Dirección General Primer Nivel de Atención y la Dirección de Odontología del Ministerio de Salud de Entre Ríos y el Centro de Salud Jorge Newbery.

La propuesta constó de un relevamiento de las familias que residen en el barrio Los Hornos, para luego intentar dar respuesta a algunas de las problemáticas socio comunitarias del barrio desde una mirada integral: higiene y seguridad laboral, primeros auxilios, normas de bioseguridad e higiene en comedores comunitarios, control de zoonosis y estimulación cognitiva para personas mayores. Asimismo, este relevamiento territorial estuvo dado por la sistematización y análisis de los datos obtenidos lo que permitió motivar el pensamiento crítico, para el diseño y planificación de acciones concretas.

El diseño y la implementación del Ciclo Transversal de Formación Común en la Universidad Nacional de Villa María

La Universidad Nacional de Villa María aprobó una reforma de todos sus planes de estudios implementando el Ciclo Transversal de Formación Común con el objetivo de consolidar la formación transversal desde una perspectiva curricular basada en una currícula estructurada y semiestructurada que obligue a los estudiantes a incorporar contenidos formativos necesarios, pero que también permita la elección de alternativas de su preferencia desde espacios curriculares electivos orientados. El foco estuvo puesto en repensar y problematizar la trayectoria formativa que cada diseño curricular ofrece a los y las estudiantes en torno a la construcción del perfil profesional propuesto.

Esta propuesta conlleva a la ampliación de la oferta de los espacios curriculares; posibilidad de desarrollo de clases de manera virtual; resignificación y reelaboración de los contenidos mínimos con participación de los coordinadores de carrera y una reducción horaria de 320 hs.



Ordenanza de Planes de estudio y carga horaria

La UNR sostiene que los Planes de estudios deben ser móviles, flexibles y abiertos con disposición para la búsqueda y generación de las innovaciones que surjan de las transformaciones dinámicas de la ciencia, la tecnología y las profesiones. Dicho posicionamiento se concretó a través de la aprobación de la Ordenanza que reglamenta la presentación de Planes de Estudios en el año 2022, como resultado de diferentes acciones llevadas a cabo por el Área de Académica y Aprendizaje a través de talleres, encuentros y consultas con la presencia de especialistas, autoridades, docentes, estudiantes y graduados de las diferentes unidades académicas.

Durante este proceso se abordaron y establecieron acuerdos en relación con la necesidad de: promover estructuras creativas, innovadoras y flexibles; posibilitar la transversalización de espacios curriculares inter-carreras e inter-Facultades; incrementar la formación para las prácticas profesionales y sociales; vincular a la universidad con el medio no sólo para responder a las demandas laborales, sino también para promover su propia transformación; e internacionalizar carreras y trayectos.

La gestión de los planes de estudio en la Universidad: algunas líneas de trabajo de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires

Este trabajo se propone presentar dos líneas de acción dentro del “Programa Permanente de Análisis de Planes de Estudio” de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, que ofrecen información relevante para la toma de decisiones en la gestión curricular.

Por un lado, se trabajó en la construcción de un mapa de las asignaturas de oferta permanente que componen los planes de grado. La construcción de la base de datos de las materias se realizó a partir de una agenda de trabajo conjunta con autoridades académicas de otras universidades, ya que procuraba el diseño de dimensiones comunes para la clasificación de la información, con el fin de que las bases fueran consistentes.

Por otro lado, se promovió un estudio de planes de formación de grado que procura construir un diagnóstico de las distintas variantes curriculares vigentes, brindar un marco conceptual común para valorar sus ventajas y limitaciones en relación con



las definiciones normativas de la institución, y eventualmente ponderar la conveniencia y viabilidad de las innovaciones curriculares que se propongan.

Los juegos cooperativos en la formación de Educación Física

El presente Proyecto de Intervención pretende impulsar el desarrollo de los Juegos Cooperativos en la formación de educadores físicos, como contenido específico y como alternativa a las lógicas de oposición. En la investigación presente surge la necesidad de revalorizar la estrategia cooperativa, dada la falta de congruencia que existe entre la formación general del estudiante de Educación Física y lo que se pretende que enseñen los/as docentes. Desde esta perspectiva, los juegos cooperativos representan una deuda en la formación de profesores de Educación Física y se requiere de una capacitación continua.

La propuesta se encuadra bajo la modalidad de taller extracurricular, con una extensión de cuatro encuentros, a fin de generar instancias de reflexión y aprendizajes alrededor del juego. Se concibe a los docentes en formación como investigadores y participantes activos de una transformación educativa, social, política y cultural.

El presente proyecto fue diseñado para ser aplicado en 2021 en una institución terciaria del AMBA y no fue posible llevarlo a cabo a causa de la pandemia. Sin embargo, podría desarrollarse en otras instituciones dedicadas a la formación de docentes de Educación Física.

La gestión curricular desde un enfoque de derechos

Las políticas curriculares desarrolladas en la Universidad Nacional de Hurlingham se inscriben en el proyecto institucional. Esto implica repensar las decisiones curriculares pensando los efectos posibles sobre las trayectorias educativas, entendiendo que son producto de las condiciones y definiciones institucionales. Por ejemplo, debe considerarse que el 40% de los/as estudiantes son trabajadores en relación de dependencia, que menos del 30% egresan en el tiempo teórico previsto y que el abandono en el primer año de algunas carreras llega a alcanzar el 60%.

Los diseños curriculares definen una duración teórica que explicita una estimación sobre el tiempo que llevará al estudiante transitar su carrera. Esta carga horaria



está marcada por la dedicación docente y no contempla el tiempo destinado a otros factores tales como traslados o tiempos de estudio. En este sentido, la UNAHUR desarrolla una serie de acciones con la finalidad garantizar el derecho a la educación mediante los siguientes ejes de trabajo: construcción de criterios uniformes en la estructura curricular; revisión y ampliación de la oferta formativa; reducción de la distancia entre la duración teórica y la real; redefinición de los primeros años; ampliación de las experiencias de formación; entre otras.

Intermediaciones y Transversalidad institucional en un proyecto de formación cruzado por lo técnico, lo administrativo y lo académico: el caso de la TAGU en la UBA

Este trabajo pone en análisis el cruce entre lo técnico, lo administrativo y lo académico desde la perspectiva de los proyectos de formación y capacitación para el personal no docente que integra las áreas de gestión académica. Se tomó el caso de la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria (TAGU) dirigida al personal no docente de la UBA.

Los objetivos formativos se centran en formar técnico/as capaces de integrar los marcos conceptuales y metodológicos y las tecnologías de gestión y administración con las prácticas que desarrolla en su sector para actualizarlas y dinamizarlas. El sujeto que elige este tipo de programas formativos y se desempeña laboralmente en la institución es un sujeto de aprendizaje inscripto/a en un contexto histórico que lo/a constituye como tal en sus dimensiones social, emocional, psíquica y cognitiva.

La propuesta de profesionalización de la carrera juega permanentemente con diferentes planos y dimensiones de intermediación para generar condiciones técnico-instrumentales y socio emocionales que favorezcan las conexiones entre conocimiento técnico disciplinar, conocimiento en la acción y reflexión.

Una propuesta metodológica de revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras: El Programa de Innovación en la Formación UNSAM

El Programa de Innovación en la Formación, impulsado por la Secretaría General Académica (SGA) supone un trabajo articulado con las Unidades Académicas de la UNSAM. El objetivo general es generar acciones de intervención y mejora sobre las experiencias académicas en la universidad favoreciendo la innovación curricular, el



fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles y de la práctica docente. La participación de las unidades académicas en cada componente de este programa se definirá en función de criterios consensuados y las agendas internas y externas que afectan a cada escuela o instituto. El programa cuenta con tres dimensiones:

- la curricular, que aborda la unidad de medida, es decir, las cargas horarias y dedicación total del estudiantado. También, se trabaja la articulación de conocimientos de base conceptuales con conocimientos de base profesionales desde etapas tempranas de la carrera; la inclusión de la formación práctica desde etapas tempranas de la carrera y de la transversalización de la dimensión de internacionalización, de género y de accesibilidad; sobre el horizonte de la carrera en el marco institucional, la certificación de saberes y/o competencias profesionales y la flexibilización curricular.
- la docente, que aborda, a nivel asignatura, la dedicación horaria real que les demanda a los/as estudiantes las actividades de aprendizaje y de estudio propuestos por los/as docentes. También se trabaja sobre la pertinencia de las propuestas de enseñanza con el perfil de egreso de las carreras y la configuración de distintas trayectorias académicas estudiantiles. Asimismo, se trabajará sobre la transversalización de las perspectivas de accesibilidad, género e internacionalización tanto en la programación como de la implementación de la enseñanza.
- Trayectorias Estudiantiles, que aborda la planificación curricular desde la experiencia estudiantil y la dedicación horaria real que les demanda la carrera. Se busca caracterizar las trayectorias estudiantiles e identificar las problemáticas puntuales, así como abordar la configuración de la experiencia estudiantil de cada carrera. También se abordan los dispositivos de acompañamiento existentes y se generan nuevos, de ser necesario.

Conclusiones

La metodología participativa y democrática fue prevalente en todas las discusiones, subrayando la importancia de los valores democráticos, la posición ética y las consideraciones políticas en la gestión académica. Las consideraciones metodológicas se extendieron más allá de los aspectos técnicos para incluir dimensiones éticas y políticas, enfatizando la importancia de una educación democrática y participativa.



Se discutió extensamente el enfoque académico centrado en el estudiantado; y la transversalidad de las perspectivas de justicia social, el género, la accesibilidad y la internacionalización.

Las preocupaciones sobre la organización clásica de los planes de estudio, la brecha entre los primeros y últimos años de estudio, y la relación entre el conocimiento teórico y práctico fueron centrales. Estos temas destacaron la necesidad de coherencia e integración a lo largo de las diferentes etapas de la educación universitaria. Las discusiones también se centraron en el momento adecuado para desarrollar un perfil profesional y académico, y en la discrepancia entre la duración teórica y real de los programas de grado.

Además, las reflexiones sobre la efectividad de las normativas y el alcance de las modificaciones curriculares llevaron a preguntas esenciales sobre si establecer normas y prescripciones en los textos curriculares es suficiente o si se necesita un enfoque más integral y participativo. Esta reflexión indicó una maduración en el abordaje de las preocupaciones y su traducción en acciones educativas concretas y efectivas.

Se reafirmó el compromiso con una educación universitaria de calidad, pertinente y comprometida con el desarrollo nacional.



3.1 *El diseño y la implementación del Ciclo Transversal de Formación Común en la Universidad Nacional de Villa María*

Georgina Echegaray-Javier Díaz Araujo-Silvia Paredes-Virgina Achad
(Universidad Nacional de Villa María)

La Universidad Nacional de Villa María aprobó mediante Resolución del Consejo Superior N° 376/21 una reforma de todos sus planes de estudios implementando el Ciclo Transversal de Formación Común con el objetivo de consolidar la formación transversal desde una perspectiva curricular basada en una estructura curricular estructurada y semiestructurada que obligue a los estudiantes a incorporar contenidos formativos necesarios, pero que también permita la elección de alternativas de su preferencia desde espacios curriculares electivos orientados.

| Problemas o dificultades que surgen del diagnóstico inicial | Herramientas de la propuesta |
|--|--|
| Desvinculación curricular en cuanto al momento cronológico de la realización y acreditación de los módulos, y pérdida del sentido formativo en el marco del ciclo básico de formación general. Los mismos son rendidos en instancias finales de las carreras y pierden el sentido cronológico- procesual que tenían originalmente. | Los espacios curriculares electivos (ECE) del primer ciclo sólo podrán cursarse y rendirse durante la primera parte de la carrera ya que para cursar y rendir el ciclo electivo de especialización de la carrera deben tener aprobado el ciclo anterior. |
| Desvinculación orgánica de los planes de estudio en cuanto a la articulación de contenidos y procesos de formación en tanto trayectorias articuladas y planificadas entre espacios curriculares. | Ampliación de la oferta de los espacios. Posibilidad de que se desarrollen de manera virtual. Resignificación y reelaboración de los contenidos mínimos de cada uno de los ECE del primer ciclo con participación de los coordinadores de carrera. |
| La figura de los coordinadores de los | Desaparece la figura del coordinador |



| | |
|--|---|
| <p>módulos no queda clara en cuanto a sus funciones, y en la mayoría de los casos los mismos se reconocen incapaces de llevar adelante transformaciones y adecuaciones necesarias.</p> <p>Problemas respecto de su organización en las sedes de la UNVM. Dichas sedes (Córdoba, San Francisco y Villa del Rosario) tienen docentes a cargo de los espacios curriculares que han sido designados de manera directa por los IAP, en algunos casos sin consulta a los/las coordinadores, dictan programas distintos y no articulan con los espacios de Villa María.</p> | <p>de módulos, habrá equipos docentes por sede como en el resto de los EC con un docente responsable, de acuerdo a lo dispuesto en el régimen de carrera docente.</p> <p>Coordinarán los ECE un Consejo Asesor Académico integrado por las 4 secretarías.</p> |
| <p>Dificultades que encuentran las carreras del Art. 43 de la LES para poder incorporarlos y cumplir con los estándares necesarios, debido a la cantidad de horas que contienen</p> | <p>Reducción horaria de 320 hs con la implementación de la propuesta. Quedarían exceptuados del segundo ciclo los planes que no tienen actualmente previstos EC optativos, y se restringen las posibilidades de elección en carreras del Art.43</p> |
| <p>Crecimiento de la matrícula: debe mencionarse que en los últimos años ante el crecimiento de la cantidad de carreras y de estudiantes, la dotación de docentes y por ello de comisiones resulta insuficiente, en particular para la sede de Villa María, para permitir la realización de los mismos.</p> | <p>La propuesta electiva cuatrimestral no solo permite al estudiante seleccionar desde el inicio de su carrera de grado el camino de acuerdo a sus preferencias formativas, sino que también implica una reducción significativa en la cantidad de estudiantes que si no encuentran cupo en una alternativa podrán optar por otra del amplio menú que tendrán en uno o en otro cuatrimestre</p> |
| <p>Desactualización de contenidos</p> | <p>Ampliación de las propuestas formativas.</p> <p>Revisión periódica de los contenidos mínimos.</p> |

El análisis curricular que se desarrolló en el marco de este plan de trabajo donde se puso el foco en repensar y problematizar la trayectoria formativa que cada diseño



curricular ofrece a los y las estudiantes en torno a la construcción del perfil profesional propuesto, abrió el debate sobre los espacios curriculares optativos y de profundización.

La propuesta: EL CICLO TRANSVERSAL DE FORMACIÓN COMÚN

Se propone la creación de un Ciclo Transversal de Formación Común que se integre con dos tramos.

El primer tramo se estructura en tres grandes áreas que contienen espacios curriculares electivos. La obligación del estudiante es cumplimentar 256 hs. como mínimo y que incluya al menos 64 hs. en cada área.

Un segundo tramo que se integra de todos los espacios curriculares optativos que puedan ofrecerse institucionalmente. Este Segundo tramo asumirá diferentes prescripciones en relación a los diseños curriculares actuales; en el caso de las carreras que no tienen espacios curriculares optativos no se incluye este segundo tramo; las carreras que se encuentran dentro del art. 43 y los estándares establecen cierta vinculación temática a los campos formativos y/o profesionales específicos se construirá un menú de alternativas dentro de las que pueden optar y los planes que contienen espacios curriculares optativos y no son alcanzados por regulaciones específicas podrán abrir libremente el menú de alternativas que los estudiantes pueden elegir.

Palabras clave:

Diseño Curricular, Formación transversal, formación integral



3.2 Intermediaciones y Transversalidad institucional en un proyecto de formación cruzado por lo técnico, lo administrativo y lo académico: el caso de la TAGU en la UBA

Cecilia Durantini
(Universidad de Buenos Aires)

Introducción

Las dinámicas y condiciones de implementación, desarrollo y evaluación de políticas, experiencias y modelos para organizar, realizar y acompañar la gestión de los procesos académicos en la universidad emergen de y se configuran en una trama compleja de múltiples dimensiones.

Una de ellas concierne a la formación, actualización y profesionalización del personal entendida como estrategia clave para dinamizar y profundizar la renovación de los procesos de planificación, conducción, administración y evaluación ante los cambios que desafían a nuestras universidades.

La universidad es una organización compleja que tiene como fin la producción y circulación del conocimiento. Uno de los elementos menos visibles, pero vital para su funcionamiento es el trabajo de gestión organizacional que realizan docentes y No docentes. En particular, el segundo pareciera “hundido” en una mirada general, como si la negación que nomina la categoría se extendiera al conjunto del trabajo. Esto constituye un serio problema para el análisis de la gestión dado que oscurece las mediaciones por las cuales las normas institucionales se realizan en el trabajo de la organización. Con lo cual se reducen las capacidades de relevamiento de demandas y requerimientos de formación del personal. Precisamente es en el juego de tensiones entre las estructuras y los funcionamientos establecidos, que conservan variables grados de eficiencia y eficacia, y los movimientos de cambio institucional donde se configura el escenario del trabajo No docente.



En esta comunicación nos interesa poner en análisis el cruce entre lo técnico, lo administrativo y lo académico desde la perspectiva de los proyectos de formación y capacitación para el personal no docente que integra las áreas de gestión académica.

Para lo cual tomaré como analizador (Lapassade, 1979) el caso de la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria (TAGU) dirigida al personal No docente de la UBA.

Comenzamos con el planteo de tensiones identificadas desde la coordinación de la carrera. Para continuar con la ubicación organizacional de la TAGU, su historia y situación. Luego, sintetizamos la propuesta académica y enseguida, describimos la estructura organizativa y nos detenemos en la estructura curricular y la propuesta pedagógica. A modo de cierre compartimos algunos comentarios y reflexiones para repensar la formación como vía de mejora y fortalecimiento de la gestión académica.

Tensiones entre programas académicos, dinámicas formativas y requerimientos laborales

En este apartado, enumeramos algunas de las tensiones que enfrentamos en la gestión y coordinación de esta carrera.

- Entre la situación y posición del sujeto en formación y el trabajador dentro de la misma organización
- Entre (a) propósitos que integran, pero no se reducen a la adquisición y actualización de habilidades para el manejo, aplicación y operación de sistemas y procedimientos de manera más eficiente y (b) demandas de capacitación basadas en requerimientos instrumentales específicos de los sectores de desempeño.
- Entre (a) líneas de profesionalización para ampliar y desarrollar capacidades de comprensión, análisis, evaluación e intervención en los procesos de gestión y administración y (b) restricciones presupuestarias, de infraestructura, estructura y distribución de tareas y normativas, entre otras



- Entre (a) el estilo de funcionamiento y cultura de los ámbitos de actuación y tradiciones sedimentadas para el desempeño de las funciones y (b) marcos y herramientas presentados en la carrera para la innovación y mejora de los procesos de gestión y administración
- Entre la transmisión de saberes y secretos del oficio y la enseñanza sistematizada de contenidos disciplinares
- Entre la temporalidad de los aprendizajes en la carrera y los tiempos de realización de las tareas en las áreas de desempeño

Ubicación organizacional, historia y situación de TAGU

La tecnicatura es una carrera de pregrado del Rectorado que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos, a través de la Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica. Creada en 2005⁵ en respuesta a las demandas de formación, actualización y jerarquización de los No docentes, vehiculizadas a través de la Asociación del Personal No docente (APUBA).

La TAGU actualizó sus planes de estudio por resoluciones del Consejo Superior en 2015, 2019 y 2021, para el cambio de modalidad a distancia con una carga horaria presencial de 23% presencial y 77% virtual asincrónica. Tiene una duración teórica de 3 años. En 2022 se aprobó, por resolución del Rector, el Reglamento Académico correspondiente a esta nueva modalidad⁶. Durante el año 2019 y 2020 se desarrollaron las aulas virtuales de toda la carrera en el Campus Académica. A partir de 2018 utilizamos SIU Guaraní para la gestión de las actividades académicas.

Desde 2006 a la actualidad, la carrera suma 448 graduados y graduadas (24% de graduación) con una duración promedio de 4 años.

⁵ Res (CS) N°6149/05

⁶ RESREC-2022-2153-UBA-REC



El seguimiento a 22 graduado/as durante el período comprendido entre marzo del 2019 y marzo del 2020⁷ arrojó información de interés para la gestión. El 59% tienen entre 41 y 50 años, el 77% son mujeres, el 59% tiene dos hijos o más y el 59% estudió en una escuela secundaria de gestión estatal. En cuanto a la evaluación de la formación recibida, el 96% de los graduados manifestó un nivel “muy alto” o “alto” de satisfacción general con la carrera. El 82% de los graduados evaluó que la duración actual de la carrera es adecuada. El 77% de los graduados manifestó que el perfil de la carrera es adecuado, mientras que el 18% considera que debería ser más especializado. El 84% de los graduados evaluaron que el grado de vinculación de las actividades laborales con la carrera que estudió es “alta”. El 27% de los graduados manifestó su interés en continuar estudios de grado, probablemente, la Licenciatura en Gestión Universitaria, ciclo de complementación curricular a la tecnicatura que se realiza en la Facultad de Ciencias Económicas.

El número de estudiantes con actividad académica al cierre del año 2022 fue de 278 y el de ingresantes 107, correspondiendo en un 50% al agrupamiento administrativo y concentrándose en las dependencias de Rectorado y Consejo Superior, y del Hospital de Clínicas y Facultad de Medicina -en su mayoría dentro de las secretarías de las asignaturas y servicios-. Cabe observar que, si bien el nivel de ingresantes y egresados se ha sostenido e incluso incrementado a lo largo del tiempo, actualmente existe una demanda de formación potencial y efectiva significativa a la cual atender.

Propuesta académica

Los objetivos formativos se centran en formar técnico/as capaces de integrar los marcos conceptuales y metodológicos y las tecnologías de gestión y administración adquiridas en la carrera con las prácticas que desarrolla en su

⁷ Januszewski, S y Fuksman, B (2020) Informe de seguimiento de graduados recientes. Dirección General de Información y Evaluación Académica. Se administró una encuesta online a la totalidad de graduados recientes de la UBA, cuando debieron confirmar sus datos personales ante la Dirección General de Títulos y Planes para la emisión del diploma.



sector para actualizarlas y dinamizarlas acompañando las innovaciones y modernización de la gestión universitaria. Por eso, el perfil del/a graduada/o define entre sus capacidades comprender, integrar y manejar marcos conceptuales, metodológicos y normativos, estrategias y herramientas de comunicación externa e interna, sistemas y procedimientos administrativos y de información para identificar, analizar y resolver demandas y problemas, utilizar eficientemente recursos y herramientas, trabajar en equipos, asistir al diseño, implementación y evaluación de innovaciones en los sistemas e identificar necesidades formativas para la mejora de su desempeño, con base en la comprensión de la UBA como una organización compleja y contextualizada.

Para favorecer el alcance de estos objetivos formativos y promover el ingreso, la retención y graduación en la carrera, nos propusimos en el mediano y corto plazo: fortalecer y mejorar el modelo integrado de enseñanza y formación, desarrollar apoyos académicos y pedagógicos para ingresantes, y visibilizar la propuesta y la producción académica de la carrera.

Por lo cual planteamos las siguientes líneas de acción:

1. Relevamiento y sistematización de información académica para el seguimiento de trayectorias, del rendimiento en el primer año y de las propuestas de enseñanza
2. Capacitación tecno pedagógica del equipo docente
3. Mejora y actualización tecno pedagógica de aulas virtuales
4. Fortalecimiento de los apoyos académicos y pedagógicos para ingresantes mediante tres acciones: actividades de recepción y ambientación, reestructuración de la oferta académica en el primer cuatrimestre y oferta de clases de consulta en Matemática y Estadística

Estructura organizativa

La estructura organizativa de la carrera está constituida por la Coordinación Académica y los Equipos de Apoyo Administrativo, Pedagógico y Tecnológico, y el Equipo Docente. La Coordinación es responsable de los siguientes procesos: programación, planificación y supervisión de las actividades académicas,



producción y análisis de la información para la evaluación del funcionamiento, diseño y desarrollo de acciones de capacitación continua del personal, gestión de los sistemas de información académicos y administrativos referidos al personal docente y no docente, diseño y supervisión de los canales de comunicación y atención a los públicos internos y externos de los programas, y de los procesos administrativos correspondientes a las actas y certificaciones estudiantiles, y a la expedición de diplomas, y la elaboración de informes integrales de la carrera.

El Equipo de Apoyo Administrativo tiene por funciones asistir a los procesos de gestión y administración integral de la carrera recién identificados mediante el manejo de los sistemas de información, gestión y comunicación correspondientes. El equipo de Apoyo Pedagógico debe asesorar y revisar la programación y desarrollo de las propuestas de enseñanza y evaluación, conducir acciones de articulación y actualización docente, asistir a la producción de materiales y recursos didácticos y apoyar el diseño, implementación y seguimiento del proyecto académico a nivel pedagógico. Las funciones del Equipo Tecnológico son asesorar y asistir al funcionamiento y mejora de las aulas virtuales según las necesidades detectadas en cuanto a navegabilidad, usabilidad y accesibilidad mediante el desarrollo de elementos interfase, instructivos y recursos visuales y actividades on line y presenciales. El Equipo Docente está conformado mayoritariamente por graduados profesionales con inserción en cargos de gestión para fortalecer y dinamizar las vinculaciones de la formación con los campos de desempeño del personal.

Estructura Curricular y Propuesta Pedagógica

La estructura curricular se compone de 26 unidades curriculares: 20 asignaturas correspondientes al área matemática contable, histórica política, sistemas e informática, administración y planeamiento, el seminario de Género y Derechos Humanos. Las instancias de Prácticas Profesionalizantes (Diseño de Proyectos; Herramientas para el Desarrollo de Proyectos; y Desarrollo e Implementación de Proyectos) y dos talleres orientados de carácter electivo entre: Gestión de Recursos y Servicios en Salud, Gestión Académica, de la Investigación y la Extensión; y



Administración Estratégica de Recursos en la Universidad), saberes articuladores y perspectivas transversalizadas.

Las unidades curriculares cuyos contenidos mínimos más directa y específicamente se relacionan con los sistemas y procesos de gestión académica se sintetizan en el siguiente cuadro

| | |
|--|---|
| Gestión y Análisis Organizacional | El proyecto. La estructura organizativa. El sistema político. Conflictos. La integración psicosocial. Las condiciones de trabajo en la universidad. Cultura y subculturas. Identidad. Socialización. Cambio, innovación y crisis. Aprendizaje organizacional. (...) |
| Régimen Jurídico Laboral Docente y No docente | Carrera docente. Régimen laboral, su normativa, marco regulatorio y su impacto en las condiciones del trabajo docente. Deberes y derechos. Evaluación de la tarea. Las cuestiones ético-disciplinarias. Régimen No docente. Especificación de tareas. El escalafón. Deberes y derechos del trabajador. La capacitación como derecho. Sumarios. El derecho a la función y el ius variandi. Las condiciones laborales del trabajador No docente. Su reconocimiento como colectivo universitario. Normas de prevención y control. La asistencia. Entes de regulación y supervisión. (...) |
| Sistemas y procesos administrativos | Sistemas de información en las organizaciones. Tipos de sistemas de información. Características funcionales de las aplicaciones para las organizaciones y en la Universidad. Sistemas de información y proceso decisorio. Información para la gestión y el control. Caracterización de los sistemas administrativos en la universidad. Criterios básicos del diseño de sistemas administrativos. Procedimientos administrativos. Relevamiento y análisis. Formalización. Interpretación y elaboración de manuales de procedimientos, reglamentos y comunicaciones. Información, documento, archivo. Gestión de documentos: clasificación, ordenación, conservación, eliminación. Digitalización. Gestión de documentación electrónica (GDE). Gobierno electrónico y firma digital. (...) |
| Sistemas de Información en la | La información en la universidad como organización. Evolución de los sistemas de información. Ciclo de vida. |



| | |
|---|---|
| Universidad | Sistemas de información y sistemas administrativos en la UBA. Interacción entre sistemas. Políticas de gestión de documentación en UBA. Políticas vinculadas con la información en el sistema universitario. Estandarización de los sistemas de información en el sistema universitario argentino. Potencialidades y límites. Usuarios de los sistemas de información. Funcionalidad. Interacción entre áreas. Formulación de requerimientos. (...) |
| Régimen Jurídico de la Educación Universitaria | Bases constitucionales. El derecho a la educación. La autonomía y autarquía universitaria. Marco normativo regulatorio del sistema universitario en la Argentina. Debates y jurisprudencia. La organización institucional en la UBA. El Estatuto de la UBA y normas complementarias. Los órganos de gobierno. Normas regulatorias de las funciones de docencia, investigación y extensión en la UBA. (...) |
| Políticas de la Educación Universitaria Argentina | Políticas de educación universitaria en la Argentina, expresión normativa e interpretaciones. La autonomía universitaria. Tensiones entre autonomía y planificación centralizada. Universidad, estado y sociedad. Tendencias recientes: evaluación universitaria, gobierno y nuevas formas de regulación de las instituciones universitarias. Los distintos actores y sus propuestas. Las propuestas de política educativa de los organismos internacionales. (...) |
| Taller de Gestión Académica, de la Investigación y Extensión | El gobierno de la universidad y su impacto en la gestión académica, de la investigación y la extensión. Planes de estudio y programas. Los procedimientos administrativos y de gestión del cuerpo docente. La expedición de títulos y certificados. Estudiantes: la reglamentación sobre la actividad académica, régimen disciplinario y regímenes especiales. (...) |

La modalidad a distancia bajo un diseño integrado complementa actividades cuya presencialidad agrega valor formativo a la experiencia (talleres, debates, ateneos, tutorías, etc.) con actividades virtuales no sincrónicas centradas en el estudio de los marcos teóricos metodológicos, demostraciones y trabajos prácticos. Esta propuesta se articula con la transversalidad de estrategias de enseñanza como: diseño de proyectos de mejora, resolución de casos, elaboración de diagnósticos e informes de relevamiento y sistematización de datos, resúmenes ejecutivos y



diferentes tipos de comunicación institucional. Asimismo, se generan jornadas académicas de exposición y discusión de trabajos en mesas temáticas y de asistencia a paneles de especialistas.

Esta modalidad de cursado favoreció a la continuidad de las trayectorias académicas y también de funcionamiento en las respectivas áreas de desempeño.

A modo de cierre

El sujeto que elige y transita este tipo de programas formativos y se desempeña laboralmente en la institución que los desarrolla es un sujeto de aprendizaje inscripto/a en un contexto histórico que lo/a constituye como tal en sus dimensiones social, emocional, psíquica y cognitiva. Por lo cual, la activación de los procesos motivacionales que motorizan el aprendizaje se relaciona con este momento de un trayecto vital propio y singular. En este caso, como No docente porta un conjunto de saberes, tradiciones y lógicas asociadas al tipo de tareas, área y dependencias por las cuales transitó. Así como se apoya en los grupos que comparten su recorrido en la universidad desde una gran heterogeneidad de situaciones sociales y familiares y de trayectorias educativas. Cada persona se encontrará con corpus de conocimiento, abordajes metodológicos, modalidades de interacción y formas de trabajo procedentes de diferentes campos disciplinares y de las experiencias de sus compañeros/as. El impacto formativo de este encuentro se asociará, en parte, a las posibilidades de configurarlo como un espacio de deconstrucción, puesta en análisis y diálogo que permita resignificar los propios saberes y actualizarlos incorporando nuevos instrumentos.

En su clásica obra, Schön (1992) plantea que una comunidad de prácticos comparte tradiciones, convenciones, medios, lenguajes e instrumentos de acción distintivos, y un sistema de valores que sirven de referencia para interpretar las situaciones, formular objetivos y determinar la conducta profesional aceptable. Sus miembros se diferencian por especializaciones, experiencias, perspectivas y estilos de actuación. Los prácticos construyen y mantienen los mundos que corresponden a su conocimiento profesional y a su habilidad. Están en transacción con el mundo de su práctica, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la



práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas a fin de hacer operativos sus roles y esquemas de acción.

En la Tagu, la enseñanza está desafiada a desestructurar las resistencias que opone la comunidad de prácticos a revisar críticamente los diagnósticos consuetudinarios, los propios instrumentos y sistemas de significado para poner a prueba, buscar y mejorar el quehacer cotidiano. No obstante, una de las contribuciones que valoran docentes y estudiantes reside precisamente en los marcos conceptuales y técnicos adquiridos para interrogar y anticipar, buscar o imaginar alternativas a los modos de funcionamiento establecidos. Es entonces cuando la actualización de las capacidades para el ejercicio de la práctica de los sujetos entra en tensión con las culturas institucionales y los contextos y marcos de trabajo.

La propuesta de profesionalización de la Tagu (Durantini, Agoff y Zaba, 2019) juega permanentemente con diferentes planos y dimensiones de intermediación para generar condiciones técnico-instrumentales y socio emocionales que favorezcan las conexiones entre conocimiento técnico disciplinar, conocimiento en la acción y, reflexión sobre y en la acción que se asocian a las prácticas efectivas (Schön, 1992). La competencia en la práctica se define como aquella por la cual los prácticos son capaces de responder a las demandas de la práctica, de manejar las zonas indeterminadas donde emergen las situaciones singulares, inciertas, conflictivas. Un componente central en esta definición de la competencia, junto al conocimiento teórico y técnico, es el arte profesional que integra el arte de definición del problema, arte de su puesta en práctica y arte de la improvisación.

Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica a partir de la reflexión con los materiales de esas situaciones rehace su mundo práctico con arte profesional. Por consiguiente, las prácticas efectivas articulan el conocimiento técnico disciplinar, el conocimiento en la acción tácito y dinámico que produce los resultados esperados en las situaciones “normales”; la reflexión sobre la acción que permite construir formulaciones acerca del conocimiento tácito y la reflexión en la acción. Esta última se moviliza ante situaciones conflictivas, inciertas o inesperadas, y cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción llevando al planteo de nuevos problemas o estrategias de acción y a la experimentación in situ.



En asignaturas, talleres y prácticas, el intercambio sobre la diversidad de experiencias que conforman la trama densa de una institución como la UBA permite reflexionar sobre el carácter provisional y contingente de toda solución, sobre la combinatoria entre la pericia técnica y lo artesanal ya que toda propuesta es “a medida”, debe ajustarse a un tiempo, a un espacio y a unas condiciones históricas. La intermediación se expresa en la puesta en cuestión de la transversalidad institucional, ya que quien es estudiante y (será) un técnico/a, es convocado también a la posición de analista de la organización y además es hoy un trabajador y un actor político de la institución. En ese sentido, aún en el marco de una carrera a la que legítimamente se le demanda precisión, pericia y expertise técnica, apostamos a un ámbito de reflexión propio de la institución universitaria, de su función cuestionadora y creadora de marcos conceptuales para el despliegue de capacidades sociales instituyentes.

Bibliografía

Durantini, C; Agoff, S y Zaba SM (2019) La profesionalización de practicantes en ejercicio: El caso de la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria para trabajadores nodocentes de la UBA. Congreso prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y el nivel superior. Universidad Nacional de Rosario, 2 y 3 de septiembre de 2019

Lapassade, G (1979) El analizador y el analista. Gedisa

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



3.3 *La gestión curricular desde un enfoque de derechos*

Elizabeth Wanger – Guido Gualtieri
(Universidad Nacional de Hurlingham)

Introducción

Las políticas curriculares atraviesan distintos momentos de especificación (Terigi, 1999), por lo que en los diversos niveles de concreción curricular suceden resignificaciones de las prescripciones. Esto supone comprender a todos los sujetos como actores políticos que van a mediar y cargar de significado sus lecturas. Las prescripciones curriculares no se aplican en términos estrictos, sino que se traducen en distintos momentos y por efecto de diversos actores sociales.

Terigi (1999) retoma a Elmore y otros (1992) quienes definen a las políticas curriculares como:

“El cuerpo formal de leyes y regulaciones que se refieren a lo que debería enseñarse en las escuelas. La investigación sobre políticas curriculares, por tanto, explora las determinaciones de las acciones oficiales, lo que estas acciones requieren de las escuelas y los docentes, y cómo afectan lo que se enseña a los estudiantes” (p. 59).

Las políticas curriculares desarrolladas en la Universidad Nacional de Hurlingham se inscriben en el proyecto institucional. El Estatuto aprobado por Resolución de Consejo Superior sostiene que la Universidad busca “contribuir, a través de la producción y distribución equitativa de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas, al desarrollo local y nacional, con un fuerte compromiso con la formación de excelencia y la inclusión al servicio del acceso, permanencia y promoción de sus estudiantes” (art. 2). Las definiciones curriculares implican decisiones académicas y, por lo tanto, políticas. En este sentido, surgen algunas



preguntas vinculadas a los modos en que pueden las decisiones curriculares favorecer la garantía del derecho a la educación, partiendo de entender la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (ley 26.206, art. 2).

Se concibe al diseño curricular como un documento público que sintetiza diversos elementos culturales, como conocimientos, posturas, enfoques teóricos-epistemológicos y posicionamientos éticos. Es, por lo tanto, una propuesta política-educativa (De Alba, 1995) que se enmarca en la misión, la visión y principios de la UNAHUR.

Por lo anteriormente mencionado, la centralidad del posicionamiento de la universidad está puesta en las/os estudiantes. Esto implica repensar las decisiones curriculares no solo desde los aspectos disciplinares, esto es, desde las características específicas de cada campo de conocimiento y los modos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ellos, sino también, pensado desde los efectos posibles sobre las trayectorias educativas, entendiendo que son producto de las condiciones y definiciones institucionales. Es en este sentido que se interpela la mirada de la trayectoria del/la estudiante de manera individual y producto de su responsabilidad, para poner foco en los modos en que las políticas institucionales y curriculares pueden permitir garantizarlas.

Desde este lugar, el diseño no implica decisiones solamente técnicas, sino que se vincula fuertemente con la gestión académica desde la perspectiva de derechos de las/os estudiantes. Se piensan como una propuesta situada, que identifica las necesidades del territorio para hacerlas parte, que se vincula con el sistema productivo, con sindicatos y con otras instituciones que formarán parte importante en el desarrollo profesional de las y los futuros egresados. La Universidad es parte de este entramado y busca desarrollar propuestas que lo favorezcan. El punto de partida de todo diseño curricular es, entonces, la explicitación del sentido de la carrera y la necesidad de creación del plan de estudios en el contexto para el que se piensa.



Estado de situación. Algunos datos.

A la hora de diseñar, se parte de algunas preguntas iniciales como disparadoras de este proceso: ¿Cuál será el rasgo identitario de esta carrera?, ¿Qué la distingue de otras propuestas existentes en este campo?, ¿Qué enfoque teórico, pedagógico nos interesa plasmar en la propuesta?, ¿Cómo pensamos la relación teoría y práctica?, ¿Qué instancias del diseño curricular buscan poner en valor la experiencia?, y ¿A qué sujetos se destina la formación?

Un primer dato a considerar es que, actualmente, el 40% de los/as estudiantes de la universidad son trabajadores en relación de dependencia. Además, menos del 30% de las/os estudiantes egresan en el tiempo teórico previsto.

Los diseños curriculares definen una duración teórica que explicita una estimación sobre el tiempo que llevará al estudiante transitar por el plan de estudios. A partir de esto, puede calcularse la disponibilidad horaria semanal que implica la cursada. Esta carga horaria está generalmente marcada por la dedicación docente, por lo que no contempla el tiempo destinado a otros factores, por ejemplo, traslados o tiempos de estudio de las/os estudiantes.

Actualmente, el abandono en el primer año de algunas carreras llega a alcanzar el 60%, aunque es variable.

Esto demanda la necesidad de revisar las decisiones (curriculares) para poder mejorar estos indicadores.

Definiciones curriculares

Previo a enunciar las definiciones curriculares de la UNAHUR, cabe destacar que la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) ha desarrollado documentos de trabajo donde explicitan 7 ejes para consolidar una universidad que sea protagonista fundamental del desarrollo económico y del progreso social del país, abrir un espacio de debate para acrecentar, mejorar y fortalecer políticas públicas que se desplieguen en beneficio de los/as estudiantes, los/as docentes y las instituciones. Los 7 ejes son:



1. Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota.
2. Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.
3. Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.
4. Reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.
5. El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.
6. Conformación de una carrera para Investigadores/as Universitarios/as.
7. La curricularización de la extensión.

En ese marco, la UNAHUR lleva a cabo una serie de acciones de gestión curricular con la finalidad garantizar el derecho a la educación superior. A continuación se comparten algunas de esas acciones, que retoman prioritariamente los ejes 2, 3 y 7 de los previamente mencionados.

1. Construcción de criterios uniformes en la estructura curricular de los diseños curriculares:

Todos los diseños curriculares de los institutos que componen la universidad se organizan por campos de formación.

Estos campos refieren al modo en que se organizan y agrupan las unidades curriculares y poseen propósitos formativos específicos. No refieren al aspecto temporal, ya que se cursan simultáneamente materias de distintos campos de formación en un mismo ciclo. Las carreras de la UnaHur están conformadas por 4 campos de formación que se intercalan (exceptuando aquellas carreras del artículo 43 de la LES que estipulan otros campos o áreas formativas):

- Campo de formación común (CFC)
- Campo de formación básica (CFB)
- Campo de formación específica (CFE)
- Campo de integración curricular (CIC)



2. Revisión y ampliación de la oferta formativa de la Universidad:

La oferta surge a partir del análisis de factores contextuales y la necesidad de la construcción en vínculo con el mundo del trabajo. En ese marco, algunos ejemplos de nuevas carreras que se crearon son: Tecnicatura Universitaria en programación, Tecnicatura Universitaria en programación de videojuegos, Tecnicatura Universitaria en electromovilidad, Tecnicatura Universitaria Inteligencia artificial.

3. Reducción de la distancia entre la duración teórica y la duración real:

La definición de horas en los planes de estudio deben respetar un mínimo establecido para la obtención de la validez nacional, tanto desde la DNGU (Dirección General de Gestión Universitaria) como desde la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) en carreras pertenecientes al art. 43 de la LES. Sin embargo, en muchas ocasiones, la carga horaria de los planes de estudio implican una dedicación horaria por día de más de 8 horas, lo que puede producir dificultades para la cursada debido a la alta demanda temporal. El hecho de asumir las características del perfil de ingreso que tienen los estudiantes ha permitido pensar en carreras que se ajusten a demandas temporales posibles para la cursada.

4. Redefinición de los primeros años

Uno de los aspectos importantes es la cantidad de estudiantes que abandonan la carrera en el primer año de cursada, lo que impide la permanencia. Desde ese lugar, se trabaja en la construcción de criterios específicos para el primer año de formación que promuevan la filiación institucional y académica con la universidad. Se elaboran con la mirada puesta en la construcción del sujeto pedagógico de nivel superior. En este sentido, se trabaja en unidades curriculares que propicien un acercamiento progresivo a los saberes, principalmente aquellos que representen un desafío para los/as ingresantes. Un ejemplo de esta acción es pensar cuáles son los saberes necesarios para los primeros años de formación y cuáles pueden ser abordados en instancias más avanzadas, principalmente en la formación básica.



5. Ampliación de las experiencias de formación

Se considera que la formación transcurre a partir del tránsito por múltiples experiencias de formación. En este sentido, se propone generar planes de estudios que piensen la formación del/la estudiante en un sentido integral, es decir, que promuevan y reconozcan la participación en diversas instancias de la vida universitaria, la participación en proyectos de investigación, simposios, jornadas, etc. Consideramos que constituyen experiencias formativas sumamente valiosas, que contribuyen a una formación integral.

Por esto, se han incorporado créditos a los planes de estudio. Se entiende el crédito como la unidad utilizada para valorar la significatividad de la actividad del estudiante en función de las competencias profesionales, académicas y sociales que se espera que desarrolle como parte del perfil de egreso. Tienen los siguientes propósitos:

- Favorecer que los y las estudiantes transiten por espacios de formación práctica.
- Propiciar el reconocimiento de diversas trayectorias en función de las posibilidades de cada carrera en particular, de los intereses y necesidades de los/as estudiantes, de la vinculación con el mundo del trabajo y el ámbito socio-comunitario.
- Considerar múltiples experiencias que pueden construirse en diversos ámbitos formativos.
- Actualizar y ampliar la oferta formativa de las carreras en función de las características del campo de conocimiento.

Se proponen créditos distribuidos de dos maneras: en las asignaturas del plan de estudios y por fuera de las asignaturas que conforman el plan de estudios.

Los créditos que se encuentran por fuera de las asignaturas del plan de estudios se trabajan a partir de un catálogo que define los criterios, exigencias y cantidad a otorgar y se construyen en cada Instituto de la Universidad



6. Formación específica y prácticas desde el inicio de las carreras:

El objetivo de esta acción es tensionar la fragmentación entre los campos de formación. Esto implica discutir con posicionamientos que asumen la construcción del conocimiento de manera lineal, es decir, partiendo los saberes básicos (por ejemplo: matemáticas, físicas, químicas) para luego poder aplicarlos en los saberes específicos y en la práctica.

Contrariamente a esta visión “aplicacionista” sobre el modo en que se construyen los saberes en la universidad, los diseños curriculares de la UNAHUR son pensados desde la interrelación entre los campos de formación. Por esto, las carreras tienen un fuerte énfasis en las prácticas docente o profesionales desde el inicio de la carrera. Se entiende a las prácticas como un lugar de construcción de saberes en sí mismo y no como un espacio donde se ponen en juego saberes aprendidos.

En el mismo sentido, la formación específica incorpora y problematiza saberes básicos y de la práctica profesional. Por lo tanto, la formación básica, común, específica y de integración curricular conforman un conjunto articulado para la formación.

7. Articulación de carreras de pregrado y grado.

Se implementaron acciones tendientes al reconocimiento de los saberes y trayectos que han transitado las/os estudiantes. En muchas ocasiones, los/as ingresantes no logran finalizar las carreras, sin embargo, desarrollan conocimientos y habilidades que no son reconocidos. Por esto, la universidad ha decidido incorporar titulaciones intermedias y certificaciones que permitan a los/as estudiantes disponer de reconocimientos de competencias profesionales con énfasis técnico o de aplicación a un campo profesional.

8. Incorporación de actividades como suplemento al título

Esta acción se enfoca en la incorporación como suplemento al título de actividades que desarrollan las/os estudiantes en el transcurso de la carrera, que son



fuertemente formativas y se asocian con actividades de extensión. Algunos ejemplos de esto son la participación en actividades deportivas, culturales y sociales. La universidad trabaja en que estas acciones sean reconocidas en los títulos de las/os egresados.

Referencias Bibliográficas

De alba, A. (1995). Curriculum, crisis, mito y perspectiva. Ed. Miño y Dávila.

Ley de Educación Nacional N ° 26.206 (2006).

Ley de educación Superior N ° 24.521 (1995)

Secretaría de Políticas Universitarias (2022). La Universidad que queremos. Ejes 2022 -2023

Terigi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires. Editorial Santillana.



3.4 La curricularización de los Derechos Humanos y de las Prácticas Educativas Territoriales en UADER

Gabriela Bojarsky-Marta Cáceres-Rosana Ramírez

(Universidad Autónoma de Entre Ríos)

Presentación

El presente escrito tiene la pretensión de compartir con otras Universidades las propuestas innovadoras que han sido asumidas desde la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) en virtud de la construcción de un perfil que caracteriza a quienes transitan por la formación de las carreras que se cursan en cualquiera de las Facultades que pertenecen a la misma. En primer lugar cabe identificar las características de la UADER como institución anclada a lo largo del territorio entrerriano con sedes y extensiones áulicas alojadas en 17 localidades de la provincia con la premisa de llevar adelante propuestas educativas que lleguen a la mayor cantidad de habitantes que sea posible generando así posibilidades de formación universitaria desde la concepción de garantizar el derecho a la educación superior.

En dicho sentido nos interesa compartir dos puntos esenciales que forman parte de las políticas curriculares adoptadas por la institución:

- Por un lado la curricularización de un espacio de abordaje de los Derechos Humanos en todos los planes de estudios de las carreras de UADER a través de un proceso de institucionalización a partir de diversas normativas, la Resolución Rectoral N°811/05, Resolución Rectoral N°246/08, Ordenanza N°1122/12 y sus modificatorias N°007/13 y N°138/20, Resolución CS N°218/20.
- Por otro la implementación en todas las carreras de Prácticas Educativas Territoriales relacionadas con la curricularización de la extensión desde una perspectiva crítica aprobada por Ordenanza N°128 /19.

Desarrollo



La curricularización de la cátedra de Derechos Humanos

El abordaje de los Derechos Humanos se asume como una política institucional que apuesta a una formación integral de la ciudadanía a través de la sensibilización, el debate, la investigación y la toma de conciencia de los Derechos que nos corresponden para alcanzar la plena vigencia de una vida digna y basada en un Estado de Derecho. Esta instalación en la agenda formativa de todos los estudiantes de la Universidad incorpora en primera instancia la recomendación de implementar la cátedra de Derechos Humanos en el año 2005 en una etapa previa a la normalización de la Universidad que sucede en el año 2012. Esto último cabe ser destacado porque esta institucionalización se da en el marco de un proceso de análisis y reconversión de carreras para su reconocimiento nacional a cinco años de la creación de la Universidad Provincial.

El debate por dichos años era avanzar sobre un proceso de institucionalización de esta formación, considerado prioritario por diversos actores institucionales y especialmente por los integrantes del Programa Educar en Derechos Humanos, creado en 2004, el cual fue jerarquizado a partir de la creación del Área de Promoción de DDHH y Participación Ciudadana, que actualmente se ha convertido en Dirección de Derechos Humanos dependiente de Rectorado de la Universidad. El impulso de este equipo promovió la progresiva instalación de la formación en Derechos Humanos en todas las carreras y desde el inicio de las mismas. En el año 2012 se logra aprobar una Ordenanza que condensa el camino recorrido y logra establecer por normativa la creación, ya en este caso obligatoria, de un espacio curricular en todos los planes de estudios de las carreras con características igualitarias fijando en primera instancia una propuesta de asignatura anual que en una modificatoria se deja a criterio de las facultades su régimen de implementación, garantizando una carga horaria de 3 hs semanales. Asimismo se establecen contenidos mínimos y que se dictan tanto en carreras de pregrado como en carreras de grado. Las cátedras están a cargo de docentes con formación en la temática que acceden por concursos de antecedentes y oposición. Se propone también el inicio de este abordaje desde los cursos de ingreso.

Esta puesta marcha ha implicado un proceso de adecuación de planes de estudios que aún no habían incorporado el espacio en los planes de estudios. No obstante ello, al ser una política instalada en el debate de la Universidad, cuando se emite esa primera Ordenanza en el año 2012 la consideración que allí se enuncia es la necesidad de reglamentar lo que ya se venía dictando. Por dicha razón no generó tantos inconvenientes la implementación y más bien se fueron construyendo alternativas para la instalación progresiva en aquellas carreras que aún no lo



habían puesto en marcha. Esto implicó diversas estrategias, en algunos casos ajustes de planes porque contenían el espacio como optativo y se pasó a obligatorio, también implicó ajuste el cambio de año de dictado en aquellos casos en que se encontraba ubicada la cátedra en el Ciclo Superior de las carreras de grado pasándose al pregrado o título intermedio para garantizar que quienes no continuaban el ciclo superior pudieran contar con dicha formación al egresar, también fue motivo de revisión de planes de estudios y al renovar el plan fue incorporado el espacio.

Actualmente la Universidad ha logrado que todas las carreras cuenten con el espacio curricular de Derechos Humanos. Al 2023 se cuenta con 27 Licenciaturas, 36 Tecnicaturas, 28 Profesorados, 4 Traductorados, 1 Ingeniería lo que da un total de 96 carreras vigentes que implementan esta propuesta.

Por último cabe mencionar que se avanzó a través de una Resolución de Consejo Superior en el año 2020 en el reconocimiento de docentes que cuentan con formación en Derechos Humanos en las instancias de concursos para cargos docentes.

La apuesta se ha desarrollado en el marco de un proceso donde el convencimiento de la importancia de la formación en Derechos Humanos promueve contar con profesionales que puedan sostener sus prácticas desde una mirada comprometida con el pasado y con su presente desde una perspectiva que implica a los sujetos con la sociedad a la que pertenecen.

Las Prácticas Educativas Territoriales (PET) en la formación profesional en UADER

La instalación de las Prácticas Educativas Territoriales en la formación de pregrado y grado responde también a una característica particular de la Universidad que en su misión señala:

“La Universidad Autónoma de Entre Ríos orienta su misión en función de la generación y difusión de conocimientos; así como en la formación de profesionales críticos y reflexivos fuertemente vinculados con las necesidades del medio regional, nacional y el desarrollo social.

La presencia de la Universidad en diferentes Departamentos de la Provincia pretende incidir en la población entrerriana a través de diversas formas, entre ellas: la posibilidad de mejorar las condiciones de acceso y permanencia de



estudiantes que no deben desarraigarse de su lugar de origen; el importante incremento de sectores que tradicionalmente no tenían oportunidad de inserción en el sistema universitario; y la significativa proporción de estudiantes que constituyen la primera generación en su familia que ingresa en el nivel superior de educación...”(Resolución C.S N° 086/13).

Esta presencia en y con el territorio ha llevado a desarrollar una fuerte impronta extensionista que, a través de su participación en diversas actividades y con una apuesta fuerte a la formación desde una perspectiva de extensión crítica, ha ido instalando la idea de la importancia de formar profesionales fuertemente vinculados con el entorno social que los rodea.

Del marco legal que habilita la Resolución Ministerial N°233/18 referida a la necesidad de incentivar la formación de egresados con compromiso social en instituciones universitarias de gestión estatal legitimadas socialmente, invitando a las universidades a incorporar en los diseños curriculares y planes de estudios las prácticas sociales educativas, y a partir de las diversas vinculaciones trazadas por la Universidad con el acompañamiento de referentes en la temática se aprueba en el año 2019 una normativa que promueve la incorporación de Prácticas Educativas Territoriales en la formación. Dichas prácticas serán acreditadas en los analíticos de los egresados dando cuenta de la trayectoria particular de los estudiantes de UADER.

El espíritu de esta norma marca una perspectiva no solo en relación a la concepción de extensión desde una mirada crítica sino también a un cambio de mirada respecto a los procesos de enseñar y aprender en contextos reales.

Para la UADER, las PET son:

Espacios de construcción de aprendizajes situados en contextos reales donde se ponen en juego contenidos formativos en articulación con problemáticas y demandas sociales;

Un acto educativo que incluye en sus intervenciones, dimensiones éticas y políticas que contribuyen en la formación integral de sus estudiantes, así como la consolidación del Compromiso Social Universitario en el territorio entrerriano;

Prácticas integrales que robustecen la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, así como la interdisciplina y el diálogo de saberes con los diferentes actores sociales, que están dirigidas a la atención transformadora de problemáticas referidas a las diversas esferas sociales como la educativa, de salud, económicas y ambientales, entre otras.



Si bien se integran a planes y programas curriculares, no implica bajo ningún concepto, la modificación de estos, sino que se trata de la integración de experiencias articuladas en y entre distintas asignaturas durante diferentes momentos del recorrido académico de los estudiantes.

Las PET se formalizan de diferentes maneras. Puede ser a través de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres, espacios de prácticas profesionalizantes ya existentes en los planes de estudio, proyectos o programas de extensión universitaria, proyectos de investigación con presencia territorial, incluyendo a proyectos o actividades acreditadas por las Unidades Académicas y/o Rectorado. Al finalizar la carrera cada egresado debe haber acreditado un 3% de la carga horaria de cada carrera en términos de PET.

La puesta en acción de esta propuesta lleva diversos procesos en las Unidades Académicas que muestran marchas, contramarchas y revisión constante. Se han implementado instancias de capacitación con referentes de la UDELAR y de la UNMDP. Además se ha constituido un equipo desde el Rectorado de la Universidad conformado por la Secretaría Académica y la Secretaría de Integración con la Comunidad y el Territorio (ex Secretaría de Extensión). Este equipo favorece la mirada integral para el acompañamiento a las Facultades que son las encargadas de llevar adelante estas prácticas.

El desafío es grande pero la convicción del equipo es fuerte desde el entendimiento de lo que la normativa de UADER expresa, a partir de considerar la importancia de que las funciones sustantivas de la Universidad se deben expresar desde dimensiones integrales e integradas para configurarse en expresiones y estrategias para llevar adelante políticas que estrechen los vínculos entre la universidad y la sociedad.

Estas dos iniciativas mencionadas han generado un movimiento respecto a repensar las formas de llevar adelante la gestión académica en la Universidad, generando espacios de trabajos conjuntos, permanentes con la Unidades Académicas y no solo con equipos de las secretarías académicas sino también con equipos de integración con la comunidad (extensión) y equipos de bienestar estudiantil. Esto parte de la convicción de que la integración y el trabajo en equipo es el que logra la concreción de nuestros ideales de transformación educativa y social.

Fuentes:



Normativas de la Universidad:

- Resolución Rectoral UADER N°811/05
- Resolución Rectoral UADER N°246/08
- Ordenanza UADER 1122/12
- Ordenanza CS UADER 007/13
- Ordenanza CS UADER 138/20
- Resolución CS UADER 218/20.
- Resolución C.S UADER N° 086/13
- Ordenanza CS UADER 128/19

Normativa Nacional

- Resolución Ministerial N°233/18

Ponencia:

- Institucionalización de los Derechos Humanos en las políticas universitarias. La experiencia de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Autor: Rosana Maricel Ramírez. En el marco de la presentación del II Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior de la Red Interuniversitaria del CIN realizado en la UNLP en Noviembre de 2022.



3.5 La gestión de los planes de estudio en la Universidad: algunas líneas de trabajo de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Agustina Patrici-Brian Uriel Fuksman-Brenda Soledad Leal Falduti-Damián Martín Tornese-María Catalina Nosiglia-Santiago Matías Quiroga-Verónica Patricia Mulle (Universidad de Buenos Aires)

Introducción

Este trabajo se propone presentar dos líneas de acción dentro del “Programa Permanente de Análisis de Planes de Estudio” de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, que ofrecen información relevante para la toma de decisiones en la gestión curricular.

La finalidad del Programa es contribuir al diseño de políticas curriculares fundamentadas tendientes al mejoramiento de la formación universitaria. Entre los lineamientos del Programa, una acción central consiste en estudiar la oferta de carreras de grado de la Universidad con los siguientes objetivos:

- Favorecer el reconocimiento mutuo de saberes o trayectos formativos entre universidades nacionales y/o internacionales de prestigio equivalente.
- Generar mecanismos tendientes a mejorar la articulación entre carreras facilitando reorientaciones de los estudios.
- Identificar y crear trayectos formativos destinados a campos disciplinares y/o profesionales emergentes utilizando las unidades de plan ya existentes.
- Realizar investigaciones sobre la presencia o ausencia relativa de determinadas áreas del conocimiento; así como el grado de pluridisciplinariedad de la formación.

El análisis de oferta de carreras de la institución se ha valido de dos instrumentos: por un lado, la construcción de un mapa de las asignaturas de oferta permanente que componen los planes de grado en la Universidad; y por otro, un estudio de planes de formación de grado que procura construir un diagnóstico de las distintas



variantes curriculares vigentes en nuestra Universidad, brindar un marco conceptual común para valorar sus ventajas y limitaciones en relación con las definiciones normativas de la institución, y eventualmente ponderar la conveniencia y viabilidad de las innovaciones curriculares que se propongan.

El mapa de la oferta académica de la Universidad de Buenos Aires

El Mapa de la oferta académica de la Universidad de Buenos Aires es un estudio descriptivo del perfil disciplinar de las asignaturas ofertadas en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires. La construcción de la base de datos de las materias se realizó a partir de una agenda de trabajo conjunta con autoridades académicas de otras universidades nacionales, ya que procuraba el diseño de dimensiones comunes para la clasificación de la información, con el fin de que las bases fueran consistentes.

El resultado principal del estudio es una base de datos (“Mapa de la oferta académica”) en la cual se categorizaron 4.341 unidades de plan de carreras de grado (excluyendo a las materias del Ciclo Básico Común), en función de su perfil disciplinar. Se define a una unidad de plan como una asignatura (materia, curso, taller, seminario, entre otras) que forma parte de un plan de estudio.

Durante el proceso de categorización, se diseñó una clasificación disciplinaria que consiste en una adecuación de la clasificación utilizada en los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación, a las características singulares de la Universidad de Buenos Aires. El listado contabiliza un total de 55 áreas disciplinares agrupadas en 12 campos (ver Cuadro I).

Cuadro I. Áreas disciplinares según campos

| Campo | Área |
|----------------------------------|-----------|
| Arte, Filosofía y Letras | Artes |
| | Filosofía |
| | Idiomas |
| | Letras |
| Matemática, Ciencias naturales y | Biología |



| | |
|--|--|
| del ambiente | Bioquímica Ciencias de la tierra, del agua y de la atmósfera Ecología y ciencias del ambiente Física Genética Matemática Química |
| Derecho y criminología | Derecho Seguridad, criminología y disciplinas forenses |
| Economía, contabilidad y administración | Administración Contabilidad Economía |
| Educación, Psicología y Trabajo social | Clínicas psicológicas Educación Intervenciones psicológicas Teorías psicológicas Trabajo social |
| Historia, cultura, sociedad y espacio | Antropología Ciencia política Comunicación Geografía Historia Relaciones institucionales y laborales Sociología Urbanismo |
| Metodología de investigación y estadística | Estadística Metodología e investigación |
| Pluridisciplinarias | Pluridisciplinarias / Ciencias Naturales Pluridisciplinarias / Ciencias Sociales |
| Prácticas profesionales | Práctica profesional |
| Producción agropecuaria y alimentaria | Ciencias agropecuarios y alimentos Salud animal |
| Producción y tecnología | Arquitectura Biotecnología Construcciones e instalaciones Control y planificación industrial Diseño Electricidad y electrónica |



| | |
|--------------|--|
| | Informática, computación y sistemas Mecánica y electromecánica Petróleo y energía Producción textil Sistemas de información Tecnología Transporte |
| Salud humana | Ciencias básicas de la salud o biomédicas Clínica, diagnóstico e intervenciones de las ciencias de la salud Farmacología Nutrición Salud pública y comunitaria |

Fuente: elaboración propia.

Análisis de planes de estudio de las carreras de grado de la UBA

Para analizar la política curricular en la formación de grado de la institución se indagaron, en primer lugar, los antecedentes sobre debates y regulaciones que se produjeron en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires desde el retorno a la democracia hasta la actualidad, y se sistematizaron las normas y discusiones que influyeron en las decisiones relativas a las propuestas curriculares. En segundo lugar, se analizaron los planes de estudio vigentes para las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires (un total de 86), considerando tres dimensiones: a) la estructura de los planes, esto es, los ciclos o tramos en que se encuentran divididos y la inclusión de titulaciones intermedias; b) el grado de flexibilidad, dado por la cantidad de elecciones que permite realizar el estudiante respecto de su formación (por ejemplo, orientaciones, asignaturas o contenidos que puede elegir); y c) el grado de articulación entre los planes, es decir, qué cantidad de asignaturas comparten las carreras con otras de la misma unidad académica o de otras. La delimitación de las dimensiones a tener en cuenta estuvo basada en la revisión de diferentes corrientes teóricas, modelos y formatos curriculares (Camilloni, 2001, 2016; Díaz Villa, 2002; Tornese, 2022). Cabe destacar que, para llevar a cabo este trabajo de análisis, se tomaron en consideración las resoluciones del Consejo Superior de la Universidad que aprobaron tanto lineamientos curriculares como planes de estudio desde la década de 1980 hasta la actualidad.



El análisis de las regulaciones puso de manifiesto que, desde el retorno a la democracia, los diversos acuerdos políticos en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, que se plasmaron en programas, incluyeron un capítulo relativo al currículo universitario. Los debates y propuestas incluían, en primer término, la creación de nuevas carreras atendiendo a las necesidades de formación detectadas en la sociedad, la actualización de las estructuras curriculares de todas sus carreras de grado, la creación de un ciclo de formación general común (que luego se plasmaría en el Ciclo Básico Común), la incorporación de certificaciones intermedias, la revisión de la duración de las carreras; en segundo término, el tema de la flexibilidad de la formación a través de la oferta dinámica de asignaturas optativas con el fin de incorporar los avances de los campos disciplinares y profesionales en la formación; y, en tercer término, la posibilidad de cursar materias en distintas unidades académicas o tramos de formación común entre carreras, a modo de articulación entre carreras.

En relación con la normativa emanada por la Universidad, se observa que la misma ha tendido a seguir dos tendencias: a) fijar regulaciones sobre cuestiones que supusieron problemas de gestión curricular (como por ejemplo, los criterios para aprobar asignaturas optativas o las pautas para construir los textos ordenados de los planes de estudio); o b) fijar regulaciones para promover innovaciones en las propuestas curriculares (como fueron las recomendaciones previas y posteriores al Acuerdo de Colón de 1995, o la reciente introducción de la titulación de Bachiller Universitario en el marco de la Universidad de 2019).

Con respecto a los planes de estudio vigentes, se encuentra que la estructura es ciclada. La mayoría de las carreras tiene dos ciclos -CBC + ciclo en Facultad- (59 %), mientras que las restantes tienen tres ciclos o más (41%). La mayoría de las carreras no cuenta con orientaciones en el grado, y pocas de ellas ofrecen titulaciones intermedias, aunque cabe destacar que, recientemente, se ha extendido la presencia de títulos de Bachiller Universitario en los planes de estudio más recientes de la institución. La mayoría de las certificaciones intermedias se obtienen cursando asignaturas obligatorias comunes dentro del plan, algunas pocas incluyen optativas o electivas como requisitos para su obtención y unas pocas suponen aprobar asignaturas específicas que no son requeridas para la titulación final.

La flexibilidad de un plan de estudios está dada por la cantidad de elecciones que los estudiantes pueden hacer respecto de su formación en función de intereses o necesidades particulares. Se indagó sobre la flexibilidad en términos de los



trayectos o tramos, específicamente sobre la presencia de orientaciones y su peso relativo en la formación total del estudiante, y la flexibilidad según las unidades de cursado de los planes de la UBA. Al respecto, se observa que se trata de una cualidad heterogénea en los planes de estudios de las carreras de grado, incluso al interior de cada Unidad Académica. En términos generales, hay una tendencia a elaborar e implementar planes de estudios con un grado bajo de flexibilidad curricular, disponiendo espacios acotados para elegir u optar por asignaturas por parte de los estudiantes.

Por último, la articulación es otro aspecto que puede analizarse relativo a la flexibilidad curricular de las propuestas académicas de la Universidad, tanto en diferentes carreras de una misma Facultad o, incluso, de distintas Facultades. En este estudio, el grado de articulación fue comprendido como la cantidad de unidades curriculares obligatorias y electivas que comparten dos o más carreras, aspecto que permitiría no solo la formación en conjunto de profesionales diferentes en temáticas afines, sino también el pasaje de estudiantes por distintas carreras según cambien sus intereses en un momento dado. El análisis de los planes de estudio de la institución permitió distinguir entre formas de articulación mediante unidades curriculares obligatorias, y formas de articulación mediante unidades curriculares electivas. En cada uno de estos dos grandes grupos, se distinguieron diferentes subtipos. El análisis puso de manifiesto que el grado de articulación es una dimensión que tiende a ser diversa. Se observan diferentes grados de articulación entre carreras de grado de una misma Facultad (que fueron categorizados como grado alto, grado intermedio, y grado bajo de articulación), y escasa la articulación entre carreras de diferentes Facultades.

A modo de cierre

Las dos líneas de trabajo resultaron instrumentos relevantes para la gestión académica en relación con los planes de estudio de la Universidad. El mapa de la oferta académica muestra la participación de las distintas áreas disciplinares en cada carrera, unidad académica y para el total de la universidad. Lo anterior ha brindado información acerca de la presencia o ausencia relativa de determinadas áreas del conocimiento dentro de los diferentes niveles de análisis (carrera, unidad académica, y total de la Universidad); así como, el grado de pluridisciplinariedad de la formación académica para los distintos niveles de análisis.



Con respecto al análisis de los planes de estudio, el trabajo realizado permitió conocer algunas tendencias que se reflejan en los planes de estudio de la Universidad en función de las tres dimensiones seleccionadas para su análisis. Los resultados también mostraron nuevas líneas para seguir profundizando. En primer lugar, en relación con la estructura, futuras investigaciones deberían abordar la “organización” del plan de estudios, es decir, el modo en que se agrupan contenidos provenientes de las distintas disciplinas o de ámbitos de actuación profesional vinculados a la formación en un campo. En segundo lugar, considerando la flexibilidad de la formación, elaborar criterios para el establecimiento de proporciones razonables entre contenidos obligatorios y los electivos u optativos requeridos a los estudiantes. En tercer lugar, la realización de estudios de los planes por áreas disciplinares podrían reflejar tendencias más específicas que ayuden a evaluar las políticas curriculares de la institución. Por último, la revisión de la normativa existente y su actualización es una cuestión a tener en cuenta como herramienta principal de la política.

En el marco del “Programa permanente de análisis de los planes de estudio” se considera que los planes de estudio deben ser periódicamente revisados y evaluados. Estas revisiones deben producir recomendaciones acerca de modificaciones a realizar, a establecer el alcance y profundidad de esas modificaciones o a proponer reformas completas del Plan vigente. También podrán aconsejar su mantenimiento justificando tal opción. Distintas unidades académicas cuentan con mecanismos y organismos permanentes para estas tareas, otras proceden generando procedimientos y formas organizativas ad hoc cuando, por distintas razones, se manifiesta la necesidad de analizar o modificar los planes de estudios vigentes. Desde ya, establecer un mecanismo de revisión y evaluación continuo y regular no significa que sea necesario modificar los planes de estudio después de un período fijo, pero da cuenta de que su continuidad o modificaciones ha sido analizada, ponderada y decidida por organismos y actores pertinentes.

Palabras clave:

Universidad - Gestión académica - Política curricular - Carreras de grado

Bibliografía:

CAMILLONI, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular, en AA.VV., Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. Buenos Aires: OPS / FMed UBA



CAMILLONI, A. (2016). Tendencias y formatos en el curriculum universitario. Itinerarios Educativos 9, pp. 59-87

DÍAZ VILLA, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior

TORNESE, D. (2022) Currículo universitario. Actores y definiciones, en S. Agoff (Comp.) ¿Qué es una carrera universitaria? Experiencias de carreras en administración, gestión y políticas públicas en Argentina. Buenos Aires, Los Polvorines: Ediciones UNGS (según normas APA)



3.6 Los juegos cooperativos en la formación de Educación Física

Nahuel Aurelio Luengo- María del Rosario Pellegrino

(Universidad Nacional de Avellaneda)

El presente Proyecto de Intervención, forma parte del trabajo final para la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Pretende impulsar el desarrollo de los Juegos Cooperativos en la formación de educadores físicos, como contenido específico y como alternativa a las lógicas de oposición. En la investigación presente surge la necesidad de revalorizar la estrategia cooperativa, dada la falta de congruencia que existe entre la formación general del estudiante de Educación Física (DGCyE, 2009) y lo que se pretende que enseñen los/as docentes en los diferentes niveles educativos (DGCyE, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2018, 2019, 2022) contemplando sobre todo, los nuevos desafíos de los lineamientos curriculares, amplios, generales e integrales.

Esta incongruencia se vincula al hecho que, los juegos cooperativos se encuentran prescriptos como contenidos a enseñar en los diseños curriculares de inicial, primaria y secundaria (DGCyE, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2018, 2019, 2022). Pero, el currículum que orienta la formación de los profesores de Educación Física a través de la resolución 2432/09, no hace referencias explícitas en torno a esta temática (DGCyE, 2009). Los programas del profesorado se basan en actividades competitivas (Velázquez Callado, 2004) y la Educación Física misma se ve afectada por el deporte en su faceta hegemónica, ligada al mercado (DGCyE, 2009). Si bien, el diseño y la norma prescripta se pueden moldear (Frigerio, 1991), “el cambio en las prácticas no provendrá de una actitud, ni voluntad mística”. (DGCyE, 2009, p.40)

Por lo expuesto, los juegos cooperativos representan una deuda a la formación de profesores y profesoras de Educación Física (Gil Madrona y Naveiras, 2007, p. 43). Además, a la carencia de formación, se le suma el hecho de que esta temática presenta cierta complejidad (Omeñaca Cilla, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001; Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 2005; Velázquez Callado, 2004). Y su implementación requiere de una capacitación continua (Gil Madrona y Naveiras, 2007). Por ello, a través de este proyecto se pretende promover este tipo de juegos en la formación docente en Educación Física, a través de un taller extracurricular.



El presente proyecto fue diseñado para ser aplicado en 2021 en una institución terciaria del AMBA y no fue posible llevarlo a cabo por las medidas implementadas a través el Decreto 297/2020 a causa de la pandemia por COVID-19 (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020), sin embargo, podría desarrollarse en otras instituciones dedicadas a la formación de docentes de Educación Física que mantengan similares características. El abordaje teórico que se logró suscitar para el trabajo es de valioso recorrido, y una futura aplicación empírica aportaría seguramente nuevas interpretaciones al hecho. A continuación, se presentan algunos lineamientos para su ejecución.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que se consideran cuatro tipos de juego, según la estructura que posean: los individuales, los que incluyen oposición⁸, los cooperativos y los paradójicos. La estructura del juego, a su vez configura una lógica interna⁹, invita a vivir experiencias determinadas y promueve diversos efectos, ya sea en la actuación, en la comunicación, en los vínculos afectivos y/o en los valores, tanto personales como sociales; es por ello, que en las actividades no hay neutralidad. (Omeñaca Cilla et al., 2001)

En los juegos individuales no se busca la interacción entre los jugadores, ni se vinculan sus fines. Los fracasos y los éxitos de los participantes no influyen en los demás. En los segundos, los objetivos propios y los del oponente, son inversos¹⁰. De otra manera, los juegos cooperativos se caracterizan por tener objetivos compartidos por todos los participantes. Solo si todos alcanzan la meta, se logra el éxito (Omeñaca Cilla et al., 2001). Así, la finalidad del juego cooperativo se vincula a la superación de desafíos colectivos, y no implican, en ningún caso, superar a otros (Velázquez Callado, 2004). En el último tipo, los paradójicos, la estructura puede variar según el contexto, adoptando los formatos anteriores de acuerdo con la necesidad de los roles que se asume en el juego. (Omeñaca Cilla et al., 2001)

⁸ La clasificación original de Omeñaca Cilla et al. (2001) se refiere a competición y no a oposición. Se elige el término "oposición" en reemplazo de "competición" porque, permite incluir aquellas actividades donde existe oposición que no implican, forzosamente, competición (Velázquez Callado, 2004).

⁹ Se entiende por lógica interna al sistema (Parlebas, 2001, p. 302) de convenciones propias del juego que se vinculan a sus leyes, códigos, saberes y lenguaje (Villa et al., 2020).

¹⁰ Esto es más allá de la colaboración que pueda llegar a existir entre jugadores. Es decir, se incluyen en esta categoría a aquellos juegos en los que varios jugadores colaboran entre sí, a los fines de oponerse a otros (Velázquez Callado, 2004).



El juego cooperativo funciona como experiencia formativa que no pretende desechar la competencia (Brown, 1990), aunque se ofrece como otra opción a la Educación Física utilitaria (Omeñaca Cilla et al., 2001). De esta manera, se pretende promover el interés por los juegos cooperativos, en tanto alternativa a las estructuras de oposición, contribuyendo a la construcción y diferenciación de esta temática dentro de la disciplina. De manera tal que los estudiantes, en el momento de la carrera en el que se encuentren, logren:

- Interesarse por los juegos cooperativos y participar activamente en la construcción de la temática.
- Distinguir a los juegos cooperativos de otras formas de jugar, identificando características, lógicas y dimensiones posibles de analizar.
- Desarrollar conocimientos teóricos-prácticos sobre el tema.
- Reflexionar acerca del rol docente y al efecto que puede generar el tipo de juego tanto en las subjetividades como en la cultura.

La propuesta se encuadra bajo la modalidad de taller extracurricular, con una extensión de cuatro encuentros, destinado a los formandos en Educación Física, sin discriminar el momento de la trayectoria en la que se encuentren. Se prevé que tengan una duración de aproximadamente 2 horas y 30 minutos. Todos poseen el mismo formato, exceptuando al primero, que se diferencia únicamente por incluir una base teórico-práctica a los fines de establecer criterios comunes. El desarrollo de cada encuentro se establece del siguiente modo.

1. Primer momento - Preparación corporal -
Duración aproximada: 15'
2. Establecimiento de criterios teórico - prácticos¹¹ a partir de cuatro secciones. Estos cimientos se apoyan en Brown (1990), quien promueve la utilización del juego "Sillas Musicales" con dos variantes:
 - a. Juegan "Sillas Musicales" primera versión¹² - 15'
Los estudiantes caminan alrededor de una serie de sillas ubicadas en círculo, al tiempo de la música. Es necesario tener en cuenta que la cantidad de sillas es menor (en un número) a la cantidad de participantes.

¹¹ Esta actividad (con sus cuatro secciones) solamente se propone en un primer encuentro.

¹² Mientras se juegan las dos variantes, es necesario abstenerse de realizar comentarios, ya sea en torno a la cooperación o vinculados a la oposición.



Cuando la música se detiene, buscan sentarse en un lugar y aquel que queda sin silla, es eliminado. Se repite esta situación hasta que el último o los últimos sean considerados ganadores.

- b. Juegan “Sillas Musicales” segunda versión¹³ - 15’
Se aclara a los jugadores que también en este caso deben caminar rodeando a las sillas, y que éstas se irán retirando en cada tanda. Pero en este caso, cambia el objetivo: todos deben lograr sentarse en las sillas ante la detención del sonido. Mientras el juego se desarrolla, se puede preguntar a los participantes si creen que es posible seguir quitando sillas y, aun así, seguir jugando.
- c. Preguntas movilizantes - 05’
Una vez, que finalizan de jugar se realizan tres preguntas disparadoras: “¿Qué pasó en el primer juego? ¿Qué pasó en el segundo juego? ¿Cómo se sintieron?” (p.33). Además, se solicita a quién perdió primero en el primer juego, que comparta su 2experiencia en cada variante. Y, se visibilizan los comentarios que surgieron en una y otra.
- d. Base teórica: se explicita la clasificación tomada de juegos y las características específicas del juego cooperativo - 25’

3. Segundo momento - En grupos conformados azarosamente por entre seis y ocho personas.

- a. Se evocan grupalmente los juegos cooperativos que recuerden. Se los registra en una hoja y se eligen algunos para ser jugados - 15’
- b. Se vivencian aquellos juegos que fueron elegidos - 15’
- c. Se crean grupalmente nuevos juegos cooperativos - 15’

¹³ Mientras se juegan las dos variantes, es necesario abstenerse de realizar comentarios, ya sea en torno a la cooperación o vinculados a la oposición.



- d. Juegan los nuevos juegos - 15'
 - e. Realizan los ajustes necesarios para potenciar las creaciones - 15'
4. Tercer momento - 30'- Se realiza una reflexión verbal grupal y se elabora un punteo escrito con las cuestiones más relevantes. Esto permite organizar la información, favorece la posterior evocación para seguir construyendo la temática, y colabora con la evaluación del proyecto a los fines de tomar decisiones ulteriores.

Se invita, a partir de este proyecto, a los docentes que se encuentran en situación formativa, a que trabajen colaborativa y colectivamente construyendo, a través de la vivencia y la reflexión, por un lado, alternativas a las prácticas hegemónicas imperantes, y por el otro, conocimientos teóricos que permitan su análisis.

Se concibe así, a los docentes en formación como investigadores en acción (Sáenz-López Buñuel, 2000) y participantes activos de una transformación educativa, social, política y cultural (DGCyE, 2009), en contraposición a la reproducción naturalizada y acrítica de prácticas corporales en Educación Física (DGCyE, 2009) que está anudada a la historia de esta disciplina (Barbero González, 1998). Habilitando entonces, otros modos de jugar que permitan extender los horizontes de las prácticas lúdicas “a través de una activa participación grupal y comunitaria”. (DGCyE, 2009, p.18)

Palabras clave:

Juego Cooperativo, Educación Física, Formación.

Bibliografía:

Barbero González, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 20(1), 9-30.

Boletín Oficial de la República Argentina (2020). *Decreto 297/2020*. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>



Brown, G. (1990). *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular* (2a ed.). Caracas, Venezuela: Guarura Ediciones.

DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1º año (7º ESB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2º año (SB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3º año (SB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

DGCyE (2009). *Resolución 2432/09*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf

DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. Educación Física 4º año (SB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

DGCyE (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física 5º año*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

DGCyE (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física 6º año*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

DGCyE (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.

DGCyE (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.

DGCyE (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación

Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1ª ed., Vol. I). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila; FLACSO.

Gil Madrona, P. y Naveiras, D. (2007). *La Educación Física cooperativa. Aprendizaje y juegos cooperativos: Enfoque teórico - práctico*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva.

Omeñaca Cilla, R., Puyuelo, E. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas*



desde las actividades, juegos y métodos de cooperación. Barcelona, España: Paidotribo.

Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física* (3ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.

Sáenz-López Buñuel, P. (2000). *El maestro principiante de Educación Física: análisis y propuestas de formación permanente durante sus primeras experiencias.* Huelva, España: Universidad de Huelva.

Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.



3.7 Ordenanza de Planes de estudio y carga horaria

Aldana Vallejo-Romina Pérez
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

En un mundo cambiante, la Universidad no es ajena ante las variables de la realidad, su compromiso como institución social responsable de la formación de los sujetos en el nivel más alto del Sistema Educativo, la obliga a brindar respuestas ante las demandas sociales desde la educación y su formación. Los planes de estudios se pueden considerar como una herramienta sujeta a los cambios y modificaciones según las necesidades sociales del país y la región y que buscan responder dichas necesidades.

En otros términos, los Planes de estudios son un documento de identidad de la Universidad en su conjunto, pero también cabe aclarar que las normativas generales que las rige y contempla deberían ser lo suficientemente flexibles para que cada unidad académica pueda otorgarle su impronta y definir su especificidad en dicho marco.

Descripción del proyecto

Desde nuestra Universidad sostenemos que los Planes de estudios deben ser móviles, flexibles y abiertos con disposición para la búsqueda y generación de las innovaciones que surjan de las transformaciones dinámicas de la ciencia, la tecnología y las profesiones. También nos proponemos como objetivo principal lograr incorporar un dispositivo de actualización curricular permanente a través de un plan de revisión y modificación de los planes de estudios de las ofertas académicas de grado y posgrado de la Universidad que especifique plazos y procedimientos de manera anticipada para sostener los currículos actualizados en función de las innovaciones generadas en cada campo disciplinar, así como de las necesidades del mercado laboral.

Dicho posicionamiento se concretó a través de la aprobación de la Ordenanza que reglamenta la presentación de Planes de Estudios en el año 2022, como resultado de diferentes acciones llevadas a cabo por el Área de Académica y Aprendizaje a



través de talleres, encuentros y consultas con la presencia de especialistas, autoridades, docentes, estudiantes y graduados de las diferentes unidades académicas.

Durante este proceso se abordaron y establecieron acuerdos en relación con la necesidad de: promover estructuras creativas, innovadoras y flexibles; posibilitar la transversalización de espacios curriculares inter-carreras e inter-Facultades; incrementar la formación para las prácticas profesionales y sociales; vincular a la universidad con el medio no sólo para responder a las demandas laborales, sino también para promover su propia transformación; e internacionalizar carreras y trayectos.

El mismo comprendió la realización de 3 Talleres Pedagógicos, consistentes en encuentros destinados a docentes de diversas disciplinas, que permitieron el intercambio de experiencias y visiones acerca de diferentes temáticas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los mencionados talleres también contaron las exposiciones de especialistas de reconocida trayectoria en el campo de la educación. En el marco de dicho debate, se realizaron encuentros con estudiantes avanzados de pregrado y grado de la UNR con el propósito de que reflexionen acerca de su experiencia a lo largo de la carrera. También se trabajó con graduados/as de la UNR a fin de recoger su visión sobre la vida universitaria y su formación.

La presente normativa se presenta como superadora, actualizada, flexible a la diversidad de carreras y disciplinas, a los cambios vertiginosos que nos impone la sociedad actual, que nos desafían a revisar críticamente las actividades implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se desarrollarán los puntos innovadores de la guía orientadora que rige actualmente para la elaboración o modificación de los planes de estudios de la Universidad y que marcaron una diferencia notoria e importante con el reglamento anterior.

a) Fundamentación: desde dicho ítem, en los planes de Estudios se solicita el apartado que contenga los fundamentos epistemológicos, políticos, académicos, normativos, contextuales, en lo que se justifica la naturaleza de la formación que se ofrece y los principios en los que se sustenta la carrera. Ésta fundamentación presenta las bases sólidas con la que se sostiene la formulación o modificación del plan.

b) Modalidad: El Plan de estudios podrá adoptar la modalidad presencial o a distancia. Asimismo, podrá combinar las dos modalidades con una composición



predeterminada de cada una de ellas. La definición de carrera presencial o a distancia se registrará por la normativa nacional vigente. La carga horaria presencial o a distancia se considerará sobre la carga horaria total de la carrera, pudiendo los espacios curriculares ser dictados en su totalidad o parcialmente bajo modalidad presencial y/o a distancia. En todos los casos, los tramos a distancia se desarrollarán de acuerdo con la normativa aprobada por el Consejo Superior relativa al Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNR).

c) La Formación General y Específica: por formación general entendemos la apropiación de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis de las problemáticas contextuales con los que lo/as graduado/as deberá comprometerse como ciudadano. La misma piedra será acreditada por diversas titulaciones, independientemente de la carrera en la que el/la estudiante se esté formando y podrá ser común a varias carreras. Se orientará a hacer énfasis en la construcción de la ciudadanía, la formación en derechos humanos, en género y diversidad, en el cuidado del ambiente, entre otras, que se consideren relevantes para la carrera. Las temáticas nombradas anteriormente se pueden considerar como transversales a lo largo de la carrera. Por otro lado, la formación específica comprende el estudio y profundización de los contenidos y procedimientos vinculados con los conocimientos disciplinares e interdisciplinares relacionados directamente con el perfil de graduado/a y profesional que forma la carrera.

Además, adicionalmente se presenta la apropiación de contenidos conceptuales y actitudinales propios de la carrera, el desarrollo de habilidades de autoevaluación y auto aprendizaje, que favorece la formación de un graduado que pueda tomar decisiones contextualizadas, fundamentadas y comprometidas con la solución de los problemas del contexto que se le pueda presentar en su desempeño profesional. Sin dudas, pensar los planes de estudios desde dos formaciones, que no solo abarque la disciplina y su campo específico, sino abordar también una formación integral acompañado de contenidos transversales que forman graduado/as responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. (Art. 3 Ley 24521 de 1995, DISPOSICIONES PRELIMINARES. EDUCACIÓN SUPERIOR. EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA)

d) Formación en herramientas investigativas: la presencia de la misma manifiesta la importancia de la presencia y enseñanza de herramientas investigativas en las carreras. una duración de 4 años o más, fomentando la investigación en el campo disciplinar.



e) **Formación para las prácticas profesionales y sociales educativas:** son actividades formativas que conlleva a una aproximación paulatina a las problemáticas cotidianas que se presentan en la práctica profesional, garantizando el aprendizaje en intervenciones fundamentadas y contextualizadas, junto a una construcción de conocimiento a partir de la articulación dialéctica entre teoría y práctica, buscando el desempeño como futuro/as profesionales.

f) **Incorporación de la dimensión internacional e intercultural:** el propósito aquí es generar las condiciones necesarias para que lo/as graduado/as de las diferentes disciplinas puedan desempeñarse en escenarios de interacción entre lo local, lo regional y lo global. La internacionalización en el currículum se entenderá como una dimensión integral y transversal a ser tomada en cuenta en la modificación o creación del plan, presentándose en la conceptualización de la carrera, su fundamentación y en el perfil profesional.

Objetivos

El objetivo que nos proponemos como universidad es formar profesionales que se destaquen por su rigor científico, destrezas y habilidades técnicas y pensamiento crítico, pero también por sus criterios de responsabilidad ética y por la consideración de la dimensión humana y social en su desarrollo profesional. La presente normativa y su implementación contribuyen a la construcción de una Universidad que cree necesaria una formación de calidad que se manifieste en las currículas, en la capacidad de sus docentes así como en las relaciones humanas que se producen en los trayectos de formación.

Síntesis conclusiva:

Resulta imperioso revisar el currículum universitario en su versión estática (planes de estudios) y dinámica (currículo), formal y práctica, y en este sentido, deviene necesario establecer pautas que promuevan formatos curriculares flexibles, que permitan recorridos fluidos, fortaleciendo los contenidos necesarios, suprimiendo los prescindibles, garantizando la calidad y la excelencia académica. Recurrir a estos nuevos modelos de planes de estudios que representan una actualización en la formación en sus diferentes dimensiones: académico, profesional, social, intercultural y global.



El trabajo en la actualización curricular conlleva a enfrentar los nuevos desafíos que se presenta la sociedad en un marco normativo actualizado y sistematizado para la presentación de nuevos planes de estudios o reformas de los que rigen.

Afirmamos que la nueva Ordenanza del C.S bajo el número 759/22, que marca una notable diferencia con la ordenanza anterior proveniente del año 1994, tiene por finalidad brindar orientación para la formulación de propuestas curriculares flexibles e innovadoras en su estructura y organización, que contemplen la formación general necesaria para la construcción de la ciudadanía, la dimensión internacional e intercultural como asimismo un fuerte componente de formación para la práctica profesional y las prácticas sociales educativas.



3.8 Prácticas Educativas Territoriales en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - UADER

Ana Delia Rougier-Anibal Javier Sattler-Cis Dafne

-Erwin Gómez-Sergio Santa María

(Universidad Autónoma de Entre Ríos)

En la Reforma Universitaria de 1918, en uno de sus avatares, los estudiantes protagonistas del movimiento de la reforma, ya manifiestan la necesidad de fortalecer la investigación científica y de implementar una actividad política de extensión universitaria (Buchbinder, 2005:105). Y es desde esta reforma es que se dejan sentados los lineamientos de una universidad abierta a la comunidad, con un fuerte compromiso social, de democratización del saber y del conocimiento. En este sentido, las políticas universitarias, en los últimos años, tienden a fortalecer la actividad extensionista, jerarquizando aún más el vínculo con la comunidad.

La Agenda Mundial de Educación 2030, según Sosa (2018), como ámbito de acuerdos, definiciones y estrategias, enuncia el desempeño educativo en el mundo, en el marco del desarrollo sostenible. En esta misma orientación, la universidad se concibe, entonces, como un espacio de formación y experimentación de nuevas propuestas educativas; una plataforma de difusión de cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles. Desde esta perspectiva, su papel fundamental radica en formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad (Moreno y Bolarín, 2015).

Según Loustaunau y Rivero (2016), la triple integración que implican las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) requiere de cambios culturales profundos en lo instituido y en las lógicas dominantes de la institución universitaria. Sin descuidar los aprendizajes y la producción de conocimiento, la extensión está en el centro de las funciones universitarias permitiendo la interacción con la sociedad como motor de la vida universitaria.

Entendemos a la extensión como un proceso dialógico y bidireccional, que contribuye al redimensionamiento y renovación de la enseñanza y el aprendizaje y contribuye a la incorporación de la investigación en el acto educativo. Al mismo tiempo constituye un ámbito que permite superar la tradicional división entre teoría y práctica (Tomasino, 2010).

En este sentido, es necesario pensar en la extensión en el contexto universitario donde se concibe como parte de una perspectiva integral de formación en el nivel.



Es decir, en correspondencia con una propuesta de universidad comprometida con la realidad social en la que está inserta. Al respecto, debemos decir que la formación integral es una característica distintiva de la educación formal, ya que se interesa en la formación del ser humano, y que, para algunos autores, la formación, e incluso la educación, lleva implícito el concepto de la integralidad del ser humano (Maya, 2003 en Nova Herrera, 2017). La formación integral implica que toda acción educativa estará orientada al crecimiento del ser como un todo y, en ese sentido, es posible afirmar que en educación superior se ha centrado, históricamente, en esfuerzos en desarrollar competencias relacionadas con la profesión seleccionada, mientras que aspectos que contribuyen a la formación social no se ofrecen de manera tan obvia (Nova Herrera, 2017). Como afirmamos anteriormente, la extensión universitaria es posibilitadora de un trabajo en donde los estudiantes aprenden desde y hacia el territorio. En este sentido, la propuesta universitaria de grado, a la cual adherimos, no puede limitarse a la formación científico-técnica de una profesión específica sino que se debe construir pensando en la formación integral de la/el estudiante universitario, en otras palabras, pensamos en jóvenes, hombres y mujeres, como actores sociales, constructores de conocimiento científico que les permitan ser también agentes de desarrollo, a la vez que ciudadanos transformadores, democráticos, comprometidos socialmente, defensores de la libertad, la justicia social, los derechos humanos y la inclusión. (Gezmet, 2019).

En una universidad que trabaja en la formación estudiantil integral, la extensión opera como un catalizador que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento en la medida en que habilita a estudiantes y docentes a “interrelacionar teoría y práctica, así como la posibilidad de generar nuevas preguntas que operan como disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos” (Tommasino, 2016). A su vez, permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y/o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad (Bordoli, 2006:18). Se trata, entonces, de un proceso de permanente diálogo de saberes, prácticas y reflexiones, que invita a una metamorfosis crítica, que forma y transforma.

La Universidad Autónoma de Entre Ríos desde 2019, ha asumido el compromiso de trabajar desde la Extensión crítica, lo que responde a la necesidad de repensar y problematizar la manera en que la extensión se venía desarrollando hasta el momento. En este sentido, el rol de la extensión desde una concepción de educación integral, como se ha mencionado anteriormente, tiende a propiciar la reconfiguración, integración y renovación de todos los componentes del acto educativo. Así mismo, las experiencias educativas en territorio posibilitan procesos



que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios (Tommasino y col., 2010).

Reflejada la responsabilidad por parte de la universidad, mediante la Resolución N° 086/13 del Consejo Superior de la UADER la cual se formaliza el Proyecto Institucional de la Universidad, se explicita que la institución asume el compromiso de sensibilizar a su propia comunidad acerca de la importancia de constituirse en actores del cambio social, creando y recreando espacios donde lo público y lo privado se encuentran, se entrelazan y se retroalimentan. La Universidad orienta su misión en función de la generación y difusión de conocimientos vinculados con las necesidades del medio y el desarrollo social del mismo, así como en la formación de profesionales críticos y reflexivos fuertemente vinculados con las necesidades del medio regional, nacional y el desarrollo social y se propone generar y socializar la ciencia, la tecnología y la cultura en sus funciones de docencia, investigación y extensión, proyectando la formación, pertinencia e idoneidad

Ahora bien, si nos detenemos en los procesos de curricularización de la extensión universitaria, su institucionalización e incorporación curricular en la enseñanza, señalamos un momento neurálgico, dado en el año 2019 en donde la Universidad Autónoma de Entre Ríos a través de su Consejo Superior aprobó la Ordenanza N°128 incorporando las Prácticas Educativas Territoriales (PET) en la formación de carreras de pregrado y grado de las Unidades académicas que la conforman. En la presente ordenanza se vislumbran los principios fundamentales planteados en las II y III Conferencias Regionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008 y 2018) que defienden a la educación superior como un derecho humano y un bien público social que los Estados deben garantizar, de manera real y efectiva, a todos los ciudadanos y ciudadanas. Estos principios se encuentran basados en la convicción de que el acceso, uso y democratización del conocimiento constituyen un bien social, colectivo y estratégico necesario para un mejor vivir

de los pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional.

De acuerdo a esta Ordenanza, se definen a "...las Prácticas Educativas Territoriales como espacios de construcción de aprendizajes situados en contextos reales,



mediante las cuales se desarrollan contenidos formativos en articulación con problemáticas y demandas sociales...”. Esta apuesta político institucional sienta sus bases en el Plan Estratégico de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) que expone en sus objetivos la necesidad de promover la curricularización de la extensión (crítica) en los procesos de enseñanza-aprendizaje para formar profesionales comprometidos socialmente con su territorio. En consonancia a la política institucional, la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVS), comienza a trabajar en adhesión a dicha ordenanza, normalizando las PET mediante la Resolución “CD” N°367/20.

En el camino emprendido, la propuesta de implementación de las PET; pos pandemia; comenzó en el año 2021, en donde nos propusimos generar propuestas en la comunidad interactuando con nuevos escenarios sociales, políticos y económicos desde la lógica académica y la democratización del saber. Particularidad dada básicamente por dos elementos: en primer lugar, por la voluntad de contribuir a una determinada transformación social y, en segundo lugar, por el hecho de que se conciben y desarrollan en torno a la idea de integralidad, en sus tres componentes: de funciones universitarias (articulación entre extensión, investigación y enseñanza), de disciplinas (interdisciplina) y de saberes (actores universitarios y actores no universitarios).

El punto de partida, mediante el proyecto “Abordaje Integral Socio-comunitario en el Barrio Los Hornos”, quien marcó un primer antecedente como prueba piloto en torno a las Prácticas Educativas Territoriales, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, a partir de la experiencia junto con la Unión Obrera Ladrillera de la República Argentina (UOLRA). En el diálogo se manifestó la necesidad de un relevamiento socio-comunitario en el Barrio los Hornos de la ciudad de Paraná, E.R; que implicó un trabajo en conjunto y vinculación con distintos actores sociales de la comunidad ladrillera. Desde ese momento, se dio inicio a la planificación y organización de la propuesta, convocando en primer lugar a docentes de distintas asignaturas de las carreras Licenciatura en Enfermería, Podología Universitaria, Tecnicatura Universitaria en Prótesis Dental, Tecnicatura en Higiene y Salud Animal, Licenciatura en Higiene y Seguridad Laboral y Tecnicatura en Análisis Clínicos. Considerando la complejidad que la realidad social conlleva, se invitó a participar a la Facultad de Ciencias de la Gestión, a través de la carrera de Técnico en Gerenciamiento de Servicios Gastronómicos, como al resto de las unidades académicas que integran nuestra universidad: Facultad de Ciencias y Tecnología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Además, se estableció contacto con otros organismos como la Secretaría de Políticas Sociales, Inclusivas y Comunitarias de la Municipalidad de Paraná, la Dirección General



Primer Nivel de Atención y la Dirección de Odontología del Ministerio de Salud de Entre Ríos y el Centro de Salud Jorge Newbery. En pos de abordar la salud bucodental como una de las problemáticas más recurrentes de toda comunidad y elaborar prótesis dentales a miembros del barrio, se coordinó con la carrera de Odontología de la Universidad Adventista del Plata, para lo cual fue necesario contar con las organizaciones gubernamentales como lo fue la Vice gobernación de la provincia de Entre Ríos, quien subsidio la compra de los insumos necesarios.

En definitiva, la propuesta se llevó a cabo en una primera instancia, mediante un relevamiento de las familias que residen en el barrio Los Hornos, en donde se reconocieron que el total de las personas que habitan el barrio era de doscientos ochenta y dos, correspondientes a 60 familias. Sin detenernos en cada uno de las problemáticas detectadas en conjunto con los referentes de la comunidad, podríamos mencionar algunos como más relevantes, tales como: al nivel de escolaridad y formación terciaria en la que manifiestan desmotivación para la compleción de los estudios, distancias geográficas de centros de formación, así como marcan la prioridad laboral y/o económica. Respecto a las actividades recreativas y deportivas relataron nuevamente las distancias de los centros culturales, infraestructuras barriales. Otro dato significativo fue el consumo de sustancias en la comunidad adulta joven y como consecuencia el deterioro de vínculos afectivos. Respecto a la salud y seguridad de los animales se detectaron dificultades para la accesibilidad a centros de salud animal, falta de información sobre higiene y salud animal. En base a los datos relevados, se acordaron diferentes acciones con los actores sociales, siendo este acuerdo un punto neurálgico de la vinculación interinstitucional en lo que nos permitió acercarnos a un diagnóstico situacional de la comunidad.

Ahora bien, en un segundo momento, intentando dar respuesta algunas de las problemáticas socio comunitario desde una mirada integral, se desarrollaron e implementaron propuestas tales como talleres en: higiene y seguridad laboral, primeros auxilios, normas de bioseguridad e higiene en comedores comunitarios, control de zoonosis y estimulación cognitiva para personas mayores. Así también mediante la articulación con las unidades académicas que conforman la universidad se desarrollaron actividades en conjunto con docentes, estudiantes y referentes del comedor comunitario en la elaboración y producción de una merienda, diferentes actividades del arte y literatura destinado a los/as niños/as y juegos de ciencias.

El tercer momento crucial de este relevamiento territorial estuvo dado por la sistematización y análisis de los datos obtenidos por los estudiantes del relevamiento socio comunitario, esto permitió motivar el pensamiento crítico, para



el diseño y planificación de acciones concretas con el propósito de que cada intervención lleve consigo el trabajo reflexivo sobre las experiencias, siendo diversas y valiosas, desde el trabajo colectivo con los diferentes actores participantes.

Dada la experiencia de implementación de PET fue necesario repensar la modificación de la normativa vigente mediante Resolución “CD” N° 016/22. Estamos convencidos de que es preciso fortalecer la participación de los actores universitarios/sociales en cuanto a su rol protagónico e indispensable frente a las problemáticas reales de nuestra comunidad, dicha norma nos permitió re pensar los momentos de nuestras prácticas territoriales en términos del proceso gradual. Proceso que fue necesario en términos de planificación de acciones en conjunto, como lo fue el reconocimiento de la comunidad, instrumento de recolección de datos, los encuentros con los/as actores universitarios y sociales en permanente diálogo de saberes permitiendo contextualizar nuestras prácticas. Cabe señalar que, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, las Prácticas Educativas Territoriales se están llevando a cabo en el Barrio Los Berros y Barrio Los Hornos Sede Paraná, Barrio San Carlos Sede Ramírez, Barrio Tiro Federal y Carretera de la Cruz Sede Concordia, Barrio 17 de octubre y Rocamora Sede Gualeguay y en el Barrio San Judas de la Sede Villaguay. En este sentido la Facultad reafirma una vez más, promover la formación de los/as futuros profesionales con capacidades para desenvolverse en un mundo complejo, como así también se plantea fortalecer la formación de ciudadanos críticos y socialmente comprometidos. En este sentido acordamos con los que sostiene Tommasino “las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios” (2010).

En consonancia, Rougier (2018), aborda la formación en el espacio extracurricular como espacio donde se desarrollan estrategias de aprendizaje situado y competencias profesionales, sosteniendo que la educación experiencial es una estrategia de enseñanza que viene a establecer vínculos entre el aprendizaje académico y la vida real. Involucra, compromete a los/as estudiantes, lo lleva fuera del aula, a contextos singulares para cuya comprensión y construcción de conocimientos es necesario desarrollar paralelamente ciertas habilidades y destrezas y actitudes personales-sociales. Y también demanda aplicar conocimientos para la solución de problemas reales, que son probablemente



complejos, integradores, provenientes de diferentes áreas o disciplinas, algo similar a como se abordan los problemas de un área en la vida cotidiana. En este sentido, agrega, nuestro tiempo demanda asumir la complejidad del presente, sostener que el conocimiento es una construcción social permanente y compleja. El aprendizaje entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promueven formas inclusivas, participativas, solidarias y democráticas de habitar y de intervenir en el mundo.

Palabras clave: Integralidad - Prácticas Educativas Territoriales - curricularización de la extensión

Bibliografía

- Gezmet, S. G. (2019). La Extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso ético. Compendio Bibliográfico, 42.
- Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. En Revista Masquedós. Nº 1, Año 1, pp. 37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Maya, A. (2003). Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura. Bogotá: ECOE, en Nova Herrera, Adriana Judith (2017) Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos Praxis & Saber. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477253330009>
- Nova Herrera, Adriana Judith (2017) Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos Praxis & Saber. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477253330009>
- Rougier, A. Tesis de Maestría (2018). Estrategias de Aprendizaje y Competencias: el caso de los estudiantes de segundo año en el Espacio de Práctica Curricular de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, carrera de posgrado Magister en Docencia Universitaria.



- Sosa E. et al. (2018). La formación, el fortalecimiento docente y la investigación pedagógica (425-441). En Henríquez Guajardo, P. (coord.). “El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe” UNESCO - IESALC, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Tommasino, H. et.al (2010) De la extensión a las prácticas integrales. PDF. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_las_practicas_integrales
- Tommasino, Humberto; Cano, Agustín (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

Normativas Institucionales

- Ministerio de Educación (13 de diciembre de 2001). Estatuto Académico Provisorio de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Resolución N°: 1181/2001. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación (9 de febrero de 2018). Resolución N° 233- E/2018. Buenos Aires, Argentina.
- Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (29 de octubre de 2019). Ordenanza N° 0128-19. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná, E.R
- Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - UADER. Resolución 016/22. Paraná Entre Ríos



3.9 Una propuesta metodológica de revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras: El Programa de Innovación en la Formación UNSAM

Alejandra De Gatica - Natalia Doulian - Claudia Aberbuj - Nahir de Gatica
(Universidad Nacional de General San Martín)

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX una característica estructural del sistema de educación superior tanto en Argentina como en el resto de Latinoamérica es la masividad. De forma particular en cada contexto, el sistema de educación superior dejó de ser un espacio únicamente ligado a las élites y pasó a ser parte del horizonte de posibilidad de gran parte de la sociedad, independientemente de la clase social de origen. Esta característica impone atender a las problemáticas respecto a las desigualdades que subyacen detrás de este avance. Garantizar el ingreso real y efectivo de todos aquellos que quisieran estudiar en la Universidad, abordando las dimensiones de la inclusión y la equidad; promover la permanencia, dado que, si bien muchos superaban la barrera del ingreso, el abandono en el primero y el segundo año se constituyó en un fenómeno estructural y multicausal. En la misma línea, los bajos índices de graduación, el sistema universitario argentino es extenso y abarcativo en niveles similares a los países europeos (García de Fanelli, 2015) pero, el índice de graduación está muy por debajo de lo deseable.

A nivel sistema universitario, estas problemáticas fueron abordadas a través de líneas de becas, programas de apoyo, financiamiento de investigaciones sobre las temáticas y programas de incentivos. Al mismo tiempo, las Universidades desplegaron políticas académicas particulares para su tratamiento, con mayor o menor éxito. Con todo, estas problemáticas prevalecen en la actualidad y son parte fundamental de la agenda de las instituciones. Para poder hablar de una Universidad pública y gratuita a la que todos pueden acceder, es preciso reconocer la multicausalidad de estos fenómenos -que trascienden a las instituciones en sí



mismas- y diseñar políticas académicas concretas para abordarlas en distintos niveles.

En el marco de las preocupaciones comunes a todas las Universidades de nuestro país, en un escenario pospandemia que conjugaba las problemáticas estructurales junto con los nuevos desafíos del contexto actual, el Consejo Interuniversitario Nacional (2021) firmó en diciembre de 2021 el “Acuerdo de San Martín” donde las Universidades participantes, junto con el Ministerio de Educación Nacional, se comprometieron a trabajar conjuntamente sobre 7 puntos que reúnen estos desafíos y buscan configurar las políticas académicas del nivel universitario, a saber:

- a. Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación híbrida, bimodal, virtual, remota.
- b. Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.
- c. Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.
- d. Reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.
- e. El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.
- f. Conformación de una carrera para investigadores/as universitarios/as.
- g. La curricularización de la extensión.

Si bien estos siete puntos abordan problemáticas o dimensiones específicas de la Universidad, en su mayoría tienen como objeto a la formación universitaria. En este sentido, para empezar a trabajar con cada uno de ellos, que marcan un horizonte de acción macropolítico, es preciso ir hacia el nivel de las prácticas, al nivel micropolítico, donde esa formación se presenta día a día en las aulas y pasillos de nuestras instituciones. En ese nivel es donde nos encontramos con las tres grandes dimensiones que configuran la formación universitaria: la dimensión docente, la dimensión estudiantil y la dimensión curricular. Es en la interrelación entre docentes y sus prácticas de enseñanza, estudiantes y sus trayectorias, y los contenidos traducidos en programas y planes de estudio, donde es posible intervenir para modificar las prácticas universitarias y, con ellas, empezar a desarmar las grandes problemáticas.

Con esta convicción como punto de partida, la Universidad Nacional de San Martín se propuso en 2023, a partir del trabajo conjunto entre la Secretaría General Académica, la Secretaría de Internacionalización y Cooperación Internacional y las



Unidades Académicas, abordar uno de los 7 puntos del Acuerdo de San Martín, el relativo a la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Se propuso iniciar con este punto, a sabiendas de que su abordaje tendría la potencialidad de traccionar los debates necesarios para promover la modificación de las prácticas dentro de nuestra institución, partiendo desde la dimensión curricular para repensar la dimensión docente y la estudiantil. Así surgió el Programa de Innovación en la Formación UNSAM, que será analizado brevemente en este escrito.

Antecedentes del Programa de Innovación en la Formación (PIF)

Hacia finales de 2021, desde UNSAM nos preguntábamos por las políticas académicas necesarias para nuestros estudiantes reales, los que habitan nuestras aulas y pueblan nuestros pasillos (SGA, 2021). En el mismo sentido, Steiman (2021) planteaba interrogantes necesarios para pensar la distancia entre la duración real y la duración teórica de las carreras y ese período extenso que atraviesa gran parte de la vida de nuestros estudiantes,

La vida de un/a estudiante recientemente egresado/a de la educación secundaria que decide inscribirse en una carrera universitaria ha de proyectarse en algunos casos con un egreso a los 26 o 27 años, edad en la cual, es impensable no haberse insertado ya en la estructura laboral, haber elegido pareja, probablemente haber extendido familia. ¿Y seguir estudiando? ¿Y seguir postergando el egreso porque otras obligaciones impiden hacer la cursada teórica de 4 materias por cuatrimestre? La pregunta de fondo creemos que es: ¿no convendría acordar una duración máxima para las carreras de grado?, ¿no sería razonable pensar que un grado, según los campos, pudiera tener un máximo de 2800 o 3000 horas? [...]¿qué porcentaje de esas horas debería ocupar cada tipo de formación en un pregrado, en un grado y en un posgrado? Nos preguntamos y afinamos aún más el interrogante: ¿no convendría que nuestros grados hicieran eje en la formación básica y específica y se dejara la formación orientada para el posgrado? (Steiman, 2021:174)

En noviembre de 2022, con la intención de hacer una exploración dentro de nuestra población estudiantil sobre el uso del tiempo y las particularidades de las trayectorias estudiantiles, desde la Secretaría General Académica de la UNSAM lanzamos una encuesta anónima y voluntaria. Fue difundida por las redes sociales de la universidad y a través del envío de un newsletter a las casillas de correo



institucionales de los estudiantes. Consistió en 19 preguntas cerradas, 2 de opción múltiple y 1 pregunta abierta, distribuidas en tres ejes diferenciados, a saber: “Información sobre tu trayectoria en la carrera”, “¿Cuánto tiempo le dedicas a una materia?”, y “¿Qué tiempo ocupa la carrera en tu vida cotidiana?”. Cada uno de ellos estuvo orientado a relevar las estrategias del estudiantado a la hora de cursar sus carreras, la dedicación real a las materias y el lugar que ocupa la carrera en su vida cotidiana. La encuesta fue respondida por 631 estudiantes y los resultados arrojados nos brindaron una primera aproximación a la problemática entre la duración teórica y la duración real de las carreras. El 70% indicó que tuvo que hacer adaptaciones en el plan de estudios para poder continuar la cursada, tales como cursar menos materias o interrumpir la cursada; el 73% trabaja y, de ese universo, el 70% lo hace a tiempo completo. Esta dedicación a actividades laborales no impacta en la cantidad de materias que cursan habitualmente, 3 de cada 10 cursan usualmente 2 materias, mientras que 4 de cada 10 cursan 3 materias. Esas materias les demandan 4hs semanales de cursada cada una, a lo que hay que sumarle la dedicación a actividades independientes. Además, los estudiantes indicaron realizar otras actividades formativas o de ocio y dedicarle tiempo a tareas de cuidado.

Estos datos exploratorios fueron el punto de partida para el Programa de Innovación en la Formación, cuyo objetivo fue trabajar a nivel carrera con las tres dimensiones: las trayectorias estudiantiles, las prácticas de enseñanza y la planificación curricular.

El Programa de Innovación en la Formación (PIF)

El Programa de Innovación en la Formación (PIF) impulsado por la Secretaría General Académica (SGA) en colaboración con la Secretaría de Internacionalización y Cooperación Internacional (SlyCI) supone un trabajo articulado con las Unidades Académicas de la UNSAM. El objetivo general es generar acciones de intervención y mejora sobre las experiencias académicas en la universidad, favoreciendo la innovación curricular, el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles y de la práctica docente.

El Programa plantea un abordaje integral y multidimensional sobre la dimensión curricular, la docente y la estudiantil. Para ello, se desarrolla a través de dos componentes diferenciados pero interconectados:



- Debate institucional, revisión y producción de lineamientos, recomendaciones y normativas.
- Intervención sobre experiencias académicas a nivel carrera.

El primer componente implica la implementación de instancias de intercambio y debate, tanto al interior de la UNSAM y de los equipos de trabajo del PIF, como entre Universidades, como es el caso de esta II Jornada Interuniversitaria. El objetivo de este componente es motorizar de manera colaborativa la modificación o creación de normativa que acompañe las transformaciones de las prácticas.

Por su parte, el segundo componente implica el trabajo mancomunado del equipo de la SGA y la SlyCI con la Secretaría Académica de cada UA, la Dirección de cada Carrera y aquellxs que la UA designe. Se crearon **Comisiones de Análisis** para cada carrera, que tienen a su cargo: el análisis de las experiencias académicas vigentes en la carrera; la generación de mesas de trabajo sobre las tres dimensiones (curricular, docente, trayectorias estudiantiles); el diseño de dispositivos de intervención para la revisión y mejora de las experiencias y la transversalización de las perspectivas de accesibilidad, género e internacionalización; el seguimiento y evaluación del proceso, en una dinámica cíclica y espiralada.

A continuación, se plantean los objetos de análisis de cada dimensión. A este respecto debe señalarse que la articulación de las dimensiones se dará a través de la metodología de trabajo propuesta, de las perspectivas de política académica (de género, accesibilidad e internacionalización) y del compromiso de los distintos actores (plantel docente, estudiantado y actores con responsabilidad en la gestión académica).

Dimensión curricular

Esta dimensión aborda la unidad de medida, es decir, las cargas horarias y dedicación total del estudiantado. También, dentro de la organización curricular, se trabaja sobre la articulación de conocimientos de base conceptuales con conocimientos de base profesionales desde etapas tempranas de la carrera; la inclusión de la formación práctica desde etapas tempranas de la carrera y de la transversalización de la dimensión de internacionalización, de género y de accesibilidad; sobre el horizonte de la carrera en el marco institucional, es decir, la relación entre el perfil de egresado y el perfil de la UNSAM; la certificación de saberes y/o competencias profesionales y la flexibilización curricular (asignaturas optativas y electivas, créditos, áreas de convergencia curricular).



Al finalizar el proceso de intervención se espera que de esta dimensión surja un documento con criterios consensuados para el diseño de planes de estudios de carreras de grado.

Dimensión Docente

Este eje aborda, a nivel asignatura, la dedicación horaria real que les demanda a los/as estudiantes las actividades de aprendizaje y de estudio propuestos por los/as docentes. También se trabaja sobre la pertinencia de las propuestas de enseñanza con el perfil de egreso de las carreras y la configuración de distintas trayectorias académicas estudiantiles. Asimismo, se trabaja sobre la transversalización de las perspectivas de accesibilidad, género e internacionalización tanto a nivel de la programación como de la implementación de la enseñanza.

Se espera formular una planificación de intervenciones orientadas a la innovación de las propuestas de enseñanza y las prácticas docentes. También se promoverá la formulación por parte de cada UUA de sus programas y/o dispositivos de formación docente.

Dimensión de las Trayectorias Estudiantiles

Esta dimensión aborda las trayectorias estudiantiles de manera integral. Se trabaja sobre la planificación curricular desde la experiencia estudiantil y la dedicación horaria real que les demanda la carrera. Se busca caracterizar las trayectorias estudiantiles e identificar las problemáticas puntuales, así como abordar la configuración de la experiencia estudiantil de cada carrera. Se trabajará sobre las representaciones estudiantiles acerca de la correlación entre el perfil de egreso y la inserción profesional. También se abordarán los dispositivos de acompañamiento existentes y se generarán nuevos, de ser necesario.

Al finalizar el proceso de intervención, se espera que del trabajo sobre esta dimensión surja un informe de caracterización de las trayectorias y experiencias estudiantiles e instrumentos de acompañamiento/intervención asociados de cada carrera.

Planificación y modalidad de trabajo



El Programa de Innovación en la Formación parte del posicionamiento de que, para llevar adelante procesos de intervención y mejora que tengan un impacto real en las prácticas y experiencias académicas, es preciso el involucramiento de todos los actores que configuran dichas experiencias. Así, se propuso una modalidad de trabajo donde las autoridades, las direcciones de carrera y el cuerpo docente adquieren un rol activo, tanto en las instancias de relevamiento, como en las de elaboración e implementación de las intervenciones. En este mismo sentido, se propone la generación de instancias de retroalimentación con lxs estudiantes.

Con este marco de sentido, se estructura el trabajo de los dos componentes:

- **Debate institucional, revisión y producción de lineamientos, recomendaciones y normativas:** Este componente tiene como objetivos específicos la generación de instancias de diálogo y sensibilización generales sobre la innovación en la formación al interior de la UNSAM y con otras universidades, y la revisión/creación de la normativa que atañe a la temática.
- **Intervención sobre experiencias académicas de carreras:** Este componente tiene como objetivo la intervención y mejora de las carreras a partir de un trabajo focalizado. Se prevé un período de 6 meses para llevar adelante una revisión integral de las carreras en cuestión y la implementación de dispositivos específicos desde una dinámica cíclica de relevamiento e intervención en las distintas dimensiones abordadas por el Programa. Asimismo, aunque el trabajo sea específico al interior de cada carrera, se generarán instancias de diálogo e intercambio entre las distintas **Comisiones de Análisis** de carrera, que sentarán las bases para la creación de un dispositivo de trabajo, creado colectivamente, que pueda ser implementado para la revisión de todas las carreras de la UNSAM.

Implementación del Programa de Innovación en la Formación

En el apartado anterior se plasmó la planificación del Programa de Innovación en la Formación, que comenzó a implementarse en el mes de abril de 2023. Se inició el trabajo con el primer componente, con instancias de diálogo entre la SGA y la SIyCI y las autoridades de las distintas Unidades Académicas. A partir de ello se tomó la decisión de comenzar el trabajo sobre el segundo componente, que se constituyó en una indagación colectiva focalizada en comprender la dedicación real que demanda la acreditación de cada unidad curricular. Es decir, cuánto tiempo por



fuera de las horas de contacto con los equipos docentes deben dedicar lxs estudiantes para aprobar cada asignatura de un plan de estudios. Con este objetivo, se inició un relevamiento con un total de 8 carreras de grado y 1 ciclo común, de 5 Unidades Académicas de la UNSAM, la Escuela de Hábitat y Sostenibilidad, la Escuela de Altos Estudios Sociales, la Escuela de Economía y Negocios, la Escuela de Política y Gobierno y la Escuela de Humanidades. Las carreras son las siguientes:

- Ingeniería Ambiental
- Arquitectura
- Licenciatura en Antropología Social y Cultural
- Licenciatura en Sociología
- Licenciatura en Ciencia Política
- Licenciatura en Relaciones Internacionales
- Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado en Educación
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Ciclo común de la EEN, que abarca las carreras de Lic. en Administración y Gestión Empresarial, la Lic. en Turismo, la Lic. en Economía y la carrera de Contador Público.

En primer lugar, se organizaron reuniones de trabajo con las Secretarías Académicas de cada UA y las direcciones de carrera. En esas reuniones se definió cuál iba a ser el universo de estudio, se seleccionaron como objeto las materias de un cuatrimestre de cada plan de estudio, que no fueran ni del primer año, ni del último. El objetivo de este recorte fue poder identificar cuántas horas les demanda realmente a lxs estudiantes la acreditación de todas las unidades curriculares planificadas para ese cuatrimestre específico, es decir, cuál es la distancia entre la planificación curricular medida en horas reloj y la dedicación real medida en horas de trabajo de lxs estudiantes, tanto de contacto, como independientes.

Una vez identificadas las materias que serían objeto de la indagación, se procedió a generar encuentros con los equipos docentes, donde se definió la implementación de un primer instrumento de relevamiento, las bitácoras. Con esta herramienta se esperaba que lxs estudiantes pudiera registrar, durante dos semanas, el tiempo que le dedicaron a las actividades propuestas por cada una de las materias, por fuera de las horas de clase. Para su elaboración, cada equipo docente tuvo la tarea de identificar esas actividades y, también, indicar cuánto tiempo consideraban que lxs estudiantes debían dedicar para su realización.



Durante el mes de mayo, un total de 49 docentes se comprometió con la tarea de revisar sus propuestas pedagógicas, identificar las actividades y ponderar el tiempo. Con esta información, se elaboraron las bitácoras para estudiantes en Google Forms y se implementaron, en todas las carreras, entre el 29 de mayo y el 17 de junio. La puesta en marcha supuso el esfuerzo mancomunado de los equipos docentes, y los equipos de gestión de cada UA y de la SGA. Se les explicó a los estudiantes la importancia de contar con esta información, resaltando que era una oportunidad para poder visibilizar todo ese tiempo que les demanda la Universidad y que no se ve reflejado en los planes de estudio. Al finalizar la implementación, se consiguió un índice de respuesta heterogéneo entre las distintas carreras, pero en todas las materias -y sus comisiones- se obtuvieron respuestas. Actualmente, se está llevando adelante el procesamiento de los datos de este primer instrumento, junto con la comparación entre el tiempo indicado por docentes y estudiantes.

Durante la implementación de la bitácora, los equipos de trabajo se dedicaron a la elaboración del segundo instrumento del relevamiento, dos encuestas -una para docentes y otra para estudiantes- destinadas a indagar las decisiones de planificación pedagógica en el primer caso, y la dedicación total dedicada a la aprobación de cada una de las materias, en el segundo caso. Actualmente, está en marcha la implementación de este instrumento, cuyo universo objetivo fueron los equipos docentes de las mismas materias seleccionadas y todos los estudiantes que aprobaron cada una de las asignaturas. Se decidió continuar la indagación únicamente con quienes hayan aprobado, puesto que el objetivo, como indicamos al comienzo del apartado, era poder medir cuánto demanda realmente la acreditación de todas las materias de un cuatrimestre del plan de estudios.

Se espera, finalizar el proceso de indagación con la implementación de Focus Group con docentes y estudiantes, con el objetivo de poner los datos relevados a consideración y así profundizar en las experiencias académicas que fueron medidas en los instrumentos anteriores.

El trabajo de este año sentará las bases para la organización de la planificación en 2024 y 2025. Se prevé concluir el año con la creación de un sistema de revisión de carreras, con instrumentos probados en el 2023, que fomente la autonomía del proceso para cada Unidad Académica y carrera, lo que permitirá lograr un alcance mayor del factible para el primer año.

Referencias bibliográficas



Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior : un desafío mundial. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC - CONADU.

SGA. Secretaría Académica de la Unsam (2021) *Políticas académicas hoy: una perspectiva desde la UNSAM*.

CIN 2021, Universidades argentinas del 2030 (PDF)
file:///C:/Users/DE6/Downloads/Universidades%20argentinas%20del%202030.pdf

UNESCO, 1998 Revista de la Educación Superior Vol. XXXIV (3), No. 135, Julio-Septiembre de 2005, pp. 131-152. ISSN: 0185-2760

Steiman, J. (2021). Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario pospandemia. Integración Y Conocimiento, 10(1), 163-181. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31965>



MESA #4

**POLÍTICAS DE
ACOMPañAMIENTO
A LAS TRAYECTORIAS
ESTUDIANTILES**



4- MESA POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

Introducción

Nahir Paula de Gatica

En la apertura de las II Jornadas de Innovación en la Formación, el rector de la Universidad Nacional de San Martín y actual presidente del Consejo Interuniversitario Nacional, señaló los puntos acordados por todo el sistema universitario para promover la innovación en la formación del nivel superior y los resumió afirmando que el foco de las políticas académicas tiene que estar puesto en nuestros y nuestras estudiantes, que deben ser el punto de partida. En diálogo con este señalamiento, la propuesta de la mesa de “Políticas de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles” fue la de compartir aquellos dispositivos, acciones, programas o proyectos que cada universidad estuviera llevando adelante para, justamente, acompañar las trayectorias estudiantiles. Entendiéndolas como procesos sociales, individuales y colectivos, donde se entrelazan experiencias, historias de vida, aprendizajes, motivaciones, desafíos, en un marco de condiciones sociales estructurales (Ardoino, 2005; Terigi, 2008). Procesos que demandan abordajes multidimensionales, que partan desde la heterogeneidad de vivencias e historias y destierren el imaginario de un estudiante “ideal”, que no es posible encontrar en nuestras aulas.

Tal fue la propuesta de la mesa en la cual, haciéndose eco de la invitación a poner a lxs estudiantes en el centro, se recibieron 17 ponencias sobre dispositivos, acciones, proyectos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, siendo la mesa que recibió el mayor número de ponencias. Así, iniciamos una conversación colectiva, con la certeza de que todxs estábamos allí para socializar nuestras estrategias de abordaje de las grandes problemáticas históricas de la agenda universitaria: el ingreso, la permanencia y la graduación. Con el objetivo primario de garantizar efectivamente el derecho a la educación superior y que éste no quede únicamente en una declamación. Participaron como expositoras de esta mesa las Universidades Nacionales de Avellaneda (UNDAV), Arturo Jaureche (UNAJ), del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), de Hurlingham (UNAHUR), de



Rosario (UNR), del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), de Quilmes (UNQ), de la Pampa (UNLPAM), de la Patagonia San Juan Bosco (UNP), de Tucumán (UNT), de San Martín (UNSAM) y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

En este sentido, se presentaron mayormente dispositivos y estrategias pensados para acompañar a lxs estudiantes en el período inicial de los estudios universitarios, que abarca el curso de ingreso, pero también el primer -y hasta el segundo- año de la vida universitaria (Pogré, et.al., 2018). Una etapa crucial donde lxs estudiantes se encuentran frente a lógicas institucionales y propuestas de relación con el saber propias de la Universidad y disímiles en relación al nivel medio u otras experiencias formativas. Esto lxs posiciona frente a un doble desafío, por un lado, iniciar una carrera universitaria, encontrarse con saberes disciplinares específicos y, por otro, la necesidad de apropiarse de un modo de hacer, de habitar la universidad, un proceso de construcción de un habitus, de un oficio de ser estudiante, que involucra saberes prácticos inherentes a la vida universitaria, cruciales para la construcción de sus trayectorias académicas.

Seis ponencias trabajaron específicamente esta temática, la UNDAV, la Escuela de Ciencia y Tecnología de la UNSAM, la UNAJ, la UNNOBA, la UNAHUR y la UNR. El hilo conductor en todas ellas es la apuesta por las “tutorías” como dispositivo principal de acompañamiento; tanto bajo la modalidad “entre pares”, que supone el trabajo entre estudiantes avanzadxs y estudiantes ingresantes, proponiendo un abordaje simétrico, centrado en la cercanía de experiencias, como bajo la modalidad de tutorías “docentes”. Sobre esta estrategia se debatió largamente en la mesa, se habló de nuevas formas de aprovechar las potencialidades de un dispositivo que se puede pensar como “tradicional”. En este sentido, algunas propuestas como la de UNAHUR apuestan a la incorporación de las tutorías dentro de la planificación de las asignaturas iniciales, mientras que otras las mantienen como instancias que discurren en paralelo. En estos casos, se conversó sobre cómo sostener la asistencia, y allí se destacó el uso de la virtualidad, como una herramienta clave que nos dejó la pandemia y que permite una mayor adhesión a las tutorías, al reducir la demanda de dedicación temporal extracurricular.

Dentro de las estrategias de acompañamiento a los inicios casi todas las Universidades dieron cuenta de la creciente importancia de centrar esfuerzos en que lxs estudiantes “habiten” la Universidad, en explicitar desde el comienzo esas lógicas propias de la institución, para facilitar el tránsito por esta etapa. Así, en muchos casos se tomó la decisión de curricularizar estos saberes, incorporando



cursos de “introducción a la vida universitaria” dentro de los dispositivos de ingreso.

En diálogo con las estrategias de acompañamiento en los inicios de la vida universitaria, cuatro universidades trajeron al debate la dimensión del acceso y la garantización del derecho a la educación superior de poblaciones históricamente excluidas. Desde una perspectiva centrada en los derechos y una mirada social de abordaje de la discapacidad, la UNAJ y la UNR, presentaron sus programas de accesibilidad, donde se llegó al consenso de la importancia de construir una universidad más accesible es para todxs y que es la Universidad la que debe transformarse para dar lugar a la diversidad de formas en las que se puede transitar la vida universitaria; se conversó sobre los desafíos de esta perspectiva. Por su parte, la UNQ y la UNP presentaron sus programas para la educación en contextos de encierro, ambas transitando sus etapas iniciales. Estas experiencias trajeron a relucir la centralidad del trabajo en red, de la articulación entre universidades, de construir juntxs, puesto que destacaron la importancia de iniciativas pioneras en la temática como el trabajo del Centro Universitario de San Martín (CUSAM).

Luego nos adentramos en las ponencias que presentaron experiencias centradas en la permanencia. Aquí nos preguntamos, en primer lugar, cómo abordar esta etapa donde lxs estudiantes ya están al tanto de las lógicas institucionales pero que se caracteriza por el fenómeno del alargamiento de las trayectorias. En este sentido, la ponencia de la UNLPAM nos invitó a reflexionar sobre qué nos pasó como comunidad luego de la pandemia, cómo retornamos a las aulas, a los pasillos, a los espacios, poniendo el eje en la dimensión social de la experiencia universitaria. Conversamos sobre la importancia de acompañar la generación de lazos, de dar lugar a los afectos y las emociones, inherentes a toda relación social que suelen ser apartados en el caso del vínculo pedagógico. También se conversó sobre el emergente de la salud mental y la posibilidad de incorporar una perspectiva de abordaje comunitario.

Adentrándonos en estas temáticas, nos preguntamos por la organización del tiempo y las distintas dimensiones que complejizan las trayectorias estudiantiles. La Escuela de Altos Estudios Sociales de la UNSAM presentó sus estrategias para garantizar la permanencia y la graduación, como la creación de becas de terminalidad, de seminarios de acompañamiento a la elaboración de la tesina y la reelaboración de sus requisitos. Por su parte la Secretaría General Académica de la UNSAM presentó los resultados de una encuesta sobre trayectorias y uso del



tiempo, poniendo en debate la importancia de considerar el tiempo extra áulico que deben dedicar lxs estudiantes para la acreditación de las asignaturas y cómo esto dialoga con trabajos a tiempo completo, tareas de cuidado y transporte.

Para finalizar, la UNR y la UNT presentaron sus programas de acompañamiento a la graduación, ambos orientados a “recuperar” a aquellxs estudiantes que, habiendo cursado un porcentaje alto de las carreras, perdieron la regularidad y no continuaron con sus trayectorias. En ambos casos, se destacó la necesidad de un trabajo articulado entre direcciones de carrera y plantel docente y la incorporación de distintas estrategias de flexibilización académica que permitan alcanzar la graduación.

En la mesa de políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles dialogamos sobre estrategias y dispositivos varios, encontramos más puntos de encuentro que diferencias. La certeza es que todas las universidades partimos desde el reconocimiento de lxs estudiantes reales, aquellxs que habitan nuestras aulas y construyen en nuestros pasillos sus trayectorias estudiantiles. Estudiantes que son primera generación y los que no, estudiantes que trabajan y que hacen malabares con la organización cotidiana o aquellxs que se dedican exclusivamente al estudio. Partimos desde la heterogeneidad sin querer homogeneizar, aceptando los desafíos que esto supone y con la certeza de que somos nosotros, quienes estamos a cargo de la gestión de la institución, quienes debemos transformarla para garantizar el derecho a la educación superior.

Referencias:

- Pogré, P., De Gatica, A., García, A. y Krichesky, G. (coord) (2018). *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Colección Formación de Formadores, tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares*. Actualidades Investigativas en Educación.
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana.



4.1 Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles: la Labor del Departamento en Educación de Ciencias de la Salud.

Carolina López-Fabiana Caruso-Melina Barbero-Viviana Aguilar
(Universidad Nacional del Centro)

Introducción

En el marco de la II Jornadas de Innovación en la Formación: Las prácticas de gestión académica en las Universidades, nos interesa compartir la experiencia que se genera a partir del trabajo desarrollado en el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNICEN

Desde hace ya un tiempo los trabajos en el área indican que “el abordaje de las trayectorias estudiantiles implica pensarlas como procesos, individuales y colectivos, en los que se interrelacionan experiencias, aprendizajes, desafíos...”, desde esta mirada y en perspectiva a la realidad del trabajo desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Salud ubicada en una ciudad de rango intermedio y perteneciente una Universidad Regional

La idea de trayectorias educativas en la Universidad: diversas líneas de acción

El concepto de trayectoria ha tenido un gran impacto en el campo educativo siendo posible identificar diferentes producciones teóricas en la literatura científica en el ámbito de las ciencias sociales siendo también un aporte para el diseño de políticas públicas. Se trata de una categoría compleja que ha generado discusiones conceptuales y ha sido tratada desde diferentes ciencias sociales que fueron dando cuenta de problemáticas relacionadas con el trabajo, la educación, la inmigración, la movilidad social, entre otras. El concepto trayectorias centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. El concepto permite el análisis de los procesos, pero integra diferentes esferas de la vida de los sujetos dando cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social.



El estudio de las trayectorias educativas permite incorporar no sólo cuestiones de índole académica (trayectorias académicas), sino identificar y analizar las diferentes problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes en el tránsito por la universidad como un sujeto que define y construye sus caminos integrando sus experiencias formales institucionales con otras que lo interpelan. Esta integración entre las experiencias académicas, su educación informal (participación en diferentes espacios no formales dentro de la universidad), los vínculos institucionales y sus historias de vida hace que su análisis implique un proceso de construcción permanente que no es homogéneo, que resulta único para cada sujeto y que más allá de tener un punto de partida, en este caso el ingreso a la universidad, está en permanente cambio y construcción por parte de los sujetos sociales.

Según Ardoino (2005), implica pensar al estudiante en términos de “camino - caminante” es decir, un proceso de construcción y desconstrucción continua en donde el sujeto no está solo, se construye con el otro, no se puede modelizar ni anticiparse en su totalidad llevándose a cabo de manera mecánica como si sólo respondiera a las regulaciones y/ o pautas establecidas. Esta posibilidad en el análisis se puede aplicar al ámbito universitario, en donde el estudiante es un sujeto autónomo, que define su camino en el tránsito por la universidad y puede alejarse de las “trayectorias ideales” y transitar una “trayectoria irregular” o una “trayectorias desacopladas” alejada de lo ideal (Briscioli, 2017).

Desde una mirada pedagógica, Terigi (2008) plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema educativo en los niveles inicial y secundario, para estos la autora describe dos tipos de trayectoria, una trayectoria real y una trayectoria teórica. Será lo que el sistema educativo defina, a través de la organización y sus determinantes lo que defina la trayectoria teórica y la trayectoria real la que sin ser homogénea ni lineal construyen los sujetos a lo largo de su vida académica. Fainsod (2006) aporta la noción de diversidad de trayectorias, al cuestionar las perspectivas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza que alejan a los jóvenes de las trayectorias teóricas.

Otros estudios dan cuenta que las trayectorias estudiantiles pueden alejarse de lo esperado y sugieren que hay una entrada y salida del sistema “la intermitencia”, en términos de un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente. Se van y vuelven, lo que ocasiona dificultades a la hora definir con exactitud al abandono pudiendo ser concebida como una categoría de trayectorias



interrumpidas, inconclusas o intermitentes (Briscioli, 2013) para su análisis. Hablar de trayectorias educativas nos permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas, la posibilidad de poder poner en juego las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Montes y Tiramonti, 2008).

Teniendo en cuenta estas definiciones conceptuales, se presentan aquí algunas de las acciones que se han estado trabajando desde el Departamento de Educación de Ciencias de la Salud, con respecto a las trayectorias estudiantiles.

El Departamento de Educación en Ciencias de la Salud DECS

Este departamento se inserta en la Facultad de Ciencias de la Salud, dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires con sede en Olavarría. Esta unidad académica fue creada hacia fines del año 2003. Inició el dictado de la carrera Licenciatura en Enfermería y dos años más tarde con la carrera de Medicina. Desde esa época, se ha encontrado en constante crecimiento y expansión territorial. Como rasgo distintivo, sus carreras se organizan en módulos y estructuras modulares que integran disciplinas. Siendo entonces, la integración curricular uno de sus mayores desafíos. Además, las carreras previamente mencionadas se caracterizan por un claro y sostenido compromiso social.

Desde el comienzo se instaló la necesidad de crear un espacio institucional que tuviera como propósito acompañar diversos aspectos vinculados al acto educativo en el marco de las carreras de la facultad.

Con este espíritu se crea en 2011 el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECS), mediante la Res. Rec..Nº 1006/11 y posteriormente en el año 2017 mediante la Res.CD Nº 060/17, se actualiza su programa de funcionamiento. La propuesta original, y que perdura a través del tiempo, ubica al mencionado departamento como un nexo asesor/consultivo del cuerpo docente y de la gestión de la Unidad Académica en lo referente a asuntos referidos a la enseñanza y al aprendizaje, con respecto a estudiantes y a docentes.



Actualmente el DECS posee una estructura conformada por áreas:

Seguimiento de planes y programas curriculares

Articulación, Ingreso, Permanencia y Graduación

Capacitación Docente

Seguimiento de Graduados

Puntualmente y en relación al propósito de esta presentación el área de Articulación, Ingreso, Permanencia y Graduación tiene como objetivo general, brindar asesoramiento psicopedagógico a estudiantes y docentes. Son sus objetivos específicos:

- Detectar alumnos en riesgo académico, realizar entrevistas, acompañamiento y seguimiento de su desempeño.
- Brindar información académica a los estudiantes.
- Contribuir a prevenir el fracaso académico del alumno ingresante y en los primeros años de las carreras.
- Aportar al conocimiento del comportamiento individual y social, en los aspectos académicos formadores de las personas.
- Brindar recursos pedagógicos para mejorar el rendimiento de las metodologías de estudio.
- Afianzar, modificar, o adaptar las estrategias de estudio según las dificultades y los logros, mediante entrevistas y encuestas.
- Disponer de datos sobre el perfil pedagógico del alumno, cuando lo solicite el docente o ponerlo a su disposición cuando sea necesario.

A partir de la creación del DECS y específicamente del área, los estudiantes tienen un espacio donde consultar sus inquietudes, ya sean académicas o de filiación institucional. Es importante resaltar que cada año este Departamento se acerca y se da a conocer a los aspirantes, brindándoles información que puede resultarles desconocida y que es valiosa para su vida como estudiantes universitarios, por ejemplo lo referido al tema becas, salud, deportes, centro de estudiantes, estrategias de estudio, etc. Información importante para el ingreso y la adaptación a la vida universitaria.-

Desde el año 2017, se incorporan al Área una Trabajadora Social y una Lic. en Psicología. A partir de allí comienza a realizarse un trabajo sostenido de



acompañamiento a estudiantes que plantean diversas situaciones que afectan sus trayectorias. Durante 2018 se comienza a tener un espacio propio dentro de los cursos de ingreso de ambas carreras, en lo que recibe el nombre de Módulo de Introducción a la Vida Universitaria. En el mismo se brinda información referida a la facultad, el plan de estudios de cada carrera, propuestas sobre técnicas de estudio, etc. En el último año, se articuló con los otros módulos de los ingresos con el fin de poder trabajar de manera integrada. Se continúa realizando el acompañamiento de manera individual a estudiantes que manifiestan tener dificultades personales, emocionales y/o pedagógicas. Se han coordinado diversos espacios de tutorías donde se ha realizado desde la elección de los tutores alumnos, hasta el acompañamiento de los mismos, e informes referidos a dichos espacios. Actualmente se está trabajando en el seguimiento de trayectorias por cohorte, con el fin de tener un dato exhaustivo de estudiantes a término y deserción en cada carrera. Este seguimiento permitirá generar propuestas acordes a necesidades puntuales visualizadas para trabajar preventivamente en la deserción y/o en el alargamiento de la carrera académica.

A modo de cierre...

Coincidimos con la idea que las trayectorias educativas constituyen caminos a recorrer y a construir, que agrupan a personas en situación de acompañamiento (Nicastro y Greco 2009), por esto sostenemos que la experiencia del DECS se constituye en un escenario donde las intervenciones de apoyo, seguimiento y acompañamiento se amplían hacia nuevos y diferentes espacios posibles.

Siguiendo a Terigi a (2010), creemos que el acompañamiento es posible a partir del reconocimiento de las trayectorias educativas reales de los estudiantes que transitan en la universidad, estas se presentan como las expresiones de condiciones que atraviesan los estudiantes durante su vida académica en donde no están ausentes situaciones laborales y personales que pueden llevar a la discontinuidad o abandono de sus estudios. El acompañamiento, seguimiento, tutorías y resolución de las problemáticas diversas se constituye en estrategias que permiten garantizar el derecho a la educación superior.

Se espera que la continuidad y sistematización a lo largo de los años aporte información relevante para intervenir en las múltiples situaciones y contribuir a la graduación y permanencia en la Universidad.

Bibliografía: (según normas APA)



Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. *Colección Formación de Formadores*, tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*.

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario, Homo Sapiens.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. FLACSO

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Jóvenes y*

docentes en el mundo de hoy. (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/ban->



4.2 *Desencarcelar(nos): pensando a la Universidad en otros territorios*

Patricia Viviana Pichl

(Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco)

El mundo se hace más complejo a velocidad creciente. La humanidad experimenta transformaciones profundas. Las estructuras, los sistemas, las formas de organización, los vínculos están en movimiento permanente. Al mismo tiempo la posesión del conocimiento y la capacidad de generarlo demanda a las sociedades, formación y capacitación. En este mundo las cuestiones críticas pasan, seguramente, por ejes novedosos y o innovadores. Por otra parte, las grandes transformaciones del contexto, que se aceleraron con la irrupción de la pandemia, así como las respuestas muchas veces tardías del sistema educativo, resultan una cuestión central. La ruptura y el cambio son posibilidades concretas de la vida social. La planificación en particular en las instituciones reclama imaginar y producir un futuro que supere las superposiciones, subordinaciones, subsunciones de la sociedad actual.

PRIMER ESCENARIO: LOS CONTEXTOS

Está claro que desde sus orígenes las instituciones educativas y en este caso en particular las Universidades se han habitado con estudiantes que no son los de libro. Los territorios y los tiempos de los ciclos anuales sistemáticos y sincrónicos se fueron reconfigurando. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, obviamente, que no está ajena a esto. Con sus jóvenes cuarenta y nueve años desde sus orígenes ha visto en sus pasillos y sus aulas a personas privadas de la libertad. Así fue como algunas acciones aisladas y sistematizadas por Facultades en sus diferentes sedes se fueron visibilizando hacia el año 2016¹⁴. La primera de ellas fue la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que en su Consejo Directivo en sesión ordinaria del mes de setiembre de 2016 decidió crear

¹⁴ Para consulta recurrir a <https://www.fhcs.unp.edu.ar>



un Programa de Educación en Contextos de Encierro en donde se propuso el dictado de la carrera de Tecnicatura en gestión y mediación cultural con modalidad virtual en la Alcaldía de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Con posterioridad y con el cambio de década encontramos desde el año 2022 a la Facultad de Ciencias Jurídicas¹⁵ implementando en el Servicio Penitenciario Federal Unidad 6 de Rawson las carreras de Abogacía y Técnico/a Universitario/a en Martillero Público y Corredor.

Hacia fines del año 2021 se aprobaron por unanimidad en el ámbito de la Universidad¹⁶ los lineamientos del proyecto de desarrollo estratégico tendientes a que nos podamos pensar a futuro. Hoy las diferentes unidades académicas y en todas las sedes, se encuentran trabajando en programas, proyectos y acciones para las diferentes dimensiones de una universidad nacional y pública, comprometida con la región.

Enero del año 2022 es la fecha en la cual la Secretaría Académica de la Universidad decide **rediseñar** institucionalmente la presencia y acompañamiento con el sistema carcelario, incluyendo a los trabajadores y las personas privadas de la libertad. Ha sido una tarea lenta pero fecunda que aún está en proceso de fortalecimiento.

Por otro carril, que en este caso no es paralelo sino que se intersecta, va la necesidad de pensar la formación y capacitación desde los documentos curriculares. Las carreras de pregrado, grado y posgrado (propuesta esta última que en algunos casos también existen experiencias a nivel de nuestramerica se dan) necesitan pensar no sólo en los cambios “profundos” en los contenidos y estructuras curriculares y en las estrategias pedagógico didácticas que en otras oportunidades dieron respuestas al paradigma imperante del momento; sino también debería alcanzar a las estructuras organizativas del sistema educativo dado que fueron pensadas y aggiornadas para responder a las necesidades de una concepción tradicional.

Por otra, hoy sabemos que el *trabajo cooperativo y en red* son más que necesarios en los contextos actuales. Desde hace muchos años a la educación y a la escuela, en este caso la Universidad, se le piden y exigen muchas cosas. Entre una de ellas que eduquen en las demandas del mundo digital, así como para la ciudadanía, que se promoviera la educación emocional y que al mismo tiempo

¹⁵ Para consulta recurrir a <https://www.fcj.unp.edu.ar>

¹⁶ Para encontrar el mismo recurrir a <https://www.unp.edu.ar>



asistiera a los estudiantes de y en contextos vulnerables. Le pedíamos y esto está escrito en documentos oficiales que educara para la democracia, las emociones, la ciudadanía, la vida, el cuidado del planeta, los derechos humanos, entre otras cuestiones. Al mismo tiempo todos estos pedidos se dan en un contexto político mundial y regional con claros y contundentes avances de las fuerzas neoliberales en donde nuestras sociedades ven que se incrementan las injusticias y las desigualdades que repercuten en las democracias así como asistimos a gravísimos problemas medioambientales (devastación ecológica, predación, extractivismo, epistemicidio y eliminación física, entre otras). Este difícil contexto a todos y todas nos convoca a abordarlo creativa, democrática y emancipadoramente, promoviendo diálogos interculturales que favorecerán la ecología de saberes poniendo en práctica un ejercicio de justicia cognitiva en el que se busque que todas las voces puedan expresarse en una misma base de igualdad, interconocimiento, mediación y trabajo colaborativo¹⁷.

SEGUNDO ESCENARIO: NOMBRAR(nos)

La decisión de gestión estaba tomada. El camino a transitar es largo y arduo y un gran desafío para una institución de nivel superior. Había que iniciar el camino. Lo que en su momento fue pensamiento y deseo se debía transformar en acciones. Varias líneas de acción se iniciaron y aún continúan desarrollándose. La primera el contacto con referentes en la temática, luego integrarnos a la Red de Educación en Contextos de Encierro¹⁸ (que dieron luz y contención en algunas situaciones institucionales particulares del ciclo lectivo 2023), en simultáneo se inició un trabajo de presentación, sensibilización y reconocimiento al interior de la institución. Al mismo tiempo necesitamos institucionalmente nombrarnos (“etiquetarnos” para identificarnos y reconocernos).

Esta iniciativa fue denominada, después de hipotetizar con diversas nominaciones y siglas, como **DESENCARCELAR[NOS]**. Este juego de palabras involucra no sólo al deseo que tienen los y las personas privadas de la libertad de “salir de la cárcel y no regresar” sino también a quienes somos “personas no privadas de la libertad” trabajadores con diferentes niveles de responsabilidad en el ámbito universitario; puesto que esta propuesta educativa tensiona las

¹⁷ Basado en documentos varios de CLACSO consultados en <https://www.clacso.org>

¹⁸ Para consulta recurrir a <http://redunece.ar>



estructuras y las prácticas institucionales y las subjetividades. Nos lleva a revisar nuestros “encierros categoriales” que muchas veces nos impiden concretar aquella idea-fuerza antigua que imagina a la educación como dispositivo de transformación social de los agentes y los colectivos sociales. Una iniciativa que se propone recomponer rutinas y prácticas existentes.

Desencarcelar[nos] va a ser un programa académico institucional de educación superior en contextos carcelarios que articulará y proyectará la formación de pregrado, grado y posgrado de las cinco Facultades y Rectorado destinado a dos poblaciones: personal que trabaja en las cárceles y privados de la libertad; así como acciones de investigación y extensión. Este programa viene a ratificar que la educación superior es un bien público social-estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, derecho humano y universal; cuyo ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades. Al mismo tiempo se busca desplegar el compromiso con el ser humano, con su contexto, con el desarrollo en ideales y valores que inspiren una cultura de paz, en donde se respeten los derechos humanos en el contexto de desarrollo sostenible¹⁹.

Los objetivos que guían nuestra tarea abarcan no sólo el dar respuesta a la norma (Constitución Nacional, Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Superior, entre otras), sino también el contribuir a la construcción de instrumentos que posibiliten una reinserción así como instalar en las agendas de la Universidad y de la región, la importancia de la educación en contextos de encierro como herramienta de transformación desde la perspectiva de derechos humanos y sociales.

¹⁹ Basado en UNESCO-IESALC (2018) Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Informe general. UNESCO-IESALC (2018) Declaración y plan de acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe



TERCER ESCENARIO: ALGUNAS PALABRAS BASES

Lo institucional.

La escuela en todos sus niveles es un lugar de desafíos cognitivos, de experiencias formativas y de construcción de la ciudadanía en marcos de procesos de enseñanza moral. Los salones de clase (en aulas virtuales y físicas, en modalidades presenciales y a distancia) pueden y **deben** constituirse en un universo cultural enriquecido.

En este ítem no debemos perder de vista la necesidad (no burocrática) de evaluación de la experiencia de forma permanente por parte de los involucrados y de forma temporal.

A esto también se suma la readecuación del sistema de alumnos SIU GUARANI en donde se debe trabajar en la posibilidad de identificar (no de manera estigmatizante) a los y las estudiantes privados de la libertad y el campus virtual de la institución. En definitiva resulta imprescindible la formalización como programa institucional, tarea que en breve se realizará.

Lo didáctico.

El plan de estudios es el marco. El currículum es la acción. Los límites son imprecisos, se abren y expanden y quedan en cada uno de los actores (docentes, estudiantes, personal de apoyo) dotar de nuevos significados más cotidianos, más debatibles, más atractivos y más sociales. Aquí no sólo planteamos la formación sistemática para obtención de una credencial (título) sino también la asistencia a capacitaciones en oficios, talleres, entre otros.

Los y las docentes.

Es uno de los componentes del “triángulo pedagógico didáctico”. Mucho se ha hablado sobre ellos. Aquí remarco algunas cuestiones en relación al tema convocante.

En primer término identificamos la necesidad de contar con docentes que en su formación permanente (o la inicial) contemplen la posibilidad de trabajar en contextos no habituales. Al mismo tiempo en este nuevo rol, en tanto profesional comprometido con su práctica e investigador de la misma, sabe que tendrá que atender en espacios y tiempos en donde deberá dotar de significados a los contenidos, así como reorientar objetivos/metas/propósitos y repensar las prácticas evaluativas y de acreditación; así como desdramatizar las situaciones de



enseñanza con el objeto de que el contexto, los juicios y prejuicios no actúen como obturadores de la propuesta.

En segundo lugar pensar en la investigación de la práctica de la enseñanza en contexto de encierro, así como en un espacio propicio (cumpliendo con todo lo solicitado por las contrapartes) para la formación preprofesional y prácticas profesionalizantes no sólo en la formación docente sino también en otros ámbitos de las ciencias sociales, ciencias de la salud y ciencias exactas.

El personal.

Resulta imprescindible apoyar con asesoramiento profesional desde el enfoque de derechos humanos, la capacitación y formación del personal que desempeñe tareas en las instituciones penitenciarias que tienen por finalidad que los/as procesados/as y condenados/as adquieran - según indica la Ley 24.660- “la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad. En esta línea no sólo se está pensando en el personal carcelario sino también en el personal NoDocente de la institución que es el primer contacto con el estudiante.

Los y las estudiantes.

Desarrollar estrategias educativas que permitan a las personas privadas de la libertad residentes en instalaciones de los sistemas penitenciarios del Chubut, iniciar o completar estudios universitarios, así como atravesar otros procesos formativos.



CUARTO ESCENARIO: ABIERTO

Para terminar recupero las palabras de un estudiante en contextos de encierro que participara en un encuentro reciente que dijo “Acá se construyen libertades”²⁰ y lo asocio con el poema Invictus, escrito por William Henley en 1875, que es un canto a la libertad y al hombre/mujer en los momentos más extremos de nuestras existencias. Invictus fue el poema que Nelson Mandela atesoró en un papel durante sus 27 años de encarcelamiento. Sus versos le sirvieron de guía y consuelo espiritual durante todo ese tiempo.

El camino está iniciado y ahora hay que continuarlo...

*Me encuentra y me
encontrará sin miedo. No
importa cuán estrecha sea la
puerta, Cuán cargada de
castigos la sentencia.*

Soy el amo de mi destino:

Soy el capitán de mi alma.

Palabras clave: enseñanza, inclusión, territorios, innovaciones

²⁰Ver grabación de transmisión realizada desde UNPA UACO el día 4 de Mayo de 2023 en el marco de las 1º Jornadas Patagónicas de Educación en Contextos de Encierro “Del pensamiento a la acción. Desarrollo, ampliación e institucionalización del derecho al acceso efectivo a la Educación Superior de las personas Privadas de la Libertad”



4.3 Discapacidad en la UNAJ: reflexiones desde la práctica

Julieta Fachal-María Laura Galarraga-Mirta Gladis Rivera
(Universidad Nacional de Arturo Jauretche)

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos compartir algunas reflexiones acerca de la tarea que se realiza desde el Área de Discapacidad de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Para tal fin, en primer lugar, nos centraremos en los principales aportes teóricos que guían nuestra práctica tales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Ley 25.573 sobre la Educación Superior de las personas con discapacidad (2002), para luego adentrarnos en la especificidad de nuestra práctica en la UNAJ.

Cabe destacar que pensamos nuestra tarea desde el Modelo Social de la Discapacidad, por lo tanto, nuestra mirada se orienta hacia las barreras de accesibilidad que se presentan en nuestro contexto universitario y que obstaculizan el desarrollo de las cursadas en igualdad de condiciones entre estudiantes con y sin discapacidad.

Desde nuestra área se ofrecen distintos programas para el acompañamiento de las trayectorias académicas, compartiendo los dispositivos con el Departamento de Orientación Educativa (DOE), centrandó el eje en las barreras del contexto. Entre los principales programas, se incluyen: Orientación Vocacional, Programa de Acompañamiento al Estudio y Tutorías.

La presente ponencia se enfocará en la experiencia de las tutorías docentes y pares del Área de Discapacidad, destacando la importancia del trabajo colaborativo entre distintos actores institucionales, a fin de garantizar no sólo la inclusión educativa sino social.



MARCO TEÓRICO

Las representaciones acerca de la discapacidad y el acceso al nivel superior entran en tensión con las normativas que promueven la plena inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Asimismo, se vislumbra el prejuicio en torno al desconocimiento que genera la diferencia, privilegiando la patología y ponderando las emociones y la subjetividad como responsables de la exclusión y del fracaso académico (Delors, 1996; Morin, 1999).

Actualmente, se torna necesario adherir a una concepción de educación como flexible, diversa y accesible en el tiempo y en el espacio (Delors, 1996). Desde esta perspectiva, se propone una educación permanente, vinculada a las mutaciones de la vida profesional y como necesaria para la estructuración de la persona, de sus conocimientos y de sus aptitudes, así como también indispensable para la conformación del juicio. A través de la educación, los sujetos pueden tomar conciencia de sí mismos y del ambiente en el que viven, cumpliendo una función social en el mismo. De aquí la importancia que adquiere desarrollar estrategias que vuelvan accesibles los espacios de participación social que promueven el desarrollo de los sujetos. En relación a estas consideraciones entonces pueden recuperarse los conceptos de proyecto de vida, de vocación como construcción en el tiempo y de prácticas orientadoras que garanticen la accesibilidad.

En relación a las consideraciones anteriormente expuestas, centradas en el Paradigma de los Derechos Humanos y el modelo social de discapacidad, cabe recuperarse la definición aportada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que entiende la discapacidad en términos de una condición relacional que surge de la interacción entre la persona con limitaciones funcionales y las barreras del ambiente. Desde esta perspectiva, ya no se piensa a la persona con discapacidad como objeto de rehabilitación/asistencia sino que se desplaza la mirada hacia las barreras de accesibilidad que se presentan en el contexto y que obstaculizan la participación de este colectivo en los distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, nuestra principal tarea está orientada a identificar las barreras de nuestro ámbito universitario que impiden el pleno goce del derecho al acceso a la Educación Superior de las personas con discapacidad.

En cuanto a la normativa vigente, destacamos los aportes de la Ley 25.573 sobre la Educación Superior de las personas con discapacidad (modificación de la Ley 24.521, 2002). Dicha ley, enfatiza la *“necesidad de proporcionar a toda aquella*



persona con discapacidad (...) una propuesta pedagógica que le posibilite desarrollar sus potencialidades.” (Artículo 11º). Además, resalta el rol del Estado como garante del acceso de las personas con discapacidad al entorno físico, a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios.

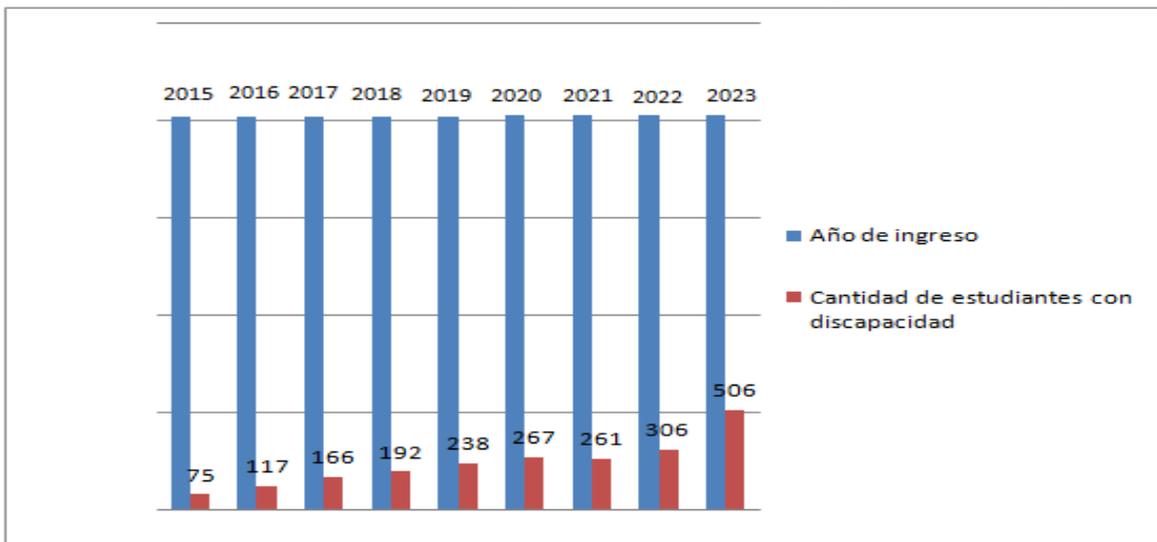
Los dispositivos de apoyo, de contención, de orientación y de acompañamiento que se implementan desde el Área de Discapacidad adoptan la inclusión como eje principal, sin negar la singularidad de cada sujeto y/o grupo, sino estimulando el establecimiento de relaciones creativas y promotoras del trabajo en red (Venturelli, 2017).

A continuación, se presentan algunas características de la población de estudiantes con discapacidad de la UNAJ, que contribuyen a la comprensión de las propuestas de acompañamiento del área de discapacidad y a la creación de nuevos equipos de trabajo interdisciplinarios dentro de la Universidad.

POBLACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNAJ

Figura 1

Cantidad de estudiantes con discapacidad declarada, según año de ingreso



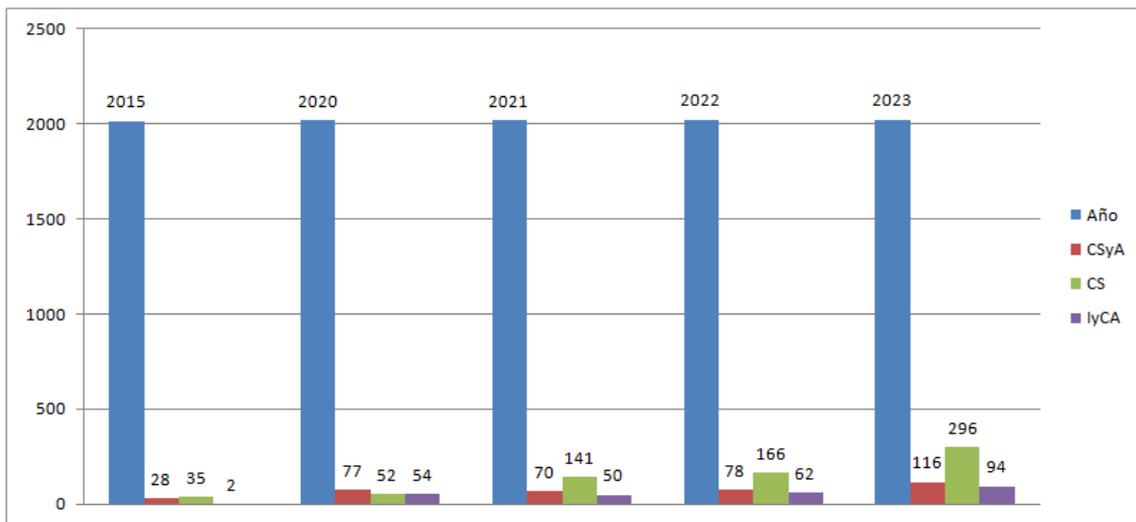
Nota. Datos obtenidos del Área de Estadística e Información Universitaria UNAJ en base a información obtenida de SIU-Wichí para los años académicos 2015 a 2022 y de SIU-Guaraní para el año académico 2023.



La figura 1 permite visualizar el aumento significativo de la población de estudiantes con discapacidad con el transcurrir de los años, adoptando como intervalo de corte los años 2015-2023.

Figura 2

Estudiantes regulares con discapacidad, según institutos de pertenencia y ciclo lectivo.



Nota. Datos obtenidos del Área de Estadística e Información Universitaria UNAJ en base a información obtenida de SIU-Wichí para los años académicos 2015 a 2022 y de SIU-Guaraní para el año académico 2023, tomando como referencia los años 2015 y del 2020 al 2023. Las siglas CSyA, corresponden a Instituto de Ciencias Sociales y Administración; CS, a Instituto de Ciencias de la Salud y IyCA, a Instituto de Ingeniería y Ciencias Agrarias.

Resulta importante mencionar que de los tres Institutos, el de Cs. de la Salud es el que evidencia con claridad un aumento exponencial y continuo en el número de estudiantes regulares con discapacidad, según el ciclo lectivo. De todas formas, podría sostenerse que los tres Institutos muestran una tendencia al incremento de estudiantes con discapacidad, según el año.

EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN DISCAPACIDAD

Cabe destacar que el Área de Discapacidad, al igual que el Departamento de Orientación Educativa, se propone acompañar el proceso de construcción del oficio



de estudiante universitario, en sus diversas etapas: en el ingreso, la permanencia y el egreso. Sin embargo, resulta importante señalar que el trabajo en discapacidad en la UNAJ nos invita a centrar el énfasis en las barreras del contexto, como eje que atraviesa cada uno de los dispositivos de orientación, apoyo y de contención en la Universidad, ya sean las Tutorías, el Programa de Acompañamiento al Estudio o el espacio de Orientación Vocacional. De aquí la relevancia significativa que adquiere la conformación de distintos equipos de trabajo, que posibiliten un abordaje holístico de la discapacidad, como por ejemplo el Equipo de Inclusión y de Intérpretes en LSA, a cargo del Departamento de Idiomas.

Entre las principales estrategias para contribuir con el sostenimiento de las trayectorias, se destacan las Tutorías docentes y pares, las cuales cumplen un rol central en el acompañamiento de estudiantes. Fundamentalmente, la tarea tutorial se encuentra orientada a brindar herramientas que les permitan a los estudiantes afrontar diversas situaciones, las cuales pueden ser de dos tipos, de índole académica o personales pero con impacto en la vida universitaria. Algunos ejemplos del primer grupo son: ayuda en la inscripción a materias, contactos con docentes, sugerencias de cursadas, acompañamiento para inscripción a becas, entre otras. En cuanto a situaciones personales, las mismas resultan múltiples y revisten distintos niveles de gravedad, tales como alguna enfermedad del estudiante o de algún familiar, desempleo, problemas vinculares. Cabe destacar que estas últimas nos confrontan ante la necesidad de reflexionar sobre la complejidad del rol tutorial y dejan al descubierto la importancia, por un lado, de ofrecer un espacio de acompañamiento y de contención para el equipo de tutores y, por otro, de fortalecer la articulación con el territorio.

Actualmente, el equipo de tutores del Área de Discapacidad se encuentra conformado por 5 docentes de los cuatro institutos que nuclean carreras y 6 estudiantes avanzados de los institutos de Cs. de la Salud y Cs. Sociales, todos seleccionados a partir de una convocatoria específica. Creemos que resulta necesario y sumamente enriquecedor el trabajo colaborativo entre ambas partes, resaltando el valor de sus experiencias y aportes que surgen desde distintos lugares institucionales. Asimismo, destacamos la importancia de las reuniones de equipo como espacios de encuentro para reflexionar/problematizar sobre las formas de abordaje de situaciones complejas así como también trabajar cuestiones teóricas que permitan orientar la práctica tutorial.

En términos generales sobre las tutorías, consideramos importante señalar, por un lado, que cada tutor docente realiza el acompañamiento de la trayectoria de un



grupo de estudiantes con distintos tipos de discapacidad, pertenecientes a carreras diversas y con años de ingreso también disímiles. Y por otra parte destacar que proponemos pensar la tarea de tutoría docente en pareja con tutores pares. Si bien estos últimos realizan acompañamiento y seguimiento, este año se ha incorporado dentro de sus tareas la coordinación de un grupo de estudiantes becados, que voluntariamente se ofrecen para realizar audiotextos.

REFLEXIONES FINALES

Desde el Área de Discapacidad, en tanto espacio desde el que se trabaja en la elaboración de estrategias para contribuir al sostenimiento de las trayectorias, privilegiamos una concepción de discapacidad que direcciona el interés sobre las barreras del contexto, ya sean académicas, edilicias, comunicacionales, entre otras. La discapacidad no se aborda como una cuestión individual que obstaculiza el desarrollo de la persona, sino que creemos fundamental el diseño de propuestas de intervención centradas en la supresión de las barreras contextuales y que contribuyan al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Asimismo, pensar la discapacidad como un aspecto más de la diversidad supone el reconocimiento de las diferencias y las limitaciones de todos.

En la UNAJ nos proponemos realizar un abordaje de la discapacidad, atendiendo a las particularidades institucionales, ya que representa una Universidad relativamente nueva, y a las características de la población estudiantil, en la que, mayoritariamente, se encuentran estudiantes primera generación de universitarios en sus familias. En este sentido, intentamos contribuir con el surgimiento de nuevas prácticas, que promuevan la inclusión y no generen circuitos educativos diferenciados.

Desde nuestra función nos confrontamos ante la necesidad de elaborar conjuntamente estrategias de acción desde la interdisciplina, que involucren a actores institucionales diversos, que integran la red social con la cual el estudiante se vincula y mantiene intercambios y que debería constituirse en una de sus principales fuentes de apoyo social a lo largo de su trayectoria educativa. Esto invita a descubrir y dejar entrever los procesos sociales, económicos y políticos que regulan y controlan la forma en la que otros son pensados, muchas veces desde una concepción de déficit como retórica social, moral, cultural e histórica y también a afrontar los desafíos que presenta el abordaje de la discapacidad como integrantes de una institución, con sus límites y sus alcances.



Palabras clave:

Discapacidad, Orientación, Accesibilidad, Tutorías.

Bibliografía:

Delors, J. (1996): Los cuatro pilares de la educación En *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana.

Ley 25.573 (2002). *Educación Superior de las personas con discapacidad* (modificación de la Ley N° 24.521). 11 de abril del 2002. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Venturelli, M. P. (2017). Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del estado en Argentina. *Revista Española en Discapacidad*, 5, 149-169.



4.4 El programa de Articulación, Ingreso y Permanencia: Nuevas líneas de trabajo

Anabella Burman-Antonela Capurro
(Universidad Nacional de Avellaneda)

En este trabajo presentaremos dos líneas de acción que venimos implementando en la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Avellaneda. Ambas líneas trabajan sobre una población específica que son los y las ingresantes a las carreras de grado y pre grado:

- El taller de vida universitaria para todos los nuevos aspirantes a ingresar a la Universidad.
- Las tutorías académicas para el ingreso a la universidad a partir del art 7 de la Ley de Educación Superior (Sin título secundario para Mayores de 25)

Estas líneas de trabajo están enmarcadas en las Políticas Nacionales y Provinciales de promoción y finalización de los estudios de nivel secundario y acceso al nivel superior.

EL TALLER DE VIDA UNIVERSITARIA

El dispositivo de tutorías académicas, consta de más de diez años de funcionamiento en nuestra Universidad. Está conformado por profesionales en las áreas de sociología, psicología, filosofía y ciencias de la educación. En los espacios tutoriales se espera que quienes participen aborden procesos reflexivos en torno a su proyecto de vida y la inclusión en la universidad.

En el proyecto académico, la tutoría se define como un espacio de articulación entre nuestros docentes tutores y las estructuras departamentales. La importancia de las acciones se encuentra en dicha articulación y la posibilidad de resolver situaciones que favorezcan la inserción de estudiantes a la Universidad.



Tomando en cuenta los últimos aportes de Tinto (1975) quien considera que la permanencia en el nivel superior aumenta frente a la construcción de ambientes significativos en el aula así como la participación de estudiantes en comunidades de aprendizaje, hemos diseñado y puesto en funcionamiento un nuevo dispositivo de acompañamiento destinado principalmente al ingresante a la Universidad. A diferencia del dispositivo anterior, la presencia del tutor es permanente durante toda la Etapa Diagnóstica para el ingreso a la trayectoria académica. Este dispositivo lo denominamos “taller de vida universitaria”:

Entre sus objetivos tiene la intención de:

- Brindar herramientas para que lxs estudiantes conozcan la vida institucional de las Universidades en general y de la UNDAV en particular.
- Facilitar la comprensión del funcionamiento de la Universidad, su gobierno, la participación de la comunidad universitaria, claustros y agrupaciones gremiales.
- Iniciar a los/as ingresantes en la alfabetización académica y digital.
- Fomentar en los/as estudiantes ingresantes la integración a la vida universitaria brindándoles información académica y administrativa y pedagógica.
- Fortalecer las trayectorias futuras de lxs estudiantes que ingresan a la Universidad
- Fomentar, en lxs estudiantes ingresantes, las preguntas necesarias para reconocer la complejidad de la vida universitaria e identificar los recursos de los que pueden valerse para transitarla.

Este taller tuvo su primera experiencia “piloto” en febrero de 2023, y surge como resultado de las dificultades y obstáculos académicos que presentaban los y las estudiantes durante el primer cuatrimestre de su carrera. Algunos motivos que pudimos recabar de las entrevistas entre estudiantes y tutores docentes fueron:

- el abandono de la asignatura luego del primer parcial,
- la falta de vinculación social y ausencia de conformación de grupos de estudios;
- la preferencia a recursar una asignatura, en vez de presentarse en la instancia de final.
- el desconocimiento de procesos administrativos



La propuesta se afirma en una política institucional que integra el trabajo con diferentes actores de nuestra Universidad (Secretarías de Bienestar Universitario, Secretaría de Extensión y las diferentes agrupaciones estudiantiles) Esto implica que no se trata de un trabajo aislado de la Secretaría Académica, sino de un conjunto de actores en pos de repensar los procesos de ingreso a la vida universitaria y la construcción de un oficio, el “oficio de ser estudiante” (Coulon 2015)

La vida universitaria está signada por momentos de profundos cambios respecto al nivel educativo anterior, es un proceso que comienza cuando elegimos inscribirnos en alguna carrera y acercarnos a la universidad por primera vez.

El autor señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado (2015-pág 88)

En palabras de Bracchi (2016) aprender el oficio del estudiante universitario comienza en el mismo momento que se inscriben a la universidad y comienzan a transitar su nuevo camino de vinculación social, con docentes y con pares.

Dado el dispositivo de ingreso a nuestra casa de estudios, la etapa diagnóstica, este taller está organizado en seis encuentros presenciales obligatorios pero no excluyentes.

A continuación mencionaremos el título de cada uno de estos encuentros, intentando dar cuenta el eje central de cada uno:.

1. Autonomía del estudiante universitario, 2. Organización académica y dinámica institucional. 3. Estudiar en la Universidad 4. El derecho a la Educación Superior. 5. El oficio del estudiante universitario. 6. Alfabetización digital, lecto comprensión académica.

El taller tendrá una segunda edición durante este nuevo ingreso (Julio 2023), posterior a una evaluación interna entre el equipo, que concluyó considerar una integración entre las charlas que brindan los y las directores/as de carrera, y un trabajo conjunto sobre los aspectos administrativos que dependen del departamento de alumnos.

Dado los cambios que venimos experimentando en los procesos de inscripción de nuevos estudiantes (una población cada vez más joven, estudiantes que finalizaron recientemente la escuela secundaria, estudiantes provenientes de organizaciones barriales) nos encontramos redefiniendo el rol del tutor.



Mejorar la comunicación con los ingresantes

En 2020, y en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia COVID19 establecimos un nuevo circuito comunicativo con los y las nuevos/as ingresantes, ya que habíamos detectado que la cantidad de inscriptos diferenciaba con los que efectivamente iniciaban el período de ingreso. En posteriores contactos telefónicos concluimos que se producía un tiempo muy prolongado de desconexión del nuevo ingresante con la universidad.

Este nuevo circuito de comunicación e información incluyó mails informativos, flyers por medios de prensa y redes institucionales. Permitió un contacto más permanente con los ingresantes aclarando dudas respecto a la modalidad de ingreso.

PROGRAMA MAYORES DE 25 AÑOS

El Programa Mayores de 25 propone el ingreso a las carreras de grado y pre grado a quienes no finalizaron la escuela secundaria, cuenta con un largo recorrido en nuestra universidad.

Durante las primeras ediciones el programa tuvo dos características centrales:

- Una evaluación que integraba las cuatro áreas en forma presencial en una fecha determinada.
- Tutorías presenciales no obligatorias.

En los resultados observamos una baja cantidad de aprobados. Por ejemplo: para el año 2019.



| Examen | | | Total de Estudiantes Inscriptos |
|-----------|--------------|-----------|---------------------------------|
| Aprobados | Desaprobados | Ausentes* | |
| 4 | 3 | 20 | 27 |

| Recuperatorio | | | Total de Estudiantes Inscriptos |
|---------------|--------------|-----------|---------------------------------|
| Aprobados | Desaprobados | Ausentes* | |
| 0 | 2 | 21 | 23 |

*La categoría de ausentes refiere a aquellos que directamente no se presentaron a iniciar la cursada.

Consideramos que las experiencias y recorridos educativos previos, de quienes se inscriben a este programa son diversas y heterogéneas, y no existe una única condición de estudiante secundario y/o Universitario (Bracchi 2016)

En este sentido, las formas propias de la vida académica, la relación con el saber y el acceso al lenguaje académico es muy heterogéneo en la población ingresante por este programa. Pero, todos/as tienen en común la posibilidad de pensar a la Universidad como un universo deseable dentro de su historia familiar y su mejora en el presente desarrollo social.

Es por ello que nos propusimos desarrollar espacios de acompañamiento obligatorios en las áreas de incumbencia para el ingreso al programa: Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, Biología, Química, Física. Pero, además, esas tutorías diseñadas y pensadas por profesionales del área de educación, vienen



pensando en las diferentes articulaciones con la escuela secundaria, sus vínculos y relaciones.

La elección de los equipos docentes no fue azarosa, nos parece importante mencionar que debían reunir condiciones específicas: se trató de un perfil profesional disciplinar en cada área, con un alto componente de compromiso social y empatía hacia el otro, haciendo de este espacio tutorial un lugar para construir el deseo de la universidad como logro personal y profesional.

Durante las tutorías se puso en juego un componente subjetivo, haciendo lugar a la palabra de los sujetos de derecho: exponer temores, imaginarios y deseos. Dar espacio a esas percepciones del mundo exterior a la universidad, esquemas, estructuras de significación, que muchas veces son lejanas al espacio académico, qué legitiman y refuerzan desigualdades académicas, concepto que Pierre Bourdieu llamó habitus. Permitir y brindar la posibilidad de intercambiar saberes populares y discursos académicos.

A partir de este nuevo dispositivo, que empezó a desarrollarse en el 2021, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

| Dispositivo 2021 | | | Total de Estudiantes Inscriptos |
|------------------|--------------|-----------|---------------------------------|
| Aprobados | Desaprobados | Ausentes* | |
| 60 | 14 | 77 | 151 |



| Dispositivo 2022 | | | Total de Estudiantes Inscriptos |
|------------------|--------------|-----------|---------------------------------|
| Aprobados | Desaprobados | Ausentes* | |
| 56 | 17 | 101 | 174 |

*La categoría de ausentes refiere a aquellos que directamente no se presentaron a iniciar la cursada.

El ingreso a la universidad a través del programa Mayores de 25 nos llevó a reformular el dispositivo. En primer lugar afirmamos que nos encontramos ante un equipo docente que piensa al otro y a la universidad como espacios que potencian la realización personal de los sujetos que portan el deseo de habitarla. Nos interesa poder correr a la Universidad como lugar de las elites, de ese ámbito hostil que representa en el imaginario de esta población para acercarla todavía más a quienes intentan construir un proyecto de vida que incluye un escenario de realización profesional y personal.

Reflexiones finales y desafíos

El “Programa Mayores de 25” es parte de una propuesta de revinculación con la educación a quienes, por diferentes motivos, no pudieron finalizar sus estudios secundarios. Si bien la propuesta requiere de un esfuerzo de quienes lo realizan para concluir, se basa en una genuina posibilidad de democratizar el acceso a la educación superior. Las acciones y propuestas institucionales están pensadas para garantizar el inicio en forma equitativa entre quienes se inscriben.

Las propuestas de tutorías obligatorias presenciales, como política institucional, están pensadas como espacios para alojar a las personas en el lugar simbólico de estudiantes, romper mitos y mandatos que los ubican en el lugar de no poder.

Las trayectorias educativas previas de quienes participan de este espacio están marcadas por los recorridos académicos incompletos, las trayectorias incumplidas. Es por ello, que además del contenido disciplinar y pedagógico de



las cuatro áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales; Lengua y Matemática) hay un trabajo reforzador de las subjetividades de quienes participan. Es nuestro mayor desafío.

Palabras clave:

Ingreso universitario, mayores de 25, taller vida universitaria, trayectorias educativas

Bibliografía:

Bracchi Claudia (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas

Coulon, Alain (2005), el oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria, París, Anthropos, pág. 88.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior, 71



4.5 Estrategias de acompañamiento para el ingreso y la permanencia durante el primer año de la trayectoria estudiantil universitaria

*Ana Bond-Jerónimo Verger-Lizzy Wanger
-Melina Fernández-Noelia Gómez
(Universidad Nacional de Hurlingham)*

Introducción

La Secretaría Académica de la UNHAUR, a través de su Dirección de Orientación a las y los estudiantes, organiza diversas actividades de acompañamiento de trayectorias. Entre ellas, la organización del Curso de Preparación Universitaria, el acompañamiento en situaciones de violencia de género, el acompañamiento a estudiantes con discapacidad, el Proceso de admisión a mayores de 25 años sin título secundario, el Programa de Voluntariado Universitario 1 Estudiante, 1 Compañerx, la asistencia a estudiantes con Becas Académicas para Mujeres en Ingeniería y Tecnología y para estudiantes que desean tramitar pedidos de cambios de carrera o simultaneidad.

En este trabajo nos enfocamos en las estrategias dirigidas al acompañamiento para el ingreso y la permanencia durante el primer año de la trayectoria estudiantil universitaria a partir de las innovaciones producidas en el Curso de Preparación Universitaria y en el desarrollo de dispositivos para fortalecer el pensamiento matemático y la lectoescritura. A continuación, describimos el marco en el que se desarrollaron tales estrategias, la propuesta institucional y los alcances de los dispositivos.

Acompañamiento en el ingreso y primer cuatrimestre de cursada. El Curso de preparación (CPU)

Durante 2022, entre febrero-marzo y junio-agosto se desarrollaron las dos ediciones del Curso de Preparación Universitaria (CPU), con una modalidad combinada y con una duración de 8 semanas cada una. A ellas les continuaron dos



ediciones con dispositivos de acompañamiento a las trayectorias, durante el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente, con una duración de 12 semanas y bajo modalidad presencial.

El curso se organiza en tríadas didácticas, integradas por tres docentes, uno/a cargo de cada taller: Vida Universitaria, Pensamiento Matemático y Lectura y Escritura. A su vez, para cada taller se asignó un Coordinador o Coordinadora que brindó acompañamiento a los y las docentes, incluyendo aspectos técnicos en el uso del Campus, difundiendo información relevante y asesorando frente a dificultades grupales e individuales con estudiantes.

En el mes de agosto, se desarrolla de manera presencial la cursada del CPU Secundarios, una propuesta dirigida a estudiantes del último año de la escuela secundaria, del distrito de Hurlingham. El CPU tiene una duración de 12 semanas con una modalidad presencial.

Taller de Pensamiento Matemático para las Primeras Matemáticas (acompañamiento durante el primer cuatrimestre de 2023)

Tras la edición del CPU de febrero-marzo, durante el primer cuatrimestre de 2023 el Taller de Pensamiento Matemático tuvo dos propuestas diferenciadas. Por un lado, aquellas que articulan con las primeras matemáticas de las carreras de los Institutos de Biotecnología y del Instituto de Tecnología e Ingeniería con un dispositivo específico. Por otro lado, con las primeras materias del Instituto de Salud Comunitaria y con los Profesorados de Biología y Matemática del Instituto de Educación, que en estas dos últimas carreras se implementa en la materia común *Introducción a la matemática*. En este caso la articulación ocurrió con la participación de los/as docentes dentro de la propia materia. La misma modalidad de trabajo de docentes dentro de las materias ocurrió con el dispositivo para Salud Comunitaria en aquellas carreras que no poseen una materia introductoria de matemática, a través de las asignaturas *Fundamentos de Enfermería* y *Genética Humana*.



El dispositivo del Taller de Pensamiento Matemático (TPM) para las carreras del Instituto de Biotecnología y del Instituto de Tecnología e Ingeniería

Dirigido a estudiantes ingresantes de las carreras de los Instituto de Biotecnología e Instituto de Tecnología e Ingeniería, el dispositivo se cursa en paralelo a las materias del primer cuatrimestre de la carrera. Para cursarlo se debe haber completado (regularizado) la edición del TPM del CPU y se orientó a aquellas/os que al momento de cierre del TPM del CPU hayan quedado en PROCESO (es decir, quien según diagnóstico del docente debe seguir trabajando en el saber básico de las matemáticas). Este dispositivo tiene una duración de 2 horas semanales durante una cursada de 10 semanas, ofreciendo a las y los estudiantes comisiones en los tres turnos y con dos modalidades diferentes de cursada, virtual y presencial.

El dispositivo debe regularizarse bajo la condición de asistir al 75% de las clases (presenciales o virtuales). La propuesta fue realizada teniendo como eje los temas troncales de las primeras matemáticas de las carreras de los ya mencionados Institutos. Por esta razón se construyeron tres propuestas y planificaciones diferenciadas según los contenidos de cada materia que dialogan y acompañan temas nodales. De este modo, quedaron conformadas: TPM para Matemática 1 (Biotecnología), TPM para Introducción al Análisis matemático (ITI) y TPM para Matemática para informática 1 (Tec/Lic. en Informática)

El dispositivo del Taller de Pensamiento Matemático (TPM) para las carreras del Instituto de Educación y del Instituto de Salud Comunitaria

Este dispositivo de trabajo se desarrolló dentro de la carga horaria de la materia *Introducción al análisis matemático* en cada una de las 3 comisiones, con una carga de 6 horas semanales, de las cuales una hora y media se destinó al espacio de intervención y articulación del dispositivo TPM. Al igual que en materias del Instituto de salud comunitaria que no poseen materia introductoria de matemática, donde se articuló en las mencionadas asignaturas: *Fundamentos de Enfermería* y



Genética Humana. En este espacio las docentes del dispositivo TPM ponen en práctica estrategias en sus intervenciones que intentan cumplir con el objetivo de enseñar a estudiar matemática. Su tarea es la de gestionar el estudio en Matemática con el propósito de generar una comunidad de estudio.

Las tareas de los docentes del dispositivo TPM

En los momentos de intervención, la docente de TPM se hace cargo del trabajo con las y los estudiantes, proponiéndoles actividades de estudio. Consideramos importante que su rol esté diferenciado, que quede claro que no se trata de una ayudante de la materia, sino que tiene un rol específico. Para poder llevarlo adelante es esencial el trabajo compartido con las y los docentes a cargo de las comisiones de la materia.

Por un lado, se busca promover el registro de estrategias de resolución propias y ajenas, el cual involucra:

- Poner de manifiesto que no hay una única manera de resolver un problema.
- Considerar la posibilidad de proponer el análisis y registro de distintas estrategias
- válidas, así como de algunas que contengan errores.
- Adoptar estrategias de otros o modificar las propias.
- El registro se puede convertir en fuente de información para la
- resolución de otros problemas.
- Por otra lado, se intentan estimular instancias de evocación para:
- Recuperar acciones sin realizarlas: Intentando decir colectivamente lo que sucedió, qué problemas fueron tratados, qué se estudió, qué tareas y actividades se propusieron y realizaron, las y los estudiantes son llevados a repensar los problemas y procedimientos de resolución utilizados.
- Revisar aquellas cuestiones que no se han comprendido en el momento en que se han trabajado, resituar en la clase y para todas/os las/os estudiantes una perspectiva que trascienda la tarea diaria.
- Producir “machetes”: la idea de machete como algo escueto requiere seleccionar aquellas cuestiones más importantes para registrar. Este escrito, que puede ser producido por la o el estudiante en soledad o en interacción con compañeros y docente, puede tener por finalidad el repaso o convertirse en una apoyatura para resolver problemas.



Marco institucional de la propuesta del dispositivo de Lectura, Escritura y Oralidad

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur) propone continuar la enseñanza de la lectoescritura académica, iniciada en el Taller de Lectura y Escritura del Curso de Preparación Universitaria (CPU), a lo largo del primer cuatrimestre. A estas dos habilidades discursivas se le sumará una tercera: la oralidad, entendiendo que es una habilidad fundamental del oficio del estudiante universitario.

“LEO - primeras materias” articula la enseñanza de la Lectura, Escritura y Oralidad con y en materias seleccionadas por cada Instituto cuyos destinatarios son todos/as los/as estudiantes ingresantes.

Propuesta LEO primeras materias

Entendemos que la lectura, la escritura y la oralidad son habilidades que se aprenden a lo largo de toda la vida y no “de una vez y para siempre” (Carlino, 2002). Además, a medida que los y las estudiantes van conociendo distintos usos científico-académicos del lenguaje se irán enfrentando con nuevos tipos textuales que cada vez representarán nuevos desafíos, por eso se propone el trabajo en y con las materias y no por fuera de ellas. Esta propuesta se lleva adelante con el trabajo interdisciplinar entre los/las docentes del CPU, los/as docentes de las materias seleccionadas y los/as estudiantes asistentes de ambos espacios. El espacio LEO no debe construirse como un taller complementario a la materia, sino como parte de ésta.

LEO - primeras materias durante 2023 opera en los Institutos de Salud Comunitaria, Educación y Biotecnología, articulando con las materias de *Pedagogía 1* para el primero, *Introducción a la salud comunitaria* y *Psicología* para el segundo y *Biología General* para el tercero.

En cada materia se desarrolla un dispositivo que tiene, como mínimo, el trabajo sistemático con todos/as los/as estudiantes de la materia en torno a:

1. Un texto central para la materia que propongan los/as referentes de las mismas
2. Las consignas de parciales o instancias de evaluación y la modelización de las respuestas



3. La producción de una exposición oral planificada con los y las estudiantes basada en otros textos que propongan los/as referentes de la materia.

Organización del dispositivo *LEO primeras materias*

Para la implementación de la propuesta, se planificó un dispositivo específico que se adecúa a las particularidades de la alfabetización académica en cada disciplina necesidades de cada instituto, a la planificación con los/as docentes de cada materia, a las necesidades del grupo y las eventualidades que puedan surgir a lo largo del cuatrimestre.

Se contabilizan 10 semanas y no la totalidad del cuatrimestre, por el inicio del CPU de invierno.

| Semanas | ¿Qué hacemos? | ¿Qué trabajamos? | ¿Qué necesitamos? |
|---------|--|--|---|
| 3 | Leer un texto (o fragmentos de un texto) elegido por la materia <i>Presencial</i> | -Leer elementos paratextuales -Señalar vocabulario específico -Identificar estrategias argumentativas(qué quiere decir el texto, cómo lo dice,para qué lo dice) -Identificar intencionalidades en un texto -Reconocer diferentes voces en un texto | -Texto elegido por el/la docente de la materia -Consigna del foro semana 4 -Guía sobre cómo leer y qué leer en un texto de acuerdo con lo visto en clase -Tips para abordar la lectura académica: <i>¿Qué ves cuando me ves?</i> |
| 4 | Participar en un foro Completar las siguientes | -Releer el texto de la clase anterior -Reformular ideas del texto leído | -Texto elegido (o seleccionar el fragmento elegido) -Moderar -Tips para trasladar |



| | | | |
|---|---|--|---|
| | <p>oraciones según el texto de la clase pasada</p> <p>“El autor XXX del texto XXX sostiene que...”</p> <p>“En el texto se afirma que...”</p> <p>“El autor asegura que...”</p> <p><i>Virtual</i></p> | | <p>ideas del autor/a del texto que leí: <i>¿Cómo digo lo que otro ya dijo?</i></p> <p>-Guía para devoluciones</p> <p>-Dos consignas de parcial (o parciales completos) bien resueltos de la materia en cuestión para la clase próxima</p> |
| 5 | <p>Leer en grupo</p> <p>Leer con la docente</p> <p>Tomar apuntes</p> <p><i>Presencial</i></p> | <p>-Analizar verbos</p> <p>-Modelizar parciales completos o fragmentos de parciales</p> | <p>-Parciales</p> <p>-tips para resolver consignas de parciales: ¿Qué ver en una consigna y cómo abordarla?</p> <p>-consigna de parcial semana próxima (para subir al Campus)</p> |
| 6 | <p>Escritura individual</p> <p><i>Virtual</i></p> | <p>-Reformular una consigna de parcial</p> | <p>Modelización y tips para reformulaciones</p> |
| 7 | <p>Escritura de a dos</p> | <p>-Planificar la estructura</p> <p>-Reformular el texto de la clase pasada</p> <p>-Mejorar la estructura y agregar conectores</p> | <p>-modelización y tips para planificar la estructura de un texto</p> <p>-modelización de frases para inciar párrafos</p> <p>-modelización de</p> |



| | | | |
|----|--|---|--|
| | | | formas de conectar ideas pertenecientes a diferentes autores -Cuadro con tipos y usos de conectores -Tips para escribir un texto |
| 8 | Planificar una exposición oral -Escribir en grupo | -Trabajo grupal | -Presentación oral modelizada PPT modelizado -Tips para planificar una exposición oral:¿Qué digo y cómo lo digo? |
| 9 | -Revisar el plan de la exposición -Escribir el plan, en el caso que no lo hayan hecho | -Rever el plan de exposición y diagramar una hoja de ruta definitiva de la exposición | -Encuentros en biblioteca durante dos días para acompañar la planificación de la exposición |
| 10 | Exponer en grupo | -Exposición oral (grupal o individual) | |

Palabras clave:



Ingreso a la universidad - acompañamiento - lectoescritura - pensamiento matemático



4.6 Habitar la Universidad: una iniciativa de la ECyT-UNSAM para la construcción temprana de vínculos y el sentido de pertenencia con la Universidad

*Karina Agüero-María Emilia Larsen
-Maximiliano Cosenza-Vanesa Roxana Sánchez
(Universidad Nacional de General San Martín)*

Introducción

El ingreso a la universidad implica un cambio profundo respecto a las experiencias escolares previas. Es un proceso que involucra nuevos saberes asociados a las lógicas propias del ámbito universitario, la gestión de la cursada de las materias del plan de estudio, las clases, el tipo de evaluaciones, entre otras dimensiones. Constituirse como estudiante universitario no se da solo por el acceso al nivel, sino que implica una afiliación institucional e intelectual (Coulon 1997).

En ese marco, en la Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT) de la Universidad de San Martín introdujimos en 2022 el módulo “Habitar la Universidad e Introducción a las carreras” como parte del Curso de Preparación Universitaria (CPU). Se trata de una iniciativa que busca acompañar a los estudiantes en sus primeros pasos en la universidad y en el proceso de elección de su carrera.

El punto de partida

Si bien el módulo Habitar la Universidad e Introducción a las carreras comenzó a llevarse a cabo en 2023, la propuesta surge de varias instancias de trabajo llevadas adelante en 2022, entre ellas, el Inicio de clases y vuelta a la presencialidad en febrero 2022, la Semana de Orientación a Estudiantes en Julio, y la experiencia Primeros pasos en la ECyT en septiembre, junto con los “Ciclos futuro en ...” de distintas carreras. Estas iniciativas tienen, como característica común, el acompañamiento a los estudiantes, el foco en sus intereses e inquietudes y la intención de acercarles información para que puedan apropiarse de su trayecto formativo, además de favorecer el sentido de pertenencia con la universidad y la carrera, vivir y potenciar su formación universitaria con experiencias que van más allá de lo que propone el plan de estudios (deportes, actividades artísticas, idiomas,



intercambios, becas, pasantías, entre otras), y decidir - o terminar de decidir - la carrera que van a estudiar.

La evaluación de las acciones llevadas adelante en 2022, el trabajo junto a directores y coordinadores de carreras, estudiantes avanzados y graduados, y personal no docente de los distintos espacios y servicios de la UNSAM, y el contexto en el que nos encontrábamos - revisando y rediseñando el Ciclo de Preparación Universitaria- nos impulsó a pensar en este módulo como parte del dispositivo de ingreso. Cabe destacar que, de acuerdo al reglamento general de estudiantes, entre los objetivos específicos del CPU se encuentran: *“Presentar las características de la vida universitaria en general e interiorizar a la comunidad estudiantil sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM”* y *“Favorecer en cada aspirante la posibilidad de evaluar sus propias aspiraciones como estudiantes de educación superior y la elección de la carrera que hayan realizado”*. En este marco, nos dispusimos a avanzar en la propuesta.

Acerca de la propuesta: Habitar la Universidad e Introducción a las carreras

A diferencia de lo que sucede en otros niveles e instituciones educativas, los estudiantes que cursan una carrera universitaria, generalmente, son quienes tomaron la decisión de hacerlo y quienes, en gran parte de los casos, también eligen cómo hacerlo: se inscriben en las materias, buscan los materiales de estudio, deciden presentarse o no a las fechas de examen, se postulan para llevar a cabo intercambios en otras universidades, se inscriben para participar de becas o de pasantías, etc. En palabras de Gómez (2005), elegir una carrera universitaria se presenta como un proyecto de vida, que no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares. Ahora bien, la forma en la que cada estudiante llega a tomar esta decisión es muy distinta y, en algunos casos, no cuentan con información suficiente sobre las características del marco institucional o de la formación elegida.

En este contexto, pensamos que el Ciclo de Preparación Universitaria es una instancia privilegiada para acercar opciones a los estudiantes a las carreras de la ECyT, y ofrecerles espacios de conversación con directores, profesores, profesionales externos, graduados y estudiantes avanzados; así como talleres específicos por carrera en los que empiecen a enfrentarse a las preguntas del campo y a visualizar recorridos profesionales diversos. También es un espacio-tiempo central para favorecer la socialización entre pares y familiarizar a los



estudiantes con la propuesta general de la UNSAM, con los servicios que ofrece, con los espacios físicos con los que cuenta y con los sistemas que utiliza para las distintas acciones y procesos que llevarán adelante en la cursada.

Así, en el marco del proceso de revisión y rediseño del CPU, incluimos el módulo Habitar la Universidad e Introducción a las carreras. Esta iniciativa, está organizada en torno a dos ejes: 1) Recorridos por el campus y orientación a estudiantes, y 2) Actividades y talleres de introducción a las carreras.

Dentro del primer eje, se proponen instancias para conocer y recorrer el Campus, los distintos servicios y oportunidades que brinda la UNSAM, las instalaciones donde van a cursar, acceder a espacios de charlas y de consultas con el Departamento de Servicios Académicos de la Escuela, aproximarse al uso de las distintas plataformas virtuales de la universidad (SIU, Campus Virtual), tener conversaciones con estudiantes avanzados, docentes y graduados, y conocer laboratorios y aulas acompañados de técnicos, encargados, profesores, investigadores, directores de carrera y/o autoridades de la Escuela.

Dentro del segundo eje, si bien cada carrera define las actividades, se ofrecen propuestas con los siguientes focos:

- Conversaciones con los directores de carrera para conocer aspectos generales y características específicas del plan de estudios y del perfil del egresado en la UNSAM;
- Talleres de inmersión a la carrera, para que los estudiantes tengan una primera aproximación a las preguntas que se formulan los profesionales del campo y al tipo de problemas que se abordan desde el área. Asimismo, estos espacios buscan acercar a los estudiantes a las modalidades de trabajo que van a experimentar en sus clases.

La primera experiencia con los estudiantes

A continuación, compartimos la primera experiencia que llevamos a cabo con los estudiantes, organizada en torno a los dos ejes que estructuran la propuesta.

1. *Recorridos por el campus y orientación a estudiantes:*

Estas actividades se realizaron entre el 6 y el 10 de febrero, en dos turnos cada día: de 9:30 a 11:30 y de 17:30 a 19:30h.



La propuesta estuvo centrada en el reconocimiento de los espacios del campus, la visita por aulas y laboratorios en los que llevarán a cabo sus estudios y la participación en una charla informativa sobre Servicios Académicos y el uso de las distintas plataformas de la Universidad: el Campus Virtual y el SIU.

Las actividades estuvieron organizadas junto al equipo de Vinculación de la Secretaría General Académica y el Departamentos de Servicios Académicos de la ECyT, y contó con la participación de 20 estudiantes avanzados, graduados y becarios de las distintas carreras, quienes actuaron como orientadores en los recorridos. También contamos con la colaboración del personal de la Biblioteca Central que ofreció una charla informativa en cada recorrido.

Los estudiantes recibieron la información completa de la propuesta y se sumaron a través de formularios de inscripción. En total, se inscribieron 470 estudiantes. Al finalizar la actividad, se les compartió un formulario de evaluación, para que pudieran dejar sus comentarios como insumo para seguir mejorando el dispositivo. A continuación, compartimos algunas de las respuestas que dejaron ante la pregunta: ¿Qué te llevás de esta experiencia?

- *Mucha información que tenía miedo de preguntar antes, sobre dónde estaban las cosas y a quien hablarle*
- *Gracias al recorrido no me perdí en mi primer día de clases, supe exactamente adónde ir, además de que gracias a eso ya sé dónde está el centro de estudiantes.*
- *No conocía la universidad, y me regustó, me sentí muy bienvenido y me dieron ganas de empezar, no fue empezar de 0, sino se nota el trabajo detrás*
- *Me gustó mucho la biblioteca, ya que mi idea es quedarme en la facultad a estudiar después del trabajo y no sabía si contaban con un lugar adecuado.*
- *Me sorprendieron las instalaciones y me resultaron agradables las personas con las que interactué. Particularmente agradezco el tutorial brindado al final del recorrido para la utilización del campus virtual y el SIU guaraní.*
- *Información sobre beneficios y todos los espacios que la universidad tiene para lxs estudiantes. Sentí que la universidad me recibe, me espera y las personas que la conforman para guiar mi recorrido universitario*
- *Pude conocer de qué se trataba cada edificio y conocer mucho más en profundidad la universidad y todas las cosas interesantes con las que cuenta. También me sirvió mucho de guía para mis primeros días.*



- *Me quedé con más certeza de las instalaciones y qué hacer cuando lo necesito, y también del edificio en el que se dicta mi carrera.*
- *Me llevo la idea de que la universidad tiene muchos espacios para ofrecer en los cuales se puede pasar gran parte del día para aprender y compartir entre compañeros. Me genera gran expectativa saber si conseguiré armarme los horarios como planeo y acerca de la cantidad de compañeros de cursada que tendré.*

Estos comentarios, entre otros, dan cuenta del valor de esta propuesta para los estudiantes, y para que la transición entre un nivel educativo y otro, o el inicio de los estudios en una nueva institución educativa, sea una experiencia acompañada, con información al alcance y personas o referentes a quienes contactar en caso de tener dudas o inquietudes.

Actividades de introducción a las carreras:

Estas actividades se realizaron entre el 2 y el 10 de febrero y se ofrecieron al menos dos actividades por carrera. Estas propuestas estuvieron organizadas por la dirección y coordinación de cada carrera, en articulación con Secretaría Académica de la ECyT y su área de Coordinación del CPU.

En términos generales, cada carrera ofreció una instancia de conversación con el/la director/a, para conocer aspectos generales de la carrera, del plan de estudios, del perfil del egresado y de los diferentes recorridos posibles en su futuro profesional. Además, se organizaron actividades de inmersión a la carrera, en modalidad taller, para que los estudiantes tengan una primera aproximación a las preguntas que se formulan los profesionales del campo y al tipo de problemas que se abordan desde el área. Asimismo, estos espacios buscaron acercar a los estudiantes a los espacios donde llevarán a cabo algunas de las cursadas de la carrera, así como a las distintas modalidades de trabajo que experimentarán en sus clases.

En los talleres de inmersión a las carreras, además de directores y coordinadores, participaron docentes, investigadores, técnicos, graduados y estudiantes avanzados de las distintas carreras. Se llevaron a cabo actividades en distintos laboratorios de la ECyT, tales como Microlab, Laboratorios de Neuroingeniería, Ingeniería Biomédica y de Computación, y el Centro Universitario de Imágenes Médicas (CEUNIM), y aulas de cursada en el Edificio Tornavías y Aulario. También participaron varios Institutos, entre ellos el Instituto de Tecnologías Emergentes y Ciencias Aplicadas (ITECA) de la ECyT, a través de su Laboratorio de Bioingeniería,



Biomecánica y Biomateriales (Lab3bio) y su Laboratorio de Cristalografía Aplicada (LCA), el Instituto de Investigaciones Biotecnológicas (IIB) de la Escuela de Bio y Nanotecnologías (EByN), Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental (3iA) de la Escuela de Hábitat y Sostenibilidad (EHyS), y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), con recorridas por laboratorios y plantas pilotos ubicadas en distintos edificios dentro de su predio.

Para todas las actividades se realizaron formularios de inscripción y la información completa fue compartida con los estudiantes: [Introducción a las carreras - Talleres](#). El siguiente cuadro muestra el número de estudiantes inscriptos a los talleres.

| Carrera | Estudiantes inscriptos en los talleres específicos por carrera |
|---|--|
| Ingeniería Electrónica | 15 |
| Ingeniería Industrial | 26 |
| Ingeniería en Alimentos | 25 |
| Ingeniería Ambiental | 40 |
| Licenciatura en Biotecnología | 112 |
| Tecnicatura en Programación Informática | 163 |
| Tecnicatura en Redes Informáticas | |
| Ingeniería en Energía | 22 |
| Ingeniería en Telecomunicaciones | 7 |
| Ingeniería en Transporte | 2 |
| Licenciatura en Datos | 66 |
| Licenciatura en Física Médica | 3 |
| Ingeniería Biomédica | 142 |
| Tecnicatura en Diagnósticos de Imágenes | 81 |
| Total | 704 |



sobre su experiencia. El 70% indicó “Me voy entusiasmado/a con la carrera que elegí” y, entre otros aspectos, destacaron:

- *En cuanto a mi carrera, me sorprendió la cantidad de áreas en las que se puede trabajar, y lo entretenido que suena todo*
- *Me dejó con ganas de empezar mi carrera rápidamente*
- *Me entusiasma conocer y tal vez llegar a participar de todo lo que la UNSAM propone para el futuro de la biotecnología en Argentina. Los docentes y estudiantes que llegué a conocer durante estas actividades me transmitieron más ganas de empezar y de conocer más sobre lo que la universidad tiene para ofrecer.*
- *Luego de la actividad me fui muy entusiasmado ya que me llevé ideas completamente nuevas de lo que respecta a mi carrera positivamente.*
- *Me fui más decidida de mi elección y entusiasmada por lo que se viene*
- *Creo que es una actividad muy importante para los ingresantes como yo, ya que pude resolver muchas dudas y entusiasmarme mucho más con lo que se viene a futuro.*
- *Mi carrera abarca muchos ámbitos, y siento que estas actividades mostraron parte de lo que abarca el futuro profesional de la carrera*
- *Me surgió la idea de cambiar de carrera, a Ingeniería Industrial*
- *Descubrí otras cosas que puedo hacer en mi carrera, que al principio pensaba que no me interesaban y ahora sí.*
- *Me fui muy entusiasmada por empezar a estudiar y con una mochila de información que sé que me va a resultar muy útil en un futuro. No sólo útil sino también única, dado que no la puedo encontrar en ningún otro lugar. ¿Qué mejor que hablar con estudiantes y científicos propios de la unsam? ¡Todas estas actividades me sirvieron para reafirmar mi elección acerca de la carrera!*
- *Creo que las actividades y las explicaciones me ayudaron a aclarar muchas dudas, y a qué me de cuenta que elegí bien, tanto la carrera como la facultad*

Algunos registros de las jornadas



Durante las jornadas del módulo Habitar la Universidad e introducción a las carreras se trabajó en coordinación con el área de Comunicación de la ECyT, tanto en la difusión como en el registro de cada una de las actividades.

Video Resumen:

https://drive.google.com/file/d/1PHP5LO4gF81J_EUnIqwObGnLic9xW8QI/view?usp=share_link

Fotos:



Conclusiones

En esta instancia nuestros estudiantes aspirantes a las carreras pudieron llevar adelante talleres de inmersión a las carreras, conocer y empezar a dialogar con sus futuros docentes, conversar con estudiantes y graduados, y comenzar a relacionarse entre pares, en pequeños grupos de trabajo y compartiendo estos primeros pasos en la UNSAM. Los encuentros y actividades organizadas resultaron muy positivas para empezar a reconocer los espacios de cursada, de consultas, dónde comer y tomar algo, sanitarios, como cargar la tarjeta para viajar, entre otros servicios necesarios para habitar los espacios de la universidad y conectarse con sus carreras. También resultó muy positivo para que los estudiantes comiencen a conocerse, reconocerse y socializar, armar y sumarse a grupos de WhatsApp o espacios de estudiantes.



El módulo Habitar la universidad e Introducción a las carreras 2023 fue una experiencia muy positiva no sólo para nuestros aspirantes a carrera sino también para todo nosotros, como comunidad educativa. Directores, coordinadores, docentes investigadores, técnicos, estudiantes y graduados orientadores, y las distintas áreas que participaron de la iniciativa, encontraron un espacio de vinculación nuevo para conectarse con nuestros aspirantes a carrera, pudieron compartir sus experiencias en un marco destinado para ello, con espacios para consultas y propiciando la charla sobre las vivencias propias o conocidas del ingreso a la universidad y la vida universitaria, el día a día como estudiantes y profesionales de las distintas áreas, las proyecciones para las distintas carreras, y brindando consejos y recomendaciones para esta nueva etapa que comienzan. Asimismo, conocieron más de las inquietudes e intereses que acompañan a quienes se inscriben hoy a la carrera en la UNSAM.

Esto, sin dudas, nos invita a seguir pensando nuestras propuestas formativas y todas las acciones y estrategias que llevamos adelante para mejorar las experiencias de ingreso a la universidad, de todos aquellos que eligen a nuestra casa de estudios para su formación y, retomando las palabras de Gómez (2005), su proyecto de vida.

Bibliografía

- Coulon, A. (1997) El oficio de estudiante. La entrada en la vida universitaria. París: PUF.
- Vélez, G. (2005) Ingresar a la Universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año2. Nº 1.



4.7 Introducción a los estudios universitarios: Un inicio a la vida universitaria

Agustina Varesio-Paloma Pinedo-Pilar Traverso
(Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires)

Introducción a los estudios universitarios:

Un inicio a la vida universitaria

El proceso de tránsito de la educación secundaria a la universitaria supone desafíos en torno a la adquisición de habilidades prácticas del mundo universitario y el ejercicio de competencias académicas que condicionan el desempeño de las trayectorias educativas y por tanto el acceso a la educación superior. Por lo cual es fundamental desarrollar distintas acciones que posibiliten una real inserción de los y las estudiantes en el nivel universitario.

El ingreso a los estudios universitarios representa un proceso complejo de inserción a una nueva institución que implica una apropiación gradual de todo lo que la vida universitaria exige. Como uno de los principales aspectos debe señalarse la construcción del oficio de ser estudiante universitario que es una tarea que se inicia en el mismo momento que el estudiante se inscribe en la Universidad y comienza así a transitar su itinerario educativo con nuevas experiencias de aprendizaje, de vinculación con docentes, con pares y con la propia institución. En este sentido el estudiante universitario tiene la necesidad de apropiarse de su autonomía y generar las condiciones para el aprendizaje, es decir, debe tomar decisiones respecto a la organización de los tiempos de estudio y tiempo libre, la necesidad de combinar en algunos casos, estudio y trabajo, la decisión de establecer prioridades en el cursado de las asignaturas, entre otras medidas sociales y culturales estrechamente vinculadas a las educativas que ponen al sujeto en una situación de “tensión” a la que, en muchos casos, no había tenido lugar en el nivel educativo anterior.

Los estudios vinculados al ingreso a los estudios superiores dan cuenta que una de las claves a considerar para que el ingreso a la Universidad pueda darse en mejores condiciones, es centrar la atención en la real articulación entre la escuela secundaria y la universidad.



En este sentido la Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Buenos Aires (UNNOBA) entiende que las políticas de articulación e ingreso están sin dudas interrelacionadas y promueve de manera continua, el diseño y la implementación de estrategias orientadas a la inclusión, el ingreso y la permanencia de estudiantes que transitan escolarizaciones heterogéneas, con especial interés en los y las jóvenes que están dispuestos a hacer el esfuerzo de estudiar y continuar sus estudios superiores en la institución.

Palabras claves:

sujeto universitario, habilidades y competencias universitarias, rol docente

Taller de Articulación e Introducción a los estudios universitarios

Desde el año 2016 y hasta el año 2019 la UNNOBA definió dictar el TALLER DE ARTICULACIÓN E INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, propuesta destinada a todos/as aquellos/as que decidan seguir estudiando una carrera universitaria en la UNNOBA para el abordaje de saberes introductorios en áreas específicas del conocimiento relacionados con la carrera de inscripción con el objetivo de proveer estrategias propias del estudio y la vida universitaria. Un taller estructurado en dos asignaturas vinculadas disciplinariamente con la carrera elegida por el ingresante.

En el ciclo lectivo 2020, a las condiciones regulares a las que se enfrentan los estudiantes que egresan de la escuela secundaria, como la elección de una carrera, la posible inserción en el mercado laboral, entre otras, se sumó la situación de emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, que modificó sustancialmente la modalidad de la cursada del último año del secundario y el ingreso a la Universidad.

En este contexto y en el marco del plan de continuidad académica, se realizaron modificaciones al Taller de Articulación e Introducción a los Estudios Universitarios. La mirada se focalizó en el nuevo contexto, marcado por la necesidad de incluir nuevos escenarios para la enseñanza, en particular, la virtualidad, garantizando el acompañamiento y el seguimiento de los/as ingresantes.

Asimismo, considerando la experiencia de años anteriores, se definió la condición de obligatorio- no eliminatorio, del taller, a fin de garantizar que los ingresantes transiten por este espacio, resguardando el ingreso irrestricto a la Universidad.



Desde entonces, el taller contempla dos materias disciplinares, vinculadas específicamente a las asignaturas del primer año de la carrera elegida, y como novedad, incorpora una materia común, “Introducción a los estudios universitarios”, orientada a promover el pensamiento científico, la comprensión y producción de textos académicos, el fortalecimiento de habilidades digitales y las estrategias de acceso al conocimiento y la cultura universitaria. Se define el dictado de la materia Introducción a los estudios universitarios en el marco del Módulo Introductorio a desarrollarse en los meses de septiembre, octubre y noviembre junto con el último año de escuela secundaria y en el Módulo Intensivo en el mes de febrero.

Durante los años 2020 y 2021 se adoptó la virtualización de la propuesta y se implementó un diseño iconográfico para el aula virtual, a través del cual se puede acceder a la información general de la misma (cronograma y condiciones de cursada), a los foros de consultas y de avisos, y a los contenidos, organizados en cuatro módulos: 1) Conocimientos y habilidades científicas; 2) Habilidades de lectura y escritura académica; 3) Habilidades digitales y estrategias de acceso al conocimiento, y 4) Cultura universitaria.

La cursada previó encuentros por videoconferencia y actividades sincrónicas que contaban con recursos audiovisuales como disparadores de los contenidos a trabajar, promoviendo la mirada reflexiva y crítica, y la puesta en común de las ideas. También se dispusieron actividades integradoras asincrónicas, individuales y grupales, por cada módulo. Se destaca el uso de los foros, en términos de espacios propicios para debates sobre temas puntuales, espacios de consultas, o simplemente intercambio social entre los estudiantes, siendo un espacio de trabajo próspero para producciones grupales. Asimismo, este recurso posibilitó el seguimiento por parte del docente, en tanto queda disponible el registro de la participación de cada integrante. También el foro fue utilizado para recordar entregas, videoconferencias, publicaciones nuevas, entre otros.

Con la vuelta a la presencialidad, desde el año 2022 se mantiene el uso de la plataforma educativa digital como espacio de trabajo y comunicación, y los encuentros sincrónicos por videoconferencia se reemplazaron por la presencialidad en instalaciones de la UNNOBA.



Introducción a los estudios universitarios

El ingreso a la universidad implica una serie de cambios y novedades que obligan a los estudiantes a asumir un nuevo posicionamiento en el contexto universitario. Éste requiere la puesta en práctica de un rol particular nuevo, del ejercicio de habilidades y competencias transversales y de la familiarización de rutinas, tiempos y espacios propios de la educación superior. La desnaturalización de este posicionamiento y por tanto, la contextualización del sujeto universitario como una construcción que se desarrolla en la práctica universitaria, representa una estrategia tutorial. Aquella visibiliza la necesidad de adquirir un conjunto de herramientas para el desempeño universitario que regularmente quedan por fuera de los contenidos de las asignaturas de los primeros años de las carreras pero que, al mismo tiempo, son condicionantes para alcanzar los aprendizajes esperados.

La nueva materia tiene como eje el desafío que implica ser universitario, la adquisición de habilidades prácticas, y el ejercicio de competencias académicas, científicas y digitales. Una propuesta pedagógica innovadora, con especial foco en el rol tutorial del docente como facilitador del aprendizaje. De esta forma, esta experiencia invita a repensar el rol docente, enmarcado en una propuesta pedagógica – didáctica, en la que se destaca la integración de las tecnologías.

Los propósitos de enseñanza de la asignatura “Introducción a los estudios universitarios” tienen por finalidad ofrecer referencias sobre aspectos importantes de la vida universitaria, con el fin de fortalecer trayectorias educativas y facilitar el tránsito entre niveles. Los procesos de alfabetización académica y de incorporación de herramientas digitales como del aprendizaje universitario, requieren de una práctica ejercitada en el tiempo. Así, la elección de los contenidos a abordar en la asignatura responde a un criterio pedagógico tutorial que busca construir un andamiaje que oriente y acompañe en el ingreso a la universidad a los estudiantes y promueva la construcción del sujeto universitario. De manera general, se pueden mencionar:

- La vinculación directa con el conocimiento científico y su tradición.
- El desarrollo de un modo particular de leer y escribir en la universidad, que demanda rigurosidad académica, uso de terminología específica, fidelidad a las fuentes, fundamentación, correcto uso de normas gramaticales y ortográficas.
- La complejidad de la circulación del conocimiento e información que requiere, en el ámbito universitario, de un entrenamiento en estrategias críticas y rigurosas de acceso.



- El contexto particular de la virtualidad y la creciente utilización de las TIC en el ámbito educativo, que conducen al desafío de la puesta en práctica de habilidades digitales.
- El vínculo con los docentes que, como contraparte, impulsa al estudiante a asumir un rol más autónomo.
- El paso por la universidad como una experiencia propiamente política, en la que el reconocimiento y ejercicio de derechos políticos conforman al sujeto universitario.
- El comienzo de una carrera universitaria como un tiempo que invita a enfrentar expectativas, representaciones y prejuicios que impactan subjetivamente en la vivencia de los aprendizajes y el tránsito en la institución.

En este marco, las intervenciones tutoriales docentes se orientan a sostener, acompañar y potenciar las trayectorias educativas en general, y a facilitar y superar las dificultades que el tránsito hacia la educación universitaria conlleva, en forma particular.

Respecto al rol tutorial, el entorno virtual permite el intercambio con los/as estudiantes, como participantes y colaboradores de este proceso. A través de algunos recursos tecnológicos, se trabaja para establecer una comunicación dinámica (competencia socio-comunicacional), posibilitando una mejor comprensión de los materiales de estudio disciplinar, como así también la construcción de un saber nuevo generado a partir del encuentro y el trabajo con el otro. Claramente, posibilita que el docente se constituya en un referente del ingresante.

Referencias bibliográficas

Asinten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista Universidad de La Salle, 60, 97-113. Extraído el 29 de Junio, 2021, de http://www.aulasweb.unlp.edu.ar/aulasweb/pluginfile.php/11023/mod_resource/content/1/Aula%20expandida.pdf

Barbera Gregori, E. & Badia Garganté A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) (vol. 2, n.o 2). UOC. Extraído el 29 de Junio, 2021, de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>

Abero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. En Tecnología y Comunicación Educativas, Año



21(45). Extraído el 29 de Junio, 2021, de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1M92QZKRZ-XM42B8-1QZZ/caberne.pdf>

Casablanca, S. (2017). Tecnologías digitales en las aulas: roles docentes, de los estudiantes y del conocimiento, presentado en las IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. UNLP. Extraído el 29 de junio, 2021 de https://www.youtube.com/watch?v=Jn-B6CdFp_Y&feature=emb_logo

Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. Editorial Pandora, México.

Castañeda, L. & Adell, J. (2013). ¿Dónde vamos con los Entornos Personales de Aprendizaje? La tecnología y el aprendizaje. En *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo en Red*. Capítulo 9. Alcoy: Marfil.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Editorial Santillana. Extraído el 29 de Junio, 2021, de <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

Maggio, M., Lion, C, & Perossi, M.V (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”. En *Revista Polifonías*. Universidad Nacional de Luján. Año III - N° 5. Septiembre - Octubre.

Martín, M., Gonzalez, A., Esnaola, F. Barletta, C. & Sabada, A. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores, presentado en Teyet 2012. UNNOBA. Extraído el 29 de Junio, 2021, de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18316/Aulas_virtuales_convergencia_tecnol%C3%B3gica_y_formaci%C3%B3n_de_profesores.pdf?sequence=1

Tavela, D. & Forneris, M. (2019). *Nexos la Educación como Sistema*. Programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.



4.8 La graduación como un derecho. La experiencia del Proyecto Potenciar la Graduación en la Universidad Nacional de Tucumán.

Carolina Abdala-Fabiana Sánchez-Melina Lazarte Bader-Patricia Fernández
(Universidad Nacional de Tucumán)

Presentación

Presentamos este trabajo como equipo de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tucumán-UNT- y convocadas por la temática y los propósitos que las II Jornadas de Innovación en la Formación persiguen, especialmente porque habilitan un espacio de intercambio, de debate y proyección de trabajo conjunto entre los distintos equipos de las Secretarías Académicas de las Universidades.

Nos interesa en esta oportunidad compartir no solo los resultados sino el diseño y ejecución del Proyecto Potenciar la Graduación a cargo de nuestra Secretaría desde el año 2021 e inicios del 2023, puesto que toda su implementación da cuenta de los desafíos que implica e impone una política institucional destinada a acompañar el egreso y la graduación. Sabemos que el ejercicio del derecho a la educación universitaria implica acceder a la misma y transitar ese espacio con el objetivo de culminar los estudios y graduarse para lo cual es fundamental que las instituciones generen contextos de posibilidades reales. La distancia numérica entre quienes ingresan y quienes logran concretar su proyecto de graduación es considerable, cruzar esa brecha se presenta como un reto y una necesidad en vistas de lograr mayores niveles de democratización de la universidad.

El egreso universitario viene siendo una preocupación y tema de agenda política y académica del sistema universitario argentino en los últimos años. Sin lugar a dudas las categorías e ideas centrales que rodean a esta problemática se asocian entre otras cuestiones a la obligatoriedad de la educación secundaria, la consecuente masificación del nivel superior, la garantía del libre ingreso a las universidades nacionales, la irrupción y la carga semántica de constructos como trayectorias y experiencias estudiantiles, el acceso, el desgranamiento, la retención y permanencia, el egreso y el derecho a la universidad (Pogré, 2018, Causa y otros 2022). Estudios en la temática coinciden en señalar que, si bien la Argentina tiene



una de las tasas más altas de acceso a la educación superior de Latinoamérica (Ezcurra, 2020) el aumento en la matrícula contrasta con las bajas tasas de permanencia y graduación.

En nuestro país, de acuerdo a la información que ofrece el Departamento de Información Universitaria para el periodo 2020-2021²¹, las universidades cuentan con 2.318.255 estudiantes, 641.929 nuevos inscriptos/as y de 122.679 egresados/as, es decir, 19,11% de quienes ingresan. El mismo informe, indica que durante el periodo 2011-2020 hubo un crecimiento del 55,5% de nuevos/as inscriptos/as mientras que para idéntico periodo el número de egresados creció el 12,2%. Para el caso de la UNT²², tomando el periodo 2018-2022, siendo 81.110 estudiantes, 17.527 nuevos inscriptos/as, el número de egresados es de 2.206. Estos datos muestran la dimensión de la problemática vinculada al egreso a la que además se agrega la marcada diferencia entre el tiempo teórico esperado y el tiempo real para concluir una carrera.

En el Plan Estratégico Institucional 2021-2030 de nuestra universidad la política y gestión académica destinada a fomentar la graduación adquiere relevancia, allí se definieron entre otros, Proyectos Estratégicos Prioritarios que abordan las trayectorias estudiantiles en el continuum que estas suponen, en tanto tiempos de inicio con el ingreso efectivo, la permanencia responsable y la graduación. Reflexionar sobre esas trayectorias y analizarlas integralmente en pos de procesos de inclusión y no de selectividad, implican una decisión política de las propias instituciones educativas sobre “cómo encarar mecanismos de inclusión que impliquen no solo mejorar los índices de acceso, sino de permanencia y egreso” (García de Fanelli, 2015). En este sentido, y pensando específicamente en la etapa de finalización de los estudios universitarios se dirigieron los esfuerzos del Proyecto Potenciar la Graduación con acciones puntuales orientadas a acompañar a aquellos/as estudiantes que han interrumpido el cursado de sus carreras o están rezagados y que tienen interés en concluir las para titularse.

²¹ Fuente: Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU Ministerio de Educación de la Nación. Estadísticas Universitarias 2020-2021.

²² Fuente: Dirección general de estadísticas- UNT- Datos provisorios del primer semestre 2022, relevamiento a través del SIU Araucano



Proyecto Potenciar la Graduación en la UNT: algunas definiciones

En el año 2021, la SPU lanzó el Plan VES II, destinado a que las universidades nacionales formularan un conjunto de acciones surgidas en contexto de pandemia, a los fines de garantizar el sostenimiento de su proyecto educativo. Ello implicó realizar adecuaciones a las prácticas de enseñanza, predominantemente presenciales, y acrecentar la enseñanza remota. Entendiendo que en 2021 todavía era necesario continuar fortaleciendo la virtualización de la enseñanza, la Dirección de Calidad de la SPU abre esta convocatoria y nuestra Universidad se presenta a la misma con diversas acciones, entre ellas, el Proyecto que compartimos en esta presentación.

En un trabajo articulado entre Vicerrectorado, Secretaría Académica y Secretaría de Asuntos Estudiantiles, se pensó y proyectó esta propuesta, cuando aún en nuestra universidad el cursado de las carreras y las mesas de exámenes finales se mantenían totalmente en modalidad virtual. La ejecución de este Proyecto, contó con el financiamiento de Nación desde su puesta en marcha en diciembre de 2021 y hasta julio 2022. En algunas unidades académicas -UUAAs- el proyecto continuó hasta mayo del presente año, pero sin un presupuesto asignado y sostenido con el compromiso asumido tanto por las instituciones como especialmente por el equipo de docentes tutores, quienes fueron una pieza fundamental para los logros alcanzados.

El objetivo que se propuso fue el de fomentar la graduación de estudiantes universitarios avanzados que se encontraban rezagados en sus estudios y que debido a la pandemia podrían haber discontinuado o retrasado aún más la conclusión de su carrera. Entonces, el proyecto estuvo dirigido a estudiantes que se encontrarán insertos/as laboralmente (ya sea en relación de dependencia o de manera independiente), que tuvieran a cargo familia y hayan discontinuado sus estudios o retrasado la finalización de su carrera. Los y las postulantes debían contar con reinscripción al ciclo lectivo 2021, con 11 o más años en la carrera y poseer hasta 4 actividades académicas para concluir las sean estas materias en sus diversos formatos y/o trabajos finales o tesinas de grado, número que se amplió luego a 6 espacios curriculares.

De acuerdo con el propósito de mejorar los resultados de graduación en las distintas carreras de la UNT y asumiendo la responsabilidad de generar un contexto institucional académico y técnico-administrativo que les permita a los y las estudiantes que accedieran a la convocatoria finalizar sus carreras, se dispuso



un dispositivo de sistema tutorial a cargo de docentes²³ designados por las facultades y escuelas universitarias intervinientes, cuya cantidad de docentes tutores se definiría en relación con el número de estudiantes que se postularan al proyecto. Cabe señalar que la función tutorial implicaba orientar a los y las estudiantes en la definición de un plan de trabajo u hoja de ruta según las condiciones y situaciones académicas de cada uno/a y acompañarles en el recorrido planteado, en definitiva, la tarea se configuró en torno a facilitar desde cuestiones del orden administrativo (extensión de regularidades, correlatividades, inscripciones a llamados de exámenes, cursados y consultas a cátedras en modalidad virtuales, etc.) hasta y fundamentalmente habilitar espacios (virtuales) de contención y orientación ante situaciones asociadas a aplazos reiterados, dificultades frente al examen escrito u oral, comunicación interpersonal con docentes de las materias adeudadas, entre otras. De ese modo quedó definida que la función tutorial no se abarcaría apoyo en contenidos disciplinares.

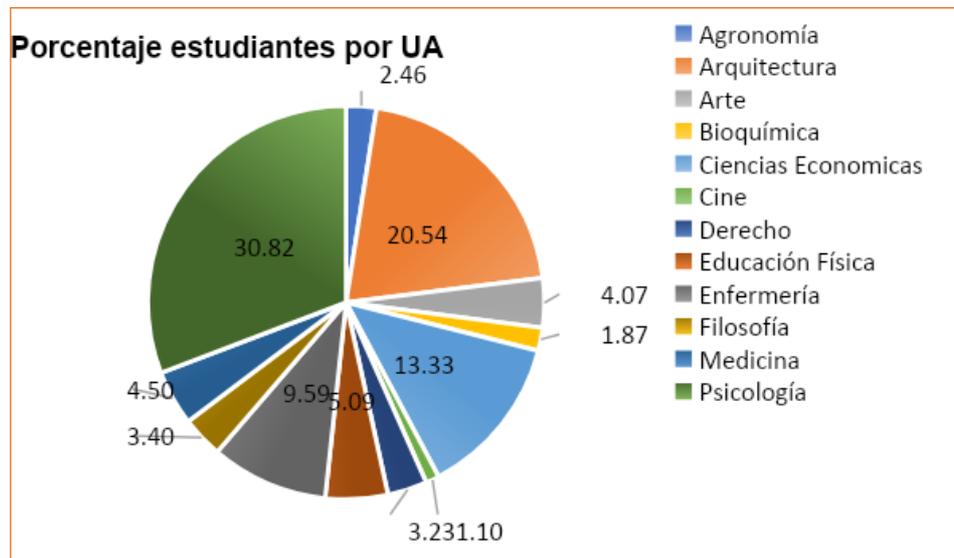
Puesta en marcha del proyecto: algunos datos

A partir de la convocatoria abierta desde la UNT, se inscribieron 1.178 de los cuales 727 respondieron a los llamados posteriores de los y las tutores/as. Como se advierte en la gráfica las facultades con mayores estudiantes que se postularon para incorporarse al proyecto fueron la de Psicología, Arquitectura, Ciencias Económicas y Enfermería, proporcionalmente al número de inscriptos/as se designó el número de docentes tutores/as en una relación aproximada entre 15 y

²³ El perfil de los y las tutores/as: ser Docentes Universitarios, que se encuentren en el último ciclo de la carrera, con capacidad de comunicación empática y de gestión que medie entre Secretarías Académica - Docentes de cátedras/departamentos/áreas administrativas- Estudiantes. Entre las tareas les correspondía el registro en una ficha de seguimiento por cada estudiante de todas las situaciones que se presentaran durante la consecución del plan u hoja de ruta inicial, la que también contar con cierta flexibilidad. Dentro de los perfiles docentes se priorizó la selección de quienes presentaban experiencia en Programas o Proyectos de Tutorías académicas aun cuando no se desempeñen en el último ciclo. El presupuesto se asignó al sistema de tutorías, honorarios de docentes tutores y de una docente coordinadora del Proyecto, quien tuvo a cargo la organización y el acompañamiento del trabajo del equipo de docentes tutores y la elaboración y presentación de informes parciales y finales.



20 estudiantes por cada tutor/a y finalizando con la participación de 57 docentes en la función tutorial.



Nos parece importante señalar algunos factores indicados en el formulario de inscripción por los y las estudiantes como condicionantes en sus actividades académicas, y que a modo de esquematizar los podemos agrupar en tres dimensiones sin que ello implique desconocer sus interdependencias. En una dimensión de factores Institucionales podemos incluir aquellos condicionantes como: la burocracia académica y administrativa, modificación de planes de estudios, materias largas sin régimen de promoción directa, sistema de regularidades (vencimientos de materias regulares y de proyectos de tesis), costos de matrículas y costos de materiales y recursos para trabajos finales (carreras de Cine y de Arquitectura); en la dimensión socio económica aparecen factores como el problemas económicos, desempleo, familiares a cargo, costo de transporte, grandes distancias para trasladarse a la unidad académica, poca disponibilidad horaria y en una dimensión de la enseñanza y el aprendizaje, agrupamos aquellos referidos a: exigencias o pautas poco claras para el cursado, falta de estrategias docentes para la enseñanza, la evaluación, miedo/pánico a los exámenes, dificultades de tiempo (en Medicina se especifica la situación de los Rotatorios), falta de hábitos para estudiar y poca orientación vocacional.

Otro de los rasgos importantes a destacar del Proyecto es que atendió a una población de estudiantes que contaba con un promedio de 11 años de demora en sus carreras, algunos casos extremos se reconocen en trayectorias que dan cuenta de ingresos entre los años 1995 y 2005. Aquí el caso de la carrera de Arquitectura es ejemplar puesto que el plan de estudio al que pertenecía la mayoría de quienes



se habían inscripto estaba próximo a vencer, de allí que un considerable número de estudiantes se incorporan al inicio de la convocatoria y otro tanto durante el transcurso del mismo. Esto quedará evidenciado cuando nos detengamos en los próximos párrafos en el número de graduados/as de esta carrera.

En la tabla que sigue podrán observarse las facultades y escuelas universitarias que trabajaron en el Proyecto (de 15 UA que tiene la UNT 3 de ellas aun cuando contaban con estudiantes que podían incorporarse no presentaron docentes para realizar la función tutorial), allí se advierte que de los 727 estudiantes lograron graduarse 329, como refleja la gráfica 2, un 45% del total. Esta cifra adquiere real valor si se la analiza en el marco de los datos promedios de graduación que presenta la UNT anualmente, y sobre todo porque quienes lograron graduarse hicieron efectivo el derecho a la educación universitaria, puesto sus trayectorias estudiantiles donde el alargamiento de las carreras es la evidencia encierra múltiples dificultades y obstáculos que institucionalmente podrían revertirse y el proyecto ha dado muestra de ello.

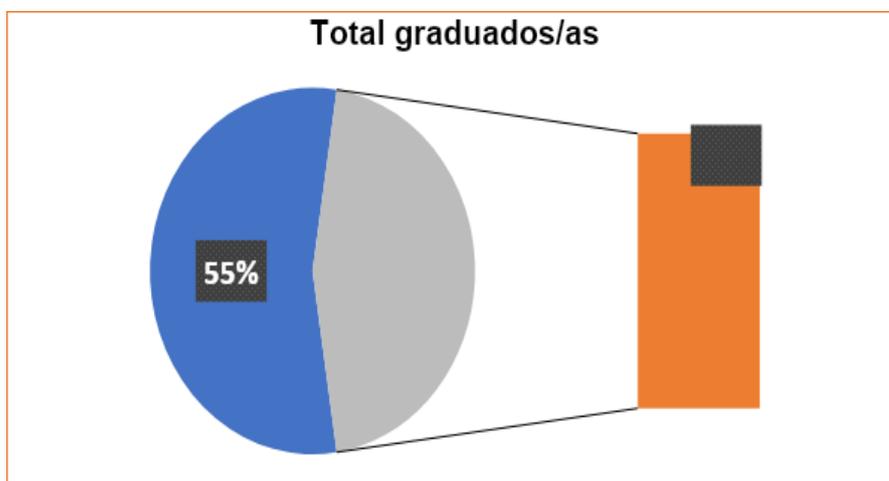
Si bien, la tabla muestra facultades como Filosofía y Letras, Medicina sin graduados/as y otras como Derecho y Cs. Sociales o la Esc. de Cine con solo 1, las planillas de seguimiento de las trayectorias estudiantiles ofrecen como información que muchos/as de ellos/ellas han retomado la actividad académica rindiendo exámenes finales.

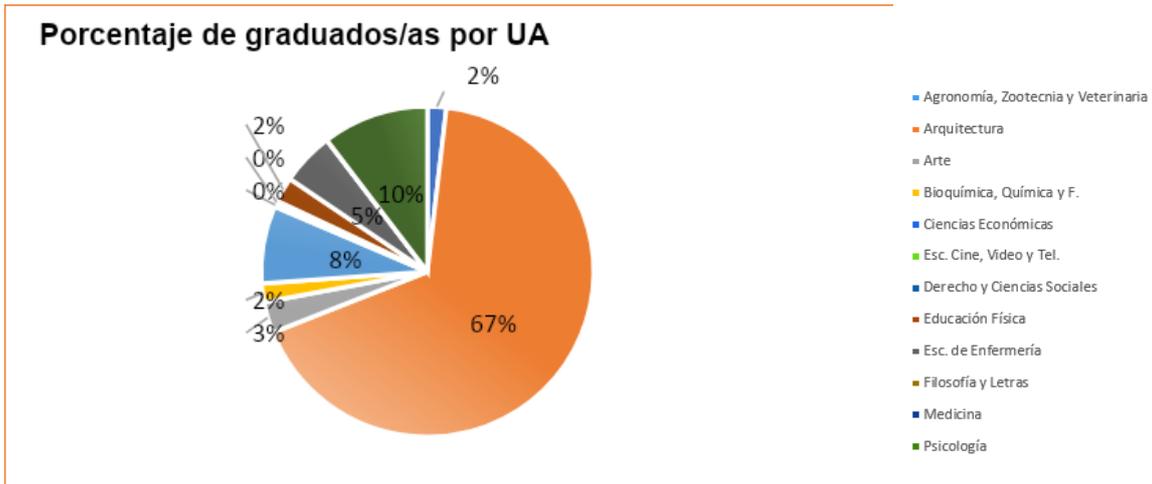
Asimismo, quisiéramos resaltar que el elevado porcentaje de graduación que ha tenido la Facultad de Arquitectura y Urbanismo respecto a otras UUAA ha sido el resultado un trabajo pormenorizado de la Secretaria Académica de esa facultad definiendo estrategias y mecanismos institucionales de acompañamiento a la graduación, en algunos casos excepcionales, vinculados sobre todo a la caducidad del Plan de Estudios 79/3 en pasado marzo 2023, entre ellos: extensión de regularidades y la flexibilización de las condiciones para cursado de materias, doble dictado de las asignaturas teóricas, que implicó ampliación de la oferta horaria, dictados alternativos (intensivos y semi-presenciales), ampliación de la oferta y el cupo para Electivas y PPA's como la flexibilización de la aprobación de estas y la promoción de un régimen de Cursado Flexible de Optativas. Esta última medida encuentra su marco normativo en una resolución de reciente aprobación por el HCS de la UNT, Res.Nº2033/2022, que, ante un proyecto presentado por la Secretaria Académica de la universidad en el marco de los procesos de flexibilización curricular, aprueba el "Sistema de cursado Optativo Flexible para todas las carreras de Grado y Pregrado de la UNT".



| Unidad Académica | Estudiantes inscriptos/as | Estudiantes en el proyecto | Graduados/as agosto 2022 | Graduados/as septiembre 2022 a marzo 2023 |
|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|---|
| Agronomía, Zootecnia y Vet. | 29 | 8 | 4 | 2 |
| Arquitectura | 242 | 221 | 61 | 160 |
| Arte | 48 | 35 | 10 | - |
| Bioquímica, Química y F. | 22 | 18 | 4 | 2 |
| Ciencias Económicas | 157 | 128 | 22 | 3 |
| Esc. Cine, Video y Tel. | 13 | 12 | 1 | - |
| Derecho y Ciencias Sociales | 38 | 18 | 1 | - |
| Educación Física | 60 | 54 | 6 | 2 |
| Esc. de Enfermería | 113 | 100 | 17 | - |
| Filosofía y Letras | 40 | 10 | - | - |
| Medicina | 53 | 21 | - | - |
| Psicología | 363 | 102 | 34 | - |
| TOTALES | 1178 | 727 | 160 | 169 |

| | |
|-----------------------------|--------|
| TOTALES GRADUADOS/AS | 329 |
| | 45,25% |





Por último, quisiéramos sumar a este análisis de las estrategias puestas a disposición para promover la graduación, un sistema tutorial que no focalizando en los abordajes estrictamente disciplinares vinculados a la enseñanza y al aprendizaje pudo de alguna manera neutralizar condiciones que reproducen y perpetúan la desigualdad del estudiantado, por ejemplo, aquellos factores que mencionamos al referirnos a la dimensión socioeconómica, pudieron ser atendidos privilegiando la modalidad virtual y/o la comunicación mediada por dispositivos tecnológicos. Podríamos decir sin temor a equivocarnos que si algo aprendimos de la pandemia fue descubrir en los dispositivos tecnológicos, en la tecnología educativa y en la educación virtual de emergencia una contribución al diseño de dispositivos o de soluciones alternativas para desafíos como los que nos enfrenta la promoción del egreso.

Sumando reflexiones para un nuevo proyecto por venir

El trabajo que aquí hemos presentado a la vez que pretende intercambiar experiencias institucionales en torno a la política de egreso y graduación en las universidades, procura ser insumo para continuar aportando conocimiento valioso y situado a un diseño de propuesta superadora del Proyecto Potenciar Graduación.

Posiblemente habrá que indagar cómo se cruza la variable de género(s) con los datos que se obtengan, la edad, el trabajo, la situación familiar, la disciplina y el campo profesional, así como las particularidades de cada UA. Por otra parte, sumamente necesario al finalizar el proceso será poder recobrar las voces de los y



las nuevos graduados/as, cuestiones que para esta edición no estuvieron previstas.

Una fortaleza de este proyecto que recientemente finalizó, fue la evaluación de este dispositivo hacia el interior de la UNT, puesto que motorizó nuevos debates e interrogantes respecto a los indicadores de graduación, evidenciando responsabilidades en diversos grados, tanto institucionales, pedagógicas como didácticas. Como se suele decir que “aquello que es responsabilidad de todas/os, termina siéndolo de nadie”, desde la Secretaría Académica de la UNT nos hemos empeñado en generar diversas acciones para abordar desde una perspectiva compleja e integrada el ingreso efectivo, la permanencia con calidad y el derecho a la graduación, allí planteamos simultáneamente a la promoción de procesos de flexibilización curricular desde las normas y las prácticas un dispositivo destinado a la formación y capacitación académica que aspiran a reflexionar en torno la noción de la función tutorial en la universidad. Con esta categoría nos referimos a la construcción de apoyos y andamiajes que hacen posible que todas/os las/os jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de la universidad habiendo adquirido la formación que anhelaron. En este sentido, la comprendemos como una función inherente a la docencia, al rol docente, se localice o no en un rol específico, que se articula con todas las dimensiones institucionales, puesto que las trayectorias estudiantiles (Garese,2015; Nicastro y Greco 2009; Ros Benito, Germain y Justianovich, 2016) no son construcciones individuales, sino que resultan del interjuego entre las condiciones de cada sujeto y las variables institucionales y sociales.

Referencias bibliográficas

Causa, M.D.; Vicente, M.E, Asprella, G. y Lastra, K. (2022) El problema del egreso universitario: un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144283>

García de Fanelli, A. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX Propuesta Educativa, núm. 43, junio, pp. 17-31

Garese, R. (2015). La tutoría, ¿una función que se construye? VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas



de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-015/445>

Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. RELAPAE, (12), pp. 112-127.

Nicastro S., Greco M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Capítulo 2. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Pogré, P. et al. (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior / Paula Pogré... [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Ros, M., Benito, L., Germain, L., & Justianovich, S. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>

Secretaría de Políticas Universitarias. Síntesis de Información Universitaria 2020-2021. Publicación del Departamento de Información Universitaria, perteneciente a la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria.



4.9 Las trayectorias estudiantiles en la Escuela IDAES: cambios, (dis)continuidades y políticas de acompañamiento

*Gloria D'Alessio, Natalia de Lima y Victoria Sanguinetti
(Universidad Nacional de General San Martín)*

A más de 15 años de su fundación, las Licenciaturas en Antropología Social y Cultural y Sociología de la Escuela IDAES ofrecen un enriquecedor cruce entre la investigación, la formación y la intervención social, así como un tipo de ciencias sociales radicalmente contemporáneas. En esta ponencia nos proponemos evidenciar y reflexionar, en primer lugar, respecto de los cambios en el perfil sociodemográfico de nuestros estudiantes y, en segundo lugar, sobre algunos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en las distintas instancias de la vida académica. Nuestra presentación se desprende de los datos recolectados para el Informe realizado por la Secretaría Académica de la Escuela IDAES a razón de los 15 años de las Carreras de Grado - Escuela IDAES, presentado en el Consejo de Escuela de la EIDAES en el mes de noviembre del año 2022.

El abordaje de las trayectorias estudiantiles nos invita a pensarlas como procesos que no solo son individuales, sino también colectivos; en dónde se interrelacionan experiencias, aprendizajes, desafíos y condicionantes estructurales que impactan en la vida de los estudiantes y configuran sus recorridos académicos. En las últimas décadas, el sistema público de educación superior aumentó notablemente su matrícula como resultado de una creciente democratización y masificación. (Carli, 2012). En ese sentido, las universidades atravesaron una serie de transformaciones diversas que las convirtieron en un ámbito de inclusión a la vez que dejó en evidencia problemáticas sociales de diferentes tipos. (*Ibíd.*). En otras palabras, si bien el acceso a la educación superior parece ser cada vez más democrático y al alcance de más personas y de una población cada vez más heterogéneas, las tasas de discontinuidad son significativas y, junto a las dificultades para concretar la graduación, permiten reflexionar sobre cuán accesible es la Universidad en Argentina, más allá de contar con el ingreso irrestricto y la gratuidad.



Nuevxs Ingresantes

Una primera aproximación sobre estas temáticas se observa en el tramo inicial de toda carrera universitaria. En relación a otras Licenciaturas de Sociología y Antropología a nivel nacional, destacamos que las carreras que se dictan en la Escuela IDAES son relativamente “medianas”²⁴, considerando que las carreras “chicas” tienen menos de 80 ingresantes y las carreras “grandes” más de 200 cada año. Esta caracterización como carreras medianas se explica por la evolución paulatina de sus matrículas a lo largo de estos 15 años, que pasaron de 24 ingresantes para Sociología en 2007, a un pico de 183 ingresantes en 2016, y de 35 para Antropología en 2007 a un pico de 204 en 2021.

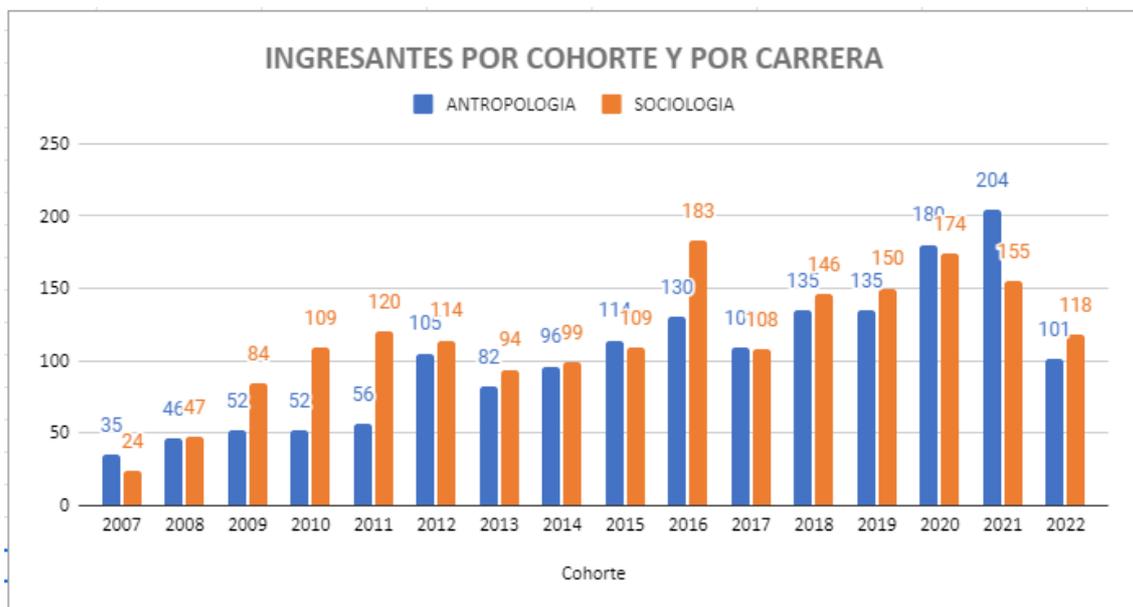


Gráfico 1. Matrícula de alumnos de grado, 2007-2022

Fuente: elaboración de la Secretaría Académica de la Escuela IDAES a través de los datos provistos por la Secretaría de Planificación y Evaluación.

²⁴ Análisis estimativo en función de datos oficiales del Ministerio de Educación, páginas de las diferentes universidades a nivel nacional como por ejemplo: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Universidad Nacional de Rosario (UNR), entre otras.



Al observar el comportamiento de la matrícula desde el 2007 hasta la actualidad, es posible observar un crecimiento exponencial para Sociología desde sus inicios en 2007 hasta el 2011, frente a una relativa estabilidad para el caso de Antropología durante ese mismo periodo. A partir del 2012 y hasta 2020 inclusive, ambas carreras vieron evolucionar sus matrículas de forma pareja (salvo en el año 2016), con un marcado aumento desde 2018 a 2021.

En 2021 fue el único año en la historia de la Escuela IDAES en la que se abrió la inscripción para cursar las carreras de forma 100% virtual a causa de la pandemia por el COVID-19, donde la matrícula de Antropología alcanzó su pico histórico.

Para las inscripciones 2022 la matrícula de ambas carreras descendió significativamente, especialmente en Antropología donde bajó un 50%, mientras que para Sociología el descenso fue de un 24%. Entre los múltiples factores que afectaron la matrícula de ese año, una de las hipótesis que sostenemos son los posibles efectos de la post pandemia²⁵, ya que el inicio lectivo coincidió con la vuelta a la presencialidad, luego de dos años de educación a distancia.

Políticas de permanencia e inclusión en el ingreso

A medida que las licenciaturas se afianzaron en el tiempo, emergió el desafío de desarrollar políticas para evitar el desgranamiento en el ingreso, definiendo a éste como el tramo que va desde el pasaje entre niveles educativos hasta el segundo año de cursada. Como sucede a nivel UNSAM y en otras Universidades Nacionales, las licenciaturas de Antropología y Sociología tienen tasas altas de desgranamiento durante el primer año de la carrera. En promedio, durante los últimos 15 años, alrededor del 30% de los estudiantes abandonan las carreras en el pasaje de 1º a 2º año.

Para abordar estos desafíos, la Secretaría Académica y las direcciones de carrera sostuvieron en el tiempo una serie de iniciativas. La primera acción en ese marco,

²⁵ En conversaciones informales con otras Universidades Nacionales que ofrecen o bien la Lic. en Sociología o bien la Licenciatura en Antropología, nos informaron que la matrícula de estas carreras había descendido drásticamente en los últimos dos años, por lo cual consideramos que es una problemática coyuntural a la que aún resta estudiar.



fue la realización de entrevistas a estudiantes de cada cohorte para identificar y evaluar su desempeño durante la cursada y sus principales dificultades, su opinión sobre cada una de las asignaturas, su evaluación sobre el plan de estudios y las condiciones de estudio en general.

De manera regular se sostuvieron reuniones de orientación con estudiantes más avanzados, se orientó a los estudiantes en la elección de sus temas de investigación y contactó con la nómina de posibles directores, y se contactó a los estudiantes con profesores de la carrera. En ese sentido, se asumió el compromiso de diseñar estrategias para retener la matrícula y sostener la tasa de graduación, que se sumaron a la reforma y actualización de los planes de estudio.

En el año 2014 el IDAES impulsó la creación de un sistema de tutorías que sigue vigente hasta la actualidad. En sus inicios, este espacio funcionó en el Departamento de Servicios Académicos y tuvo por objetivo complementar la atención general del estudiantado, tanto vía mail como personalmente, en lo que respecta a la resolución de dudas sobre el calendario académico, trámites administrativos, servicios y programas de la UNSAM, becas estudiantiles, pedidos de equivalencia, etc.

En 2016, este espacio se articuló con el Programa de “Mentorías entre Pares” de la Escuela de Humanidades de la UNSAM (EH). La implementación de dicho programa permitió que las tutorías estudiantiles de IDAES se afiancen en una tarea de acompañamiento docente y no tanto administrativo, como en sus inicios. A su vez, desde el 2017 hasta la actualidad se dicta, en ambos turnos, el taller de lecto-comprensión y escritura académica, en diálogo con las materias introductorias y destinado a estudiantes ingresantes (no excluyentemente).

También en 2017, el trabajo de las tutorías se vio complementado por la puesta en marcha de las charlas informativas y una guía para estudiantes, un material público y orientativo para quienes ingresan a las licenciaturas. Dichas charlas se desarrollan durante los períodos de inscripción a ambas licenciaturas y están orientadas a estudiantes ingresantes de ambas carreras. Tienen como objetivo fundamental interiorizar a los estudiantes en los aspectos específicos de ambas disciplinas, orientar en cuestiones referidas a la organización del plan de estudios y trámites administrativos de relevancia. Se trata de un espacio de intercambio relevante para que los ingresantes disipen sus primeras inquietudes respecto a las carreras.



Finalmente, en el año 2020, se implementó el Proyecto Comunidades de Aprendizaje, impulsado por la Secretaría General Académica junto con la Secretaría de Extensión Universitaria, una propuesta de acompañamiento entre pares orientada a favorecer la permanencia en la universidad, especialmente de lxs estudiantes de los primeros años. Allí, un grupo de estudiantes avanzadxs de distintas Escuelas e Institutos, acompaña el ingreso de compañerxs desde una perspectiva integral de la experiencia educativa. La propuesta consiste en encuentros presenciales o virtuales para orientar a estudiantes que se incorporan a la Universidad sobre cuestiones académicas y/o administrativas.

Políticas de acompañamiento a las trayectorias académicas

Para trabajar en el desafío del alargamiento y la regularización de las cursadas según los planes de estudios teóricos, desde las direcciones de las carreras y la Secretaría Académica de la Escuela IDAES se llevaron a cabo una serie de iniciativas, muchas de ellas en articulación con diversos actores.

En primer lugar, se avanzó con la ampliación de la oferta de materias de verano. Esta política fue articulada con el Centro de Estudiantes de la Escuela IDAES que acercó las necesidades e inquietudes de los estudiantes a través de una encuesta anual. Como podrá verse en los gráficos, el aumento de la diversidad de materias optativas también ha permitido formar a los estudiantes con conocimientos en temáticas específicas, lo cual ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las tesinas de grado.

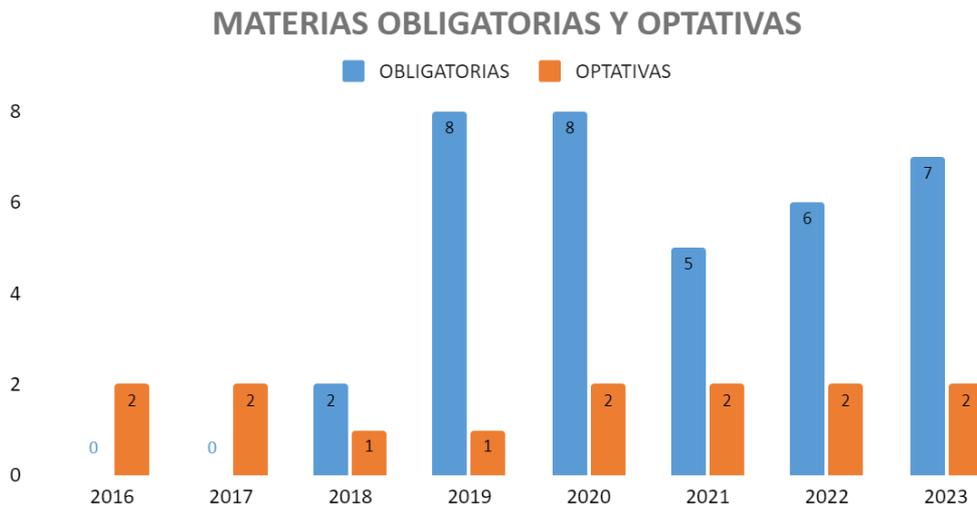


Gráfico 2. Cantidad de materias de verano ofrecidas, 2016-2023.

Fuente: elaboración de la Secretaría Académica de la Escuela IDAES.

En 2022, la Escuela IDAES incorporó además una propuesta transversal entre las diferentes Secretarías (Académica, de Investigación y Relaciones Internacionales e Institucionales) para que lxs estudiantes de grado cuenten con un espacio de orientación sobre diferentes temas vinculados a las trayectorias académicas de cada unx. A través de consultas por correo electrónico o citas presenciales, lxs estudiantes pueden consultar sobre: cumplimiento de planes de estudio; vinculación con espacios de investigación de la Escuela; presentación en congresos y jornadas académicas; becas de investigación; becas de movilidad federal e internacional y asesoramiento a tesistas.

Otro factor fundamental en el trabajo de permanencia fue la articulación con el Centro de Estudiantes, un órgano gremial democrático de representación estudiantil cuya función es representar los derechos de lxs estudiantes. Desde el año 2014, el centro de estudiantes acerca valiosas propuestas e inquietudes del estudiantado que permiten el mejoramiento de las licenciaturas. Algunas de las acciones llevadas a cabo por el Centro de Estudiantes de la Escuela IDAES ha sido la realización de encuestas consultivas de las materias de verano y optativas deseadas, programa de préstamos de computadoras y tablets durante la pandemia, clases de apoyo, organización de encuentros nacionales de estudiantes de antropología y sociología, acompañamiento de estudiantes en situaciones de violencia de género, orientación de estudiantes en la presentación a las becas EVC-CIN, entre otras.



Alargamiento de la tesina y graduación

Para comprender mejor el fenómeno del alargamiento, y evaluar cuándo se produce (si durante la cursada o al momento de elaboración de la tesina), desde la Secretaría Académica se calculó el tiempo promedio de producción de la tesina por cohorte. Para ello se tomó como referencia el momento en que lxs estudiantes finalizan Taller de Redacción de Tesina 2 (para plan 2007) y Taller de Redacción de Tesina 3 (para plan 2017) y se calculó el tiempo transcurrido hasta la graduación.

Para el caso de la carrera de Sociología, al analizar la distribución de estudiantes según el alargamiento de la tesina, es posible observar que la mayoría de lxs graduadxs (30%) tardó entre 1 y 2 años en elaborar la tesina desde la finalización del último taller de tesis hasta su entrega. Un dato llamativo es que el segundo grupo está compuesto por quienes tardaron más de 3 años, que representan un 25% del total de lxs graduadxs.

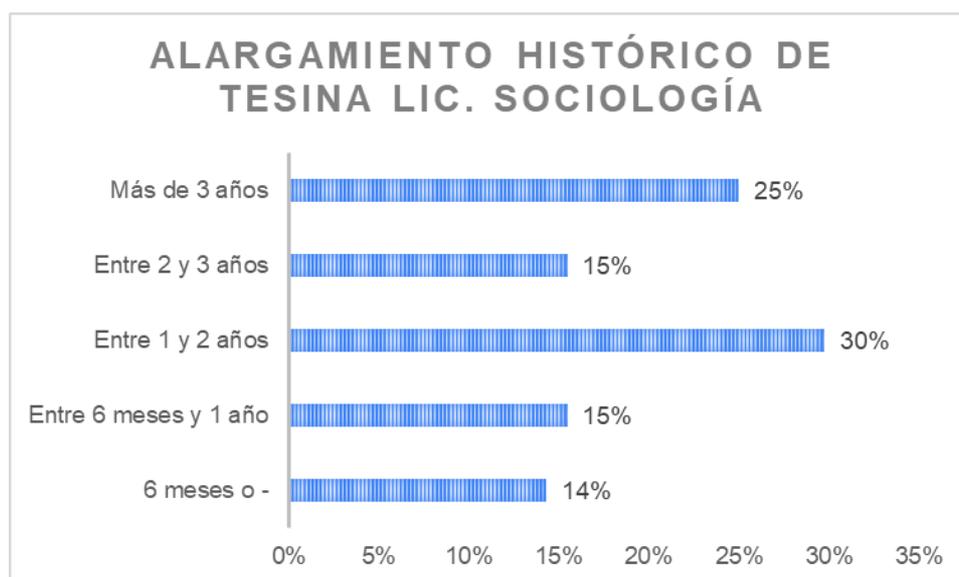


Gráfico 3. Distribución porcentual del alargamiento promedio de la tesina por graduadxs en la Lic. en Sociología.

Fuente: elaboración de la Secretaría Académica de la Escuela IDAES.

Más allá del porcentaje de graduadxs para lxs cuales la elaboración de la tesina les implicó más de un año desde finalizado el último taller (70%), el alargamiento de la tesina ha disminuído significativamente desde el 2007 hasta la actualidad, de 2 años y 10 meses para la cohorte 2007, a 10 meses para la cohorte 2016.

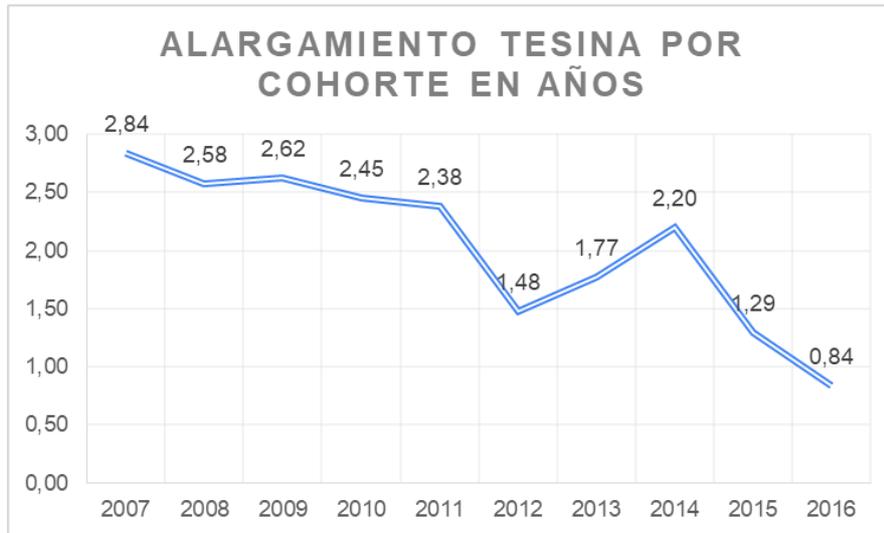


Gráfico 4. Alargamiento de la tesina de lxs graduadxs en la Lic. en Sociología por cohorte con graduadxs.

Fuente: elaboración de la Secretaría Académica de la Escuela IDAES.

Por otro lado, para el caso de la carrera de Antropología y el alargamiento vinculado a la realización de la tesina, es posible observar una baja en promedio por cohorte al igual que en la carrera de Sociología. En relación a la distribución de graduadxs según el alargamiento de la tesina, el siguiente gráfico revela que la mayoría (27%) tardó entre 2 y 3 años en la elaboración, seguido por quienes tardaron entre 1 y 2 años (25%).

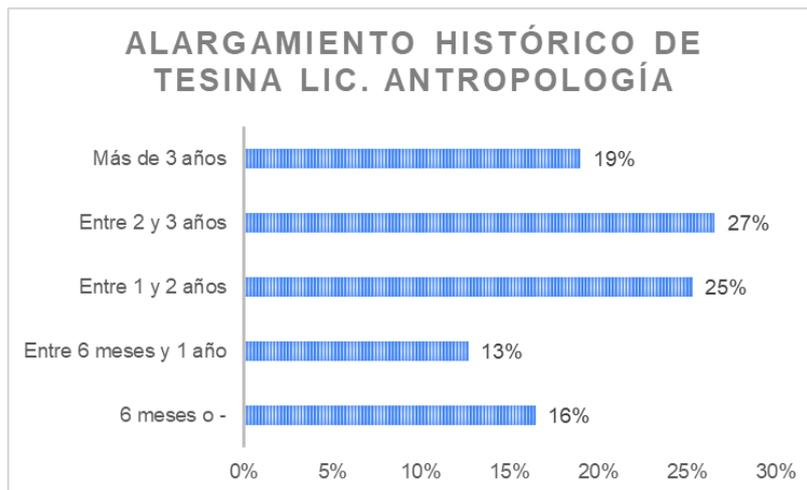


Gráfico 5. Distribución porcentual del alargamiento promedio de la tesina por graduadxs en la Lic. en Antropología Social y Cultural.

Fuente: elaboración de la Secretaría Académica de la Escuela IDAES.



En el caso de la Lic. en Antropología, la tendencia desde en 2009 ha sido de reducción del alargamiento de la tesina de 4 años, a 1 año y 3 meses aproximadamente.

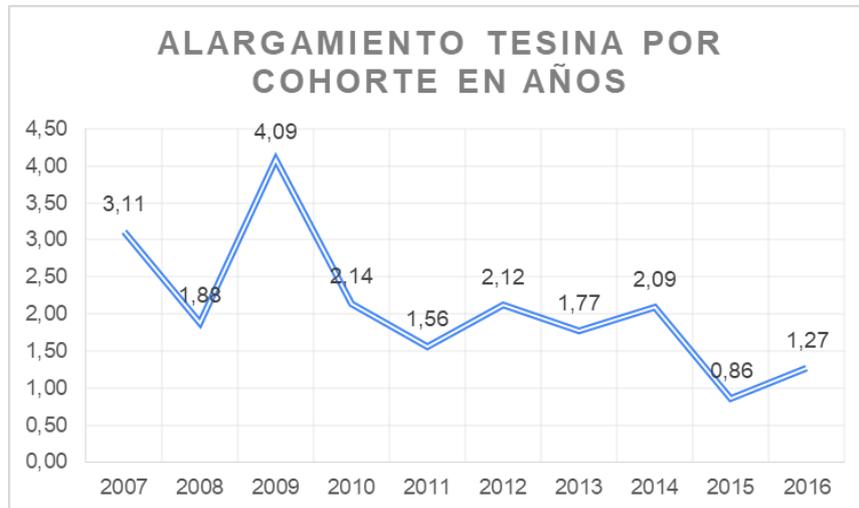


Gráfico 6. Alargamiento de la tesina de lxs graduadxs en la Lic. en Antropología Social y Cultural por cohorte con graduadxs.

Fuente: elaboración de la Secretaría Académica de la Escuela IDAES.

Políticas de graduación

De un tiempo a esta parte la Secretaría Académica en diálogo con ambas direcciones de carrera lleva adelante distintas iniciativas para acompañar a estudiantes que habiendo finalizado su cursada aún no entregaron la tesina. En ese sentido, desde el 2018 se dictan de forma regular talleres extracurriculares orientados a la escritura académica y acompañamiento para finalizar las tesinas. Puntualmente en el año 2022 se implementó un relevamiento de estudiantes que se encontraban en este último tramo de sus carreras. En total se identificó a 71 estudiantes en esta situación, 36 de la Licenciatura en Sociología, y 35 en la Licenciatura de Antropología.

De esta forma, se propuso un plan de acción que consistió en el contacto personalizado con cada una de estas personas, quienes fueron contactadxs telefónicamente en función de una serie de preguntas orientativas generales sobre su situación particular. De todas las personas consultadas se identificó que en muchos casos necesitaban un mayor acompañamiento para avanzar con sus tesinas, sea porque no mantenían una comunicación fluida con sus directores/as o porque estaban desvinculadxs de la universidad hacía ya bastante tiempo por la



razón que fuese. En base a este primer relevamiento, se definió la necesidad de incluirlos en un taller extracurricular orientado a la escritura de la tesina.

Este taller se llamó "Taller de acompañamiento para la redacción y finalización de la tesina" y fue dictado durante el 2º cuatrimestre del 2022. Fueron invitadxs a participar del taller aproximadamente 30 estudiantes de ambas carreras. Previo al comienzo del taller la Secretaría Académica le presentó al docente a cargo del mismo el grado de avance de cada estudiante, su temática de investigación y quién/quienes lo dirigían. En resumidas cuentas, el Taller de Finalización de tesina edición 2022 cumplió con los objetivos de re-vincular a estudiantes para que algunxs pudieran avanzar y/o finalizar la tesina, en la medida de sus posibilidades. Un aspecto positivo del taller fue el trabajo articulado entre el docente, la Sec. Académica y las direcciones de carrera para acompañar el desempeño académico de los estudiantes durante la cursada del taller. Se prevé dictar una segunda edición del taller para el segundo cuatrimestre de 2023.

En relación a aquellos casos en los que no se consideraba necesaria la cursada de un nuevo taller de escritura de tesina, sino un mejoramiento en el intercambio de trabajo con su director/a de tesina, la Secretaría Académica en conjunto con las direcciones de carrera intervinieron para proponer cambios en la dinámica de trabajo. Esta articulación permitió que muchxs estudiantes que habían perdido comunicación con sus directorxs la recuperen, para así poder avanzar con sus trabajos de grado.

Otra política de especial relevancia fue la llevada a cabo en 2021 por la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación de la Escuela IDAES. La "convocatoria de beca de finalización de tesina", estuvo dirigida a estudiantes avanzadxs de las carreras de grado, que hayan terminado su cursada o que estaban a punto de terminarla, con el fin de estimular la presentación de sus respectivas tesinas de grado. La beca consistió en un estipendio de 60.000 mil pesos pagado en dos partes. En total se becaron a 8 estudiantes, 4 correspondientes a la Lic. en Sociología y 4 a la Lic. en Antropología Social y Cultural. Al recibir la beca, lxs becarixs se comprometieron a entregar su tesina antes del 31 de Marzo de 2022. A pesar de que en la mayoría de los casos solicitaron prórrogas para entregar su tesina, esta política fue exitosa en tanto que de los 8 beneficiarixs de la beca de estímulo, 7 entregaron sus tesinas y se recibieron satisfactoriamente.

Asimismo, desde el año 2018 en la carrera de Sociología se organiza el Encuentro Puente, una iniciativa de la materia "Taller de Redacción III" que consiste en un



espacio de intercambio entre graduadxs recientes y estudiantes de dicho taller que se están iniciando en la redacción del texto científico. La dinámica consiste en una lectura comentada por parte de lxs invitadxs (en su mayoría, graduadxs recientes) de un extracto de la tesina de lxs estudiantes del taller. Quienes son comentadorxs toman la voz y aportan comentarios, ideas y observaciones sobre los diferentes trabajos y exposiciones de cada estudiante. En una segunda instancia, durante el 2022, los estudiantes del taller III le hablan a quienes están en el taller I, con sugerencias prácticas basadas en experiencias, fracasos y aciertos.

Reflexiones finales

En la presente ponencia planteamos un recorrido histórico de ambas licenciaturas que sintetiza el progreso de nuestras carreras fundadas en el año 2007. Describimos y analizamos algunas políticas de permanencia e inclusión en el ingreso, el acompañamiento a las trayectorias académicas, el problema del alargamiento de tesinas y los egresos de estudiantes. Las políticas diseñadas que describimos en esta presentación, apuntaron a incrementar la tasa de permanencia y egreso, entendiendo que tanto el fenómeno del desgranamiento como la graduación son problemas estructurales de la educación de nivel superior, de suma importancia para la UNSAM y para la Escuela IDAES en particular. Al ser carreras jóvenes de una Escuela mediana, la tasa de graduación de la Escuela IDAES varía enormemente en función de pequeños números. Sin embargo, el desarrollo de estas políticas nos invita a pensar no solo en la aspiración de la graduación de nustrxs estudiantes, sino también en la buena permanencia como una meta.

A su vez, nos parece importante señalar el lugar de las tesinas de investigación en las licenciaturas para comprender su impacto en las trayectorias académicas. A partir de los datos brindados por la Secretaría de Planificación y Evaluación de la UNSAM, fue posible vislumbrar los momentos de mayor desgranamiento de las carreras. De forma complementaria a esos datos, el informe de los 15 años de carreras de grado de la Escuela IDAES permitió analizar específicamente la trayectoria de quienes habían finalizado en su totalidad, o adeudando hasta 3 finales, su licenciatura y se habían o no graduado. En ese análisis, fue posible comprender que la gran mayoría de estudiantes cursaron relativamente “a tiempo” las materias de la carrera (dentro de los 6 años). Sin embargo, el alargamiento de sus trayectorias se debía exclusivamente a la tesina de grado, tardando más de un año.



Por último, a partir del impacto que tiene en la trayectoria de lxs estudiantes de la Escuela IDAES, consideramos que es necesario profundizar el análisis de la información generada para poder diseñar e implementar nuevas políticas de acompañamiento e incluso modificaciones en las carreras para poder mejorar las trayectorias estudiantiles y fomentar la graduación de lxs estudiantes. Seguidamente, consideramos que otro punto relevante que requiere de una mayor indagación es el relacionado con la perspectiva de aquellos que “hacen a la universidad”: sus estudiantes. Conocer las experiencias de quienes continúan o deciden discontinuar sus estudios, la relación que entablan con ciertos dispositivos o la apropiación de estas políticas nos permitirá pensar la continuidad desde sus expectativas porque no solamente estamos pensando en disminuir tasas de abandono sino también propiciar que el pasaje por la universidad sea una experiencia enriquecedora y transformadora para quienes eligieron estudiar en la UNSAM.

Palabras clave: trayectorias estudiantiles - políticas de acompañamiento - permanencia - graduación -

Bibliografía

- Álvarez, Lucía (2020) *¿Qué estoy haciendo acá?* Una etnografía con estudiantes "primera generación" en una Universidad del Gran Buenos Aires. Tesis para optar por el título de Magíster en Antropología Social.
- Bahl, Candela (2022) “Un mundo completamente nuevo”. Una tesina sobre la experiencia estudiantil en el 1er año de la carrera de Sociología de la UNSAM. Tesina para optar por el título de Licenciada en Sociología.
- Carli, Sandra (2012). “El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública”. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores S.A



4.10 Presentación de la Red de Ingreso, permanencia y graduación de las universidades públicas

Rosana Maricel Ramírez

(Universidad Autónoma de Entre Ríos)

Introducción

Este documento tiene como propósito presentar los Antecedentes, Fundamentos, Objetivos y principales Líneas de Acción, para la conformación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación Universitaria. Un grupo de docentes de la Facultad de Trabajo Social (UNER); de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) y de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), comprometidos con estas problemáticas, asumen la iniciativa de conformar una Red de trabajo y producción que nucleee a las Universidades Públicas. Esta propuesta tiene su origen y desarrollo en cada Encuentro de Ingreso que se viene llevando a cabo de manera sistemática desde el 2004 y hasta la fecha. Los tiempos de pandemia han dejado al descubierto viejos y nuevos desafíos a atender y a transitar en este campo. Asimismo, tenemos la certeza que es en las solidaridades que se gestan en los encuentros interinstitucionales, en la articulación y convergencia de miradas en torno a problemáticas comunes, desde donde podremos abrigar la esperanza de acciones de gestión y producción colectiva, para que las Universidades Públicas sean cada cada vez más hospitalarias y aporten lo necesario para ampliar y garantizar el Derecho a la Educación Superior.

Antecedentes e Historia

El trabajo colectivo en torno a las problemáticas del Ingreso, Permanencia y Graduación a las Universidades Públicas ha acumulado hasta el presente una larga historia de encuentros, reflexiones, debates, puestas en común en torno a aquello que nos es común, a aquello que es particular de algunas regiones, a aquellos temas aún no resueltos y otros que van emergiendo en función de las coyunturas. En ese sentido, se ha consolidado una práctica aún no institucionalizada, en la que se han ido pergeñando posiciones, supuestos, estrategias, dimensiones, ámbitos



que configuran el campo específico de “Los Ingresos a las Universidades Públicas” y que sostienen, con un agudo saber construido, la posibilidad de configurar una Red que nuclea horizontes de sentido comunes y se enriquezca con la memoria construida hasta el presente. Damos cuenta brevemente de la trayectoria recorrida en estos “Encuentros sobre Ingreso”, que se constituyen en el germen para avanzar en la institucionalización de esta Red. En el año 2004, bajo el título “La problemática del Ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas” se llevó a cabo el primer Encuentro Nacional por iniciativa y coordinación de la Prof. Graciela Biber, de la Universidad Nacional de Córdoba que puso en el centro del debate la cuestión del Ingreso Universitario. El mismo se realizó en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el 23 y 24 de septiembre de 2004. En él se condensaron las discusiones sobre los múltiples factores que se aglutinan bajo el “tema-problema” del ingreso. Así, las reflexiones giraron en torno a las articulaciones y desarticulaciones que suscitan el ingreso y la permanencia de los estudiantes universitarios; las prácticas docentes en el Ingreso; las relaciones, por un lado, entre la Escuela Media y la Universidad y, por otro, entre el Ingreso y el primer año universitario; las modalidades de Ingreso Universitario en las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, la complejidad de la evaluación en los cursos iniciales y los primeros años, entre otros. En su documento final se acordó que los Encuentros sobre Ingreso se realizarían cada dos años y se señalaron tanto las dificultades comunes que atraviesa la consolidación de los Ingresos en las diversas Universidades participantes, como los ejes en los que se debería ir trabajando para demarcar el territorio propio del Ingreso a las Universidades.

En el año 2006, se llevó a cabo en Paraná el II Encuentro Nacional “Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes”, organizado de forma articulada entre la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Retomando los desafíos abiertos en el I Encuentro, en éste se profundizó en torno a las políticas de ingreso, las prácticas institucionales inclusivas y excluyentes, las miradas disciplinarias e interdisciplinarias acerca de los problemas que convergen en las etapas iniciales del tránsito por la Universidad, las perspectivas de los diferentes actores involucrados, las relaciones entre la Universidad y la Escuela Media, las dinámicas entre enseñanza posible y aprendizaje probable, las complejidades de la construcción del oficio de estudiante universitario. En sus conclusiones, se acordó la necesidad de promover políticas y prácticas inclusivas, democráticas y críticas a través del debate colectivo y la de consolidar el campo de los ingresos con sus saberes y prácticas específicas,



compartiendo los conocimientos producidos sobre este tema en toda su complejidad.

En el año 2008, el III Encuentro Nacional de Ingreso Universitario “Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes”, estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Río Cuarto coordinado por la Facultad de Ciencias Humanas. Si bien se retoman los debates ya planteados por los dos encuentros anteriores, se avanza hacia cuestiones vinculadas a las políticas, dispositivos y estrategias en el ingreso a la Universidad Pública; los programas de acompañamiento en la inserción y permanencia; las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de la cultura universitaria; las relaciones entre la Escuela Media y la Universidad; y los modos en que se habita la Universidad durante el ingreso y el primer año.

En sus conclusiones emergió la necesidad de seguir problematizando cómo se configuran las subjetividades de los jóvenes que ingresan a las universidades y el oficio de estudiante universitario, los procesos de democratización del acceso a la Universidad y las políticas y experiencias de articulación interniveles del sistema educativo.

En el año 2011, el IV Encuentro sobre ingreso, permanencia y graduación en las universidades públicas y I Latinoamericano, fue organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Allí se asumen dos desafíos: por un lado abrir al diálogo a todos los campos de saber de las universidades públicas y no solo a las Facultades de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y por otro, darle carácter latinoamericano a esta apuesta. Los ejes que vertebraron el trabajo en este Encuentro se orientaron a sostener, ampliar y consolidar los espacios de debate y producción ya establecidos y favorecer mayor intercambio académicoscientífico a partir de la inclusión del conjunto de campos disciplinares, como así también promover y fortalecer políticas democráticas e inclusivas para acompañar las trayectorias universitarias. En las conclusiones se pone énfasis en las problemáticas comunes que comparten los diversos campos disciplinares como así también las diferentes regiones, se sostiene la necesidad de una formación docente para el trabajo en los primeros años y la consolidación de políticas que posibiliten, en sus dimensiones múltiples, el abordaje de la problemática del ingreso universitario y la permanencia de los estudiantes en la universidad pública.

En el año 2013, el V Encuentro Nacional y el II Latinoamericano “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”, se realizó en la Universidad Nacional de Luján. En él se buscó reflexionar sobre el ingreso a la



universidad pública en el contexto político del momento. Para ello se discutieron ejes como las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras universitarias; el ingresante universitario como sujeto de aprendizaje y su relación con los saberes; y las propuestas de enseñanza en los primeros años del tránsito por la Universidad. En las conclusiones se puso énfasis en la necesidad de comprender que el ingreso no abarca solamente las etapas iniciales, sino que se extiende a todo el primer año de las carreras y ello implica prestar una especial atención a las prácticas de enseñanza y la formación de los docentes que trabajan en estos tramos de las vidas académicas de los estudiantes. Se destaca el desplazamiento que se va profundizando desde los aspirantes a ingreso para hacer foco en las prácticas de enseñanza. En concordancia con ello, ocupó un lugar central el debate sobre los procesos de inclusión excluyente que se generan en las instituciones universitarias, fundamentalmente con aquellos que no portan los capitales culturales esperados por nuestras instituciones.

En el año 2015 se realizó el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La interacción docente - ingresantes universitarios ¿subjetividades desencontradas o desconocidas? ”, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. La propuesta se centró en el debate acerca del sentido de las políticas de ingreso y el lugar que deberían ocupar estos espacios en la agenda de las universidades, en las denominadas “nuevas identidades juveniles” y las formas de interacción educativa que se producen a partir de estas configuraciones identitarias[2] y en los desafíos que implica acompañar los procesos de lectura y escritura para poder habitar la cultura académica. Asimismo, se trabajó en torno a las acciones que, desde las Universidades, se pueden poner en marcha para hacer efectiva la democratización del acceso y permanencia de los estudiantes, la problemática de las prácticas de enseñanza en los primeros años y la complejidad de la evaluación. En las conclusiones se valorizaron las conceptualizaciones ya construidas a lo largo de los diversos encuentros sobre ingreso y en la necesidad de que se sigan compartiendo y sistematizando saberes, experiencias y proyectos institucionales de acompañamiento en la inserción y permanencia en la universidad para que los ingresantes puedan habitarlas. En el año 2017, el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, titulado “Los sentidos del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades”, se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo. Como contexto particular, este Encuentro se realizó en el marco de la modificación de la Ley de Educación Superior en Argentina, la cual puso en el centro de la escena del debate la antinomia entre la obligación indelegable del Estado de propiciar y garantizar el acceso libre y gratuito a la Educación Superior y las diversas y heterogéneas políticas de admisibilidad en las Universidades,



atravesadas por las condiciones presupuestarias, infraestructurales, académicas y laborales. Las problemáticas y debates que surgen en torno del ingreso, sus actores y sus prácticas se ven atravesadas por una pregunta fundamental que intenta reflexionar acerca de su sentido y su lugar en la agenda de las universidades. En este marco, la necesidad de repensar el ingreso se volvió central, a la luz de las transformaciones normativas y sociopolíticas locales, nacionales y regionales. Desde allí, se compartieron saberes y experiencias en torno a los dispositivos y estrategias de acompañamiento de las trayectorias universitarias, las desigualdades sociales y el acceso a la Universidad, los problemas de la alfabetización académica, digital e informacional y las políticas institucionales en relación a los ingresos. En las conclusiones se puso énfasis en el papel del Estado en garantizar el Derecho a la Educación Superior, en las responsabilidades que deben enfrentar los docentes y los estudiantes y en el lugar de las instituciones en los procesos de integración y permanencia de los estudiantes.

En el año 2019 se realizó el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario “Derecho a la Universidad: a 70 años de la gratuidad en la enseñanza universitaria”, en la Universidad Nacional de Salta. Tal como su lema lo indica, el Encuentro estuvo atravesado por esta celebración y el foco se centró en aquellas discusiones, reflexiones y preocupaciones acerca del ingreso universitario en clave de derechos. Los ejes de debate se centraron en la diversidad de los actores, ámbitos y dimensiones involucrados en la problemática del Ingreso y la permanencia y en el lugar que ocupan en trabajar para ampliar el Derecho a la Educación Superior de diversos grupos. Se analizaron los desafíos actuales y futuros que involucra dar respuestas académicas, pedagógicas y políticas colectivas y articuladas frente a los problemas que persisten en la posibilidad de ingreso y permanencia, sobre todo de los sectores fragilizados socialmente. En las conclusiones se recuperó lo trabajado en torno a las políticas universitarias y las estrategias de gestión de los sistemas educativos, en pos de realizar adecuaciones y reelaboraciones que consideren la diversidad cultural, la creciente internacionalización de la formación y la heterogeneidad social característica de los países latinoamericanos.

Las memorias de estos ocho encuentros, a lo largo de estos 16 años de trabajo en los que han participado numerosas Universidades del país y de otras tantas Latinoamericanas, permiten advertir la existencia de un continuum en las reflexiones, producciones y acciones para abordar la problemática del ingreso universitario y lograr construir, de manera concreta y colectiva, procesos de democratización educativa y social. Lejos de representar esfuerzos temporal y geográficamente aislados, la realización de estos Encuentros, evidencian las



asignaturas pendientes para garantizar, ampliar, ensanchar el ejercicio del derecho humano, social, y colectivo a la Educación Superior. El compromiso puesto de manifiesto por los diversos actores y actrices institucionales en el trabajo colectivo de compartir saberes, interrogantes y experiencias para que esa zona de pasajes que constituye el ingreso, se transforme en un territorio que se habita, porque allí se encuentran los gestos necesarios para filiar a las culturas académicas, sociales, políticas de las instituciones universitarias.

Fundamentos de la propuesta

El punto de partida de la conformación de una Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas es entender a la Educación Superior, tal como la define la declaración de la CRES del año 2008, como un bien público y social, pero además un Derecho Humano Universal y, por tanto, una responsabilidad de los Estados. Desde esta perspectiva, asumimos la centralidad de la educación en los procesos de restitución y de ampliación de derechos y la responsabilidad y compromiso de las Instituciones Formadoras en el desarrollo de acciones que apunten al fortalecimiento de una ciudadanía universitaria activa; ampliando el horizonte de la educación superior y considerando la función social de la misma. Sostenemos que lo fundamental de “lo público” reside en el reconocimiento de que la educación universitaria es una cuestión de “interés general” y no particular, en términos de democracia y más derechos, y que en ello se juega la relación entre Educación Superior y Derechos Humanos, en tanto que contiene simultáneamente el carácter universal y la necesidad de generar las condiciones institucionales de habitabilidad y hospitalidad para ingresar, permanecer y graduarse de ellas. Pensar la educación universitaria desde este posicionamiento, nos sitúa ante el desafío de reflexionar profundamente y de manera colectiva, en la necesidad de que las respuestas provengan del trazado de políticas, prácticas y dispositivos institucionales democratizadores del acceso a los saberes académicos, y a la construcción de sentidos de pertenencia a la vida universitaria, que involucren a los principales actores y actrices, redimensionando de esta manera, todo aquello que se juega en el ejercicio pleno del Derecho a la Educación Superior. En este sentido, las dimensiones política, institucional y pedagógica condensan el entramado de relaciones en las que se dirime la posibilidad del ingreso, permanencia y graduación. Sabido es que, para la gran mayoría de quienes ingresan a la Universidad, este es un momento inaugural y fundante de una nueva manera de *estar siendo* en el mundo, que implica procesos y migraciones hacia una cultura diferente, de la que desconocen casi toda su



historia, sus códigos, sus reglas de juego, sus rituales, sus lenguajes. Quienes ingresan a un mundo todavía por conocer y, por tanto, por habitar; ingresan a una cotidianeidad académica que presupone múltiples aprendizajes y exigencias en tiempos acotados. En cuanto rito de iniciación, asumimos que el Ingreso no sólo constituye la posibilidad de estudiar, integrarse a un campo disciplinar y -de acuerdo a lo que señalan quienes ingresan- “*ser alguien...*”, sino también integrarse a un universo socio-cultural diferente que, para la mayoría, es desconocido. Es en este momento donde se juegan, en gran medida, el Derecho a la Educación Superior y los procesos de inclusión y permanencia, fundamentalmente para aquellos y aquellas marcados por las múltiples, diversas y complejas desigualdades sociales.

Sostenemos entonces que, si las instancias de ingreso, en sus diferentes formatos, constituyen el umbral de entrada a ese nuevo universo, es necesario trabajar para que no se transformen en fronteras, en divisoria de aguas no fácil de percibir en prácticas menudas, cotidianas que se han ido institucionalizando. Las universidades no han estado exentas de las marcas que el neoliberalismo ha dejado inscriptas en la vida social. Entre ellas, podemos advertir cómo se juegan en las prácticas desapercibidas de muchas de nuestras instituciones, la creencia de que el “éxito” o el “fracaso” en los estudios universitarios es una responsabilidad y mérito individual y no una construcción socio-política e histórica. En este sentido, las posibilidades concretas de constituirse como estudiantes y la configuración de ciudadanía universitaria sustantivas y críticas también se juega en el terreno de la permanencia y graduación.

Muchas Universidades, matrizadas desde la lógica academicista, no siempre retornan sobre sí mismas para poner en cuestión sus *habitus* y desentrañar las condiciones de posibilidad que ofrecen para que los/las aspirantes a ingreso puedan devenir como estudiantes en este Nivel Educativo. Se trata entonces, de generar espacios compartidos para que actores y actrices institucionales asumamos la responsabilidad de revisar los imaginarios y representaciones respecto de quiénes son los sujetos del Derecho a la Educación Superior, qué significa ser un/a estudiante universitario/a, poner en cuestión las prácticas de enseñanza, las mediaciones pedagógicas, entre otras.

Sostenemos que, como universidades democráticas comprometidas con los principios antes señalados, el ingreso debe transformarse en permanencia y ésta en graduación, para lo cual es indispensable trabajar en las dimensiones política, institucional y pedagógica. Desde esta perspectiva, sostener la permanencia y la graduación supone el análisis crítico de las propuestas de formación que se ofrecen, la revisión de los planes de estudio, en tensión con las condiciones de



posibilidad de transitarlos; el acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles en tensión con las prácticas de enseñanza e institucionales que generan inclusiones excluyentes; el reconocimiento de los modos en que las nuevas generaciones se relacionan con el conocimiento confrontadas con las mediaciones pedagógicas instituidas, entre muchas otras cuestiones.

Los Encuentros sobre Ingreso, que se han sostenido durante casi dos décadas, están ayudando a visibilizar el valor subjetivo y social de las instancias inaugurales en tanto instituyentes del Derecho de Universidad. Al mismo tiempo que la necesidad de que las Universidades Públicas se responsabilicen por crear dispositivos pedagógico-sociales para hospedar y sostener a los/as recién llegados/as para que puedan habitarla. De allí, la importancia de construir redes que valoricen el trabajo de acompañar las trayectorias formativas universitarias de todo/a aquél/la que ha elegido ejercer su Derecho a la Educación Superior, desde el momento mismo del ingreso para garantizar que el recorrido devenga en permanencia y finalmente graduación.

En el contexto de pandemia (y pospandemia) se torna necesario aunar esfuerzos, tomando nota de las diferentes geografías y realidades, compartir saberes para hacer frente al desafío que nos presenta este momento histórico y a las incertidumbres del porvenir. El desafío es continuar tejiendo y profundizando esta Red para lograr su reconocimiento e institucionalización en el sistema universitario. Quienes conformamos la universidad pública argentina podemos y debemos hacerlo.

Propósitos

La cooperación interuniversitaria constituye la posibilidad de pensar en común, producir ideas de manera colectiva y alentar el intercambio de experiencias y prácticas. Es por ello que asumimos el compromiso de construir propuestas conjuntas a los desafíos que se nos presentan para posibilitar el derecho a la educación superior en función de atender las desigualdades estructurales y dinámicas con las que trabajamos.

En esta misma línea, nos proponemos:

Promover un espacio de encuentro, debate, intercambio de experiencias y construcción de ideas y acciones que permitan repensar el sentido de las políticas de ingreso, su articulación con la permanencia y graduación.



Reflexionar y producir conocimiento acerca del ingreso universitario, como instancia político pedagógica fundamental, así como de la permanencia y la graduación en la materialización del derecho a la educación superior y la educación superior como derecho y, desde esta perspectiva, aportar a las políticas que lo hagan posible.

Construir líneas de acción que contemplen las temáticas prioritarias en la agenda de las universidades en diálogo e interlocución con los espacios de gestión y toma de decisiones.

Bajo este marco, se propone la creación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas, que recupere los recorridos académicos ya realizados por las universidades públicas a fin de consolidar un espacio interinstitucional de gestión y producción de conocimiento de carácter federal, heterogéneo y diverso en el que se puedan articular estas acciones.

Líneas de Acción

Entendemos que la institucionalización de la red y la incorporación de nuevos actores y actrices permitirá una construcción consensuada y colectiva de diversas líneas de acción. Sin embargo, nos resulta necesario delinear algunas que consideramos prioritarias y que hemos sostenido a lo largo de estos años quienes nos hemos autoconvocado en relación a estas temáticas y problemas.

De las dimensiones identificadas como base del entramado en el que se sustancia el ingreso, la permanencia y el egreso/graduación sobre las que se puede incidir proponemos considerar la dimensión política, la institucional y la pedagógica:

Difusión, sensibilización y relevamiento de problemáticas que atraviesan el Ingreso, la Permanencia y Graduación en las Universidades Públicas que posibilite el reconocimiento de núcleos comunes para la configuración de una agenda de trabajo colaborativo interinstitucional, regional y nacional.

Promoción de políticas públicas que jerarquicen las áreas encargadas del ingreso dentro del sistema universitario como instancia inaugural para garantizar el ejercicio del derecho a la Educación Superior y que efectivicen programas de permanencia y graduación.

Construcción de repositorios de experiencias, investigaciones, proyectos y/o programas institucionales, informes de gestión, que den cuenta de lo realizado y orienten la construcción de nuevas propuestas en relación al



ingreso, la permanencia y la graduación, atendiendo a las dimensiones política, pedagógica e institucional.

Elaboración de dispositivos para el trabajo institucional e interinstitucional sobre el acceso, la gestión y la organización de las instancias de ingreso, permanencia y graduación universitaria.

Participación en la organización de los Encuentros de Ingreso como espacios de socialización, debate y construcción de redes acerca de la producción de saberes y experiencias pedagógicas y de gestión.

Creación de trayectos de formación universitaria a docentes y no docentes en temáticas específicas sobre el ingreso, la permanencia y la graduación, que contribuyan a hacer efectivo el derecho a la educación superior.

Articulación de acciones en común con otras redes del CIN, con el propósito de establecer y consolidar estrategias y sentidos en pos de la inclusión, en los distintos contextos y territorios, con perspectiva de derechos atendiendo cuestiones de etnia, género, discapacidad, entre otras.

Generación y fortalecimiento de las articulaciones entre la Universidad y la Escuela de Nivel Medio, propiciando espacios de trabajo y reflexión entre las diversas instituciones, con el fin de mejorar y acompañar el acceso y la permanencia de quienes ingresan a la Universidad.

El compromiso de la Universidad con la formación de ciudadanías críticas necesita del fortalecimiento de redes que cooperen con la tarea académica de consolidar el Derecho a la Educación Superior en dichas instituciones.

Esta Red constituirá un espacio federal de debate, articulación, formación y producción de conocimientos que aporten al diseño e implementación de políticas públicas estratégicas tendientes a garantizar el derecho a la educación superior como fenómeno complejo y multidimensional.



4.11 Programa de acompañamiento a trayectorias educativas destinado a estudiantes con discapacidad

Miriam Bidyera-Paula Contino
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

El tema de este resumen ilustra la experiencia educativa de un equipo interdisciplinario de profesionales que brindan acompañamiento y acercamiento académico a las diferentes trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario.

Incorpora sentidos vitales y valiosos, estrategias de posicionamiento, configuraciones y apoyos según los lineamientos de un **Programa de acompañamiento pedagógico** desarrollado por la Universidad a lo largo varios años.

Esta propuesta institucional fue aprobada por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario, mediante Resolución N° 401/2021 el día 28 de septiembre de 2021, está radicada en la **Dirección de Inclusión y Accesibilidad que depende del Área de Derechos Humanos de la UNR**, se asienta en un marco político pedagógico pero también epistemológico, desde donde se desarrollan procesos de acompañamiento académico desde una perspectiva de accesibilidad. Está impulsado desde perspectivas que garantizan el derecho a la educación en personas con discapacidad que eligen y transitar la educación superior.

Habitar hoy la Universidad requiere poder reflexionar, revisar ciertos discursos y prácticas que den lugar al planteamiento de otras maneras y otros contextos que no excluyan, sino todo lo contrario, donde toda persona pueda acceder, aprender, participar y egresar teniendo en cuenta su singularidad. En el año 2006, los Estados partes (incluido nuestro país) se comprometieron a cumplir, y hacer cumplir, la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Dos años más tarde la Argentina toma, de manera textual, los lineamientos de dicha Convención y sanciona la Ley N° 26.378 en el año 2008 y adquiere jerarquía constitucional por medio de la Ley N° 27.044 en el año 2014.



Es importante reconocer el rol activo y protagónico que las personas con discapacidad tuvieron en la lucha por sus derechos. No se puede dissociar este accionar con la sanción de la Convención y el movimiento generado a partir del lema "nada de nosotros sin nosotros" como sinónimo de las conquistas que van ampliando la vida democrática.

La Convención adopta el Modelo Social de la Discapacidad y le da el enfoque desde los derechos humanos, el cual se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga: género, color de piel, edad, estatura, discapacidad, condición social y cualquier otra.

En este enfoque, la discapacidad se entiende como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que debe definir la vida de una persona. Aquí la discapacidad es caracterizada como un producto social que *«resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás»*.

Siguiendo este enfoque, se reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social o la caridad. Las personas con discapacidad tienen derecho a participar en todas las esferas de la vida social sin sufrir discriminación de ningún tipo, contrariamente a lo sucedido durante largos periodos de tiempo, que vieron sus derechos sistemáticamente vulnerados. Esta situación de desamparo generó la necesidad de crear un tratado internacional que proteja y garantice los derechos de este colectivo.

Sin lugar a dudas, la Convención ha marcado un hito en los marcos jurídicos de los países firmantes. Dicha normativa es instrumento imprescindible para lograr garantías más efectivas de cumplimiento, goce y ejercicio de sus derechos, por parte de las personas con discapacidad de todo el mundo. En ella se encuentran regulados aspectos de la vida de los más diversos. En lo referido específicamente al ámbito de la Educación, el artículo 24, da cuenta del compromiso asumido:

Inciso 1: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

El campo del Nivel Superior está contemplado en el último inciso:



Inciso 5: Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Según lo establece, también, la Ley de Educación Superior N° 25.573, el Estado debe garantizar la *“accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”*.

Por **“ajustes razonables”** se entienden las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales tal como lo define La Convención en su art. 2.

Cabe mencionar que los ajustes razonables entran en funcionamiento y operan cuando se agotan las condiciones de accesibilidad y diseño universal para todos. Se establecen para situaciones particulares según la singularidad de cada estudiante que lo necesite; lo razonable hace referencia a lo adecuado y factible de poder ser concretado por parte del Estado.

Los ajustes razonables no reemplazan la necesidad de adecuación de los sistemas actuales hacia sistemas inclusivos. Al respecto es conveniente diferenciarlos de lo que implica la configuración de los apoyos para propiciar la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Las Configuraciones de apoyo son las redes, relaciones, posiciones e interacciones que se dan entre personas, grupos e instituciones para identificar las barreras y desarrollar estrategias educativas para el aprendizaje y la participación escolar y comunitaria. (...) Resolución del MEyDN N° 2.509/17

Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos educativos son: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e incluso investigación.

Pensar en apoyos tiene que ver con las estrategias de enseñanza, la organización de la clase, los recursos humanos y materiales que se deben poner a disposición



para poder asegurar aprendizajes significativos para todas las personas. Asimismo, permite poner la mirada en todo lo que el estudiante puede, pudo y podrá hacer, brindando desde el entorno, el acompañamiento que necesite para ser un sujeto autónomo y activo en nuestra comunidad universitaria.

En este marco, asumir la diversidad en la Universidad Nacional de Rosario, requiere concebir a la educación como un derecho humano, como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender, una búsqueda constante de nuevas formas, que promuevan el aprendizaje y los logros académicos del estudiantado, para lo cual es necesario que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, puedan ofrecer y orientar sus tareas a respuestas educativas diversificadas, justas y flexibles. Desde la Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área de Derechos Humanos, se propone trabajar para orientar las acciones y programas desde:

La lógica de la accesibilidad y desde el paradigma de la complejidad comprendiendo que “la génesis de las barreras (de acceso) al conocimiento, a la información, etc., pueden ser de cualquier tipo (sociales, culturales, institucionales, pedagógicas, didácticas, subjetivas, etc.); no están determinadas mono causalmente, ni obedecen exclusivamente a la dimensión singular del estudiante que no puede superar determinados obstáculos. Por el contrario, este tipo de problemáticas sólo se producen y podrán ser analizadas en el marco de una compleja trama de producción. Una trama configurada por múltiples dimensiones y por una pluri-causalidad que se constituye a lo “largo” de un proceso y a lo “ancho” de un contexto. Una trama que va desde lo subjetivo u orgánico hasta lo político, lo social y cultural, pasando por lo institucional y lo pedagógico”. (Boggino Norberto y Boggino Pablo, 2013).

“Hablar de educación inclusiva en la Universidad es hablar, por lo tanto, de eliminar barreras, de garantizar los apoyos y los ajustes necesarios para que todas las personas puedan estar presentes participando y obteniendo logros en la educación superior” (Coral Elizondo, 2020: 23).

Descripción del proyecto

El Programa cuenta con un equipo profesional conformado por Psicólogas, un Trabajador social y una Profesora y Licenciada en Educación Especial.



El desarrollo de la tarea cumple ciertas características metodológicas propias de un proyecto interdisciplinario, como un esquema de actividades interrelacionadas para alcanzar los objetivos y propuestas, en un tiempo y espacio determinado, combinando trabajo organizado, aprovechamiento de recursos y coordinación de esfuerzos de todas las partes involucradas, de tal modo que sus efectos permanezcan en el tiempo y modifiquen una situación que afecta la vida de un grupo de personas, produciendo cambios favorables para su participación en la vida universitaria. En ese sentido, la tarea es concebida desde una dinámica flexible e innovadora para alcanzar tales horizontes.

En el proceso de acompañamiento se valoran los siguientes factores:

- Características de la situación de discapacidad y requerimiento académico específico.
- Características personales y subjetivas, autonomía personal, experiencia de vida, deseos, miedos, expectativas, desarrollo cultural, entre otros.
- Contexto familiar y red de apoyo social. Recursos económicos. Posibilidad de solicitar ayudas económicas.

A su vez se consideran para la viabilidad de este Programa los siguientes factores:

Flexibilidad, adaptación. Coparticipación, compromiso y responsabilidad del estudiante con discapacidad en todo el proceso de acompañamiento. Capacidad de diálogo, reflexión y trabajo en redes para generar las mencionadas configuraciones de apoyo personaliza. Atención del equipo profesional como espacio de referencia.

Objetivos

- Acompañar, en caso que lo requiera, al estudiante con discapacidad en su acceso y participación en la vida universitaria construyendo en forma conjunta y colaborativa configuraciones de apoyo y ajustes razonables.
- Confeccionar un legajo digital de cada estudiante que forme parte del Programa de Acompañamiento Pedagógico.



- Asesorar u orientar a las diferentes unidades académicas, docentes y tutores en las estrategias y ajustes requeridos por estudiantes con discapacidad durante su trayectoria educativa.
- Articular acciones con los distintas Áreas de Rectorado y también con programas y servicios de la UNR para favorecer la comunicación entre los diferentes actores, así como también los recursos institucionales con que cuenta cada unidad académica a fin de ampliar la intervención si la situación lo requiere.
- Desarrollar una comunicación activa con el Programa Codo a Codo de la Secretaría de Orientación Estudiantil de la UNR y/o con los distintos programas de tutorías de las unidades académicas de la UNR.
- Mantener un diálogo permanente con el Programa de Accesibilidad Académica para garantizar el acceso a los materiales de estudio.
- Trabajar articuladamente con los demás actores institucionales e interinstitucionales y de otros sectores, como por ejemplo Área salud, cuando la situación así lo amerite.
- Elaborar documentos y/o instrumentos de trabajo que permitan acompañar a cada estudiante con discapacidad considerando la variabilidad humana como una riqueza inherente al ser humano.

Síntesis conclusiva

En actualidad se consolida a través de distintos instrumentos que se fueron elaborando y consolidando. Entre ellos por ejemplo, se elaboró un **Legajo Digital** de cada estudiante que forme parte del mismo. Este instrumento de trabajo se elaboró frente a la necesidad de tener un registro directo y de utilización simple, que permitiera acceder rápidamente a los datos de cada estudiante con el que se ha tenido contacto y que ha confirmado su situación de discapacidad, se elaboró una planilla de **seguimiento** individual en la cual se fueron plasmando las diversas intervenciones realizadas. A su vez también se elaboró una **nota de requerimiento** para plasmar aquellos apoyos que el estudiante pudiera necesitar en instancias de cursado y/o exámenes.

Por otro lado, también se elaboran estadísticas con el objetivo de poder humanizar la tarea y continuar diseñando políticas de inclusión.



Es un gran anhelo que el Programa posibilite continuar el entramado de todos sus integrantes y el fortalecimiento de las “redes de conversaciones” con miras a lograr una Universidad más accesible e inclusiva para todos.

El derecho a la universidad no se circunscribe a las trayectorias académicas, sino que, como derecho colectivo (Rinesi, 2015) tiene que ver con todo lo que acontece en una institución que es parte de la sociedad, poder acceder al conocimiento que se produce -y participar en esta producción-, al espacio físico, sus establecimientos, recursos, materiales. Así es que pensar en la relación discapacidad y universidad contribuye a visibilizar y develar algunas vertientes del “derecho a la universidad”, del derecho a habitarla y elegirla.

Bibliografía de referencia

- Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Asamblea General de Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, el día 13 de diciembre de 2006.
- Skliar, Carlos, año 2017 Pedagogías de las diferencias, Noveduc.com.
- Bueno, Agustín, Compilador. Año 2010. Guía de buenas prácticas. Apoyo a la discapacidad en la universidad. Universidad de Alicante, España, 2013.
- González Castañón, Diego, Topia. Un sitio de Psicoanálisis, sociedad y cultura. Déficit, deficiencia, discapacidad, Marzo de 2001.
- Boggino Norberto y Boggino Pablo. (2013). Pensar una escuela accesible para todos. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, (2006).
- UNESCO. (2015) Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?, accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.



4.12 Programa institucional “Habitar Humanas”. Repensarnos institucionalmente para habitar la Facultad post pandemia

Beatriz Cossio- Silvia Siderac-Verónica Zucchini-Silvia Siderac
(Universidad Nacional de La Pampa)

Introducción

Pensar colectivamente un proyecto de gestión lleva entretejidas, mancomunadas, diferentes líneas que deben dialogar y retroalimentarse para que el resultado sea una trama integrada, coherente, fluida, que redunde en un proyecto político de Facultad. En ese marco, las prácticas de gestión académica, llevan necesariamente a pensar sus sentidos desde interseccionalidades entre personas, prácticas, normativas, el currículum universitario en sus diferentes dimensiones, y el momento político, social, económico donde se sitúan las vidas de quienes dan primordial sentido a este entramado: el estudiantado universitario.

En ese sentido, el texto que aquí se presenta, intenta narrar los motivos de creación del programa institucional Habitar Humanas (en adelante, HH) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, sus fundamentos pedagógicos y políticos, los objetivos sobre los que se articula y los primeros avances a partir de la implementación iniciada en Septiembre 2022.

Volver a la Facultad

El año académico 2022 comenzó, sin dudas, teñido de esperanzas e incertidumbres. El regreso a la presencialidad había sido, durante todo el período de pandemia, lo más anhelado, lo más esperado, aquello que, por mucho tiempo, se creía que resolvería todos los problemas, dificultades y vivencias dolorosas; aquello que nos devolvería a la supuesta “normalidad”.

La Facultad de Ciencias Humanas dispuso, durante los años 2020 y 2021, su capital humano, técnico y pedagógico en función de la continuidad de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, así como también del funcionamiento institucional.



Esto se vio reflejado en el dictado prácticamente sin demoras de todas las asignaturas, el funcionamiento permanente del Consejo Directivo como órgano de gobierno, los procedimientos sin interrupción de trámites y quehaceres del personal nodocente, la adecuación de la normativa frente al nuevo contexto, la actividad virtual de los Consejos Departamentales, la adecuación de los programas institucionales para adaptarse al momento particular, la predisposición de las y los docentes para sumarse rápidamente a la virtualidad, el esfuerzo y responsabilidad de la gestión por acercarse, casi de manera personal, a aquellas/os estudiantes con inconvenientes tecnológicos, económicos y/o de salud para acceder a sus clases y continuar con su proceso de formación. Fue así que, por ese largo período de tiempo, la virtualidad pudo *salvar*, de algún modo, la interrupción, y fue la excepción *temporal* que se instaló por dos años completos de vida académica. Esa fue la única dinámica posible y permitió la continuidad.

Sin embargo, el regreso post pandemia, rápidamente comenzó a mostrarnos que la compleja instancia vivida modificó hábitos, percepciones, códigos y modos de comprensión, tanto de los aprendizajes, como de las formas de vincularnos entre quienes habitamos la Facultad.

Durante el primer cuatrimestre de 2022, la Facultad focalizó la tarea en habilitar todo lo disponible para un regreso a la presencialidad exitoso y esperanzador a través del diseño de acciones y dispositivos institucionales que permitieran garantizar un retorno posible en un contexto donde prevalecía la incertidumbre. La reanudación, se sabía, no sería lineal, no sería sin cambios, transformaciones y disrupciones propias de todo lo vivido y aprendido.

En este regreso, se pusieron a disposición los Programas Institucionales con que ya contaba la Facultad para acompañar y sostener la comunicación, así como los vínculos y la continuidad en los procesos de formación, no solo de las y los estudiantes sino también de las y los docentes. Se instalaron equipamientos tecnológicos; se trabajó para articular los modos necesarios para que aquellas/os docentes que no residían en la ciudad pudieran ir paulatinamente incorporándose a la presencialidad de acuerdo con sus situaciones personales; se recuperaron posibilidades dialógicas y presenciales en el funcionamiento del Consejo Directivo y los Consejos Departamentales; se reanudaron las reuniones presenciales con docentes de primer año.

No obstante, pasado un cuatrimestre del tan ansiado *regreso*, los resultados académicos de nuestras/os estudiantes no fueron alentadores, sino más bien



fuertemente preocupantes. Las encuestas realizadas por las coordinadoras y equipos del Programa de Ambientación a la Vida Universitaria daban cuenta de bajos niveles de aprobación de cursadas y bajo porcentaje de asistencia a clases. Esto fue confirmado con preocupación por los Consejos Departamentales que, además, agregaban que los últimos turnos de exámenes habían tenido muy bajas inscripciones y malos rendimientos académicos. La información recabada permitía notar que las cursadas en los primeros años habían perdido un importante número de estudiantes, si se cotejaba la inscripción con los porcentajes de regularidad. Asimismo, información solicitada a los Departamentos de Estudiantes de ambas Sedes de la Facultad permitieron confirmar un importante descenso en la cantidad de estudiantes que se presentaban a rendir exámenes y bajo número de aprobación, como así también un marcado descenso en la matriculación para el segundo cuatrimestre. Finalmente, desde el Programa de Trayectorias Pedagógicas Diversas, se marcaba como muy preocupante el incremento de estudiantes con problemáticas relacionadas con múltiples trastornos psicológicos y de salud mental.

Ahora bien, desde el equipo de gestión de la Facultad siempre se ha sostenido la convicción respecto a considerar que la rendición académica y la construcción de aprendizajes están profundamente relacionadas con la situación político económica vigente y con los vínculos, las relaciones humanas, las interacciones y los sentires de quienes habitamos esta Facultad. No resultó extraño, entonces, que el contexto académico anteriormente enunciado estuviera acompañado por situaciones que las/os docentes describían con profunda preocupación como: grandes dificultades para el diálogo y la discusión, imposibilidades para expresar puntos de vista y sentires, problemas de comprensión de textos y consignas, aparente desinterés por el trabajo grupal y colaborativo, bajo porcentaje de asistencia a clases, dificultades atencionales, urgencia para retirarse de la Facultad y no permanecer en ella en horarios entre clases como antes lo hacían, poca concurrencia en actividades extracurriculares realizadas en el primer cuatrimestre. Se sumó a esto, que las encuestas realizadas mostraban que un porcentaje importante de estudiantes expresaban tener algún tipo de trabajo y consecuentes complicaciones para los horarios de cursado. Acciones todas estas que daban cuenta de un momento político en el que las desigualdades seguían profundizándose y reflejaban, por un lado, los hábitos construidos en el período de pandemia, donde inevitablemente fue necesario encontrar modos de supervivencia mucho más pegados a lo individual, a la soledad, a los intercambios virtuales, a los espacios privados; y por el otro, el crecimiento de la vulnerabilidad económica de un amplio sector del estudiantado.



Todo lo aquí expresado, construía un diagnóstico que volvía imperioso pensar instancias y posibilidades que nos ayudaran a fortalecernos, a rencontrarnos y a ofrecer, en el marco de nuestras posibilidades institucionales, redes de contención y apoyo a las trayectorias estudiantiles. Era necesario, en definitiva, pensar performatividades nuevas que dieran continuidad al proyecto político de gestión en este nuevo contexto. Encontrar las formas para trabajar desde la gestión académica, en el plano de lo concreto y cotidiano de este nuevo contexto, por la Educación Superior como un derecho humano individual y colectivo, que podrá ser considerada “de calidad” sólo si es para todas/os (Rinesi, 2022).

Surgió de ese modo, la propuesta del Programa Institucional Habitar Humanas que, si bien tuvo su primera construcción desde el equipo de gestión, se puso a discusión de toda la comunidad de la Facultad. Su texto original se envió a los diferentes Departamentos de ambas sedes de la institución (Departamentos de Geografía, Historia, Letras, Lenguas Extranjeras, Comunicación Social, Ciencias de la Educación, Educación Primaria, Educación Inicial), se incorporaron así modificaciones y se ingresó luego, al Consejo Directivo de la Facultad para una profunda discusión, que lo enriqueció y que dio lugar a que Habitar Humanas fuera un programa colectivamente construido y consensuado por todos los claustros.

Habitar Humanas, una invitación a la praxis

Los fundamentos pedagógico políticos que sostienen este programa están puestos en la reflexión y la reflexión en la acción, por lo tanto, Habitar Humanas es una invitación a la *praxis*. Praxis entendida como un proceso permanente y continuo, que abarca la totalidad de la trayectoria formativa de las personas que en ella participan. La praxis es, sin dudas, uno de los contenidos más recurrentes en las diferentes asignaturas de todas las carreras de la Facultad, e implica siempre una relación dialéctica, no rectilínea entre teoría y práctica, es siempre situada, es deliberativa y reflexiva, se da siempre con otras y con otros, nunca en soledad. Se propuso entonces que, todas las actividades, proyectos y propuestas que se articularan desde “Habitar Humanas” buscarían promover, en los espacios curriculares, la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada, en contraposición a la noción aplicacionista-instrumental de la práctica respecto de la teoría.

La construcción de conocimientos a partir de esta relación dialéctica es la base sobre la que se articula “Habitar Humanas”.



En consonancia directa con este eje central del programa, consideramos que visibilizar, nombrar, desnaturalizar y accionar a partir de las situaciones que nos ocurren a quienes somos parte de esta comunidad educativa nos tiene que llevar a construcciones propias, contextualizadas y significativas donde se atiendan las enseñanzas y los aprendizajes en correlato directo con los vínculos. La fuerte preocupación por lo vincular, configura precisamente, el otro pilar fundamental de Habitar Humanas. En ese sentido, compartimos con Luis Porta que “la pérdida de emociones y sentidos vitales aniquila posibilidades de registrar transgresiones sensibles, en un relato que respete y cuide las diferencias en las formas afectivas de cada ser. La ponderación de nuestros afectos y de una mirada (auto)biográfica entraman un pensar y un sentir de y con nuestras emociones que además invita a expandir la performatividad de nuestras palabras.” (Porta, 2018:1).

La interseccionalidad entre lo académico y lo vincular propuesta por HH nos puso en situación permanente de, en cada actividad, proyecto o programa pensados desde la Secretaría Académica de la Facultad, prever formatos que nos permitieran pensar-nos y sentir-nos, incorporar y compartir praxis insurgentes del sentipensar (Fals Borda, 2009). Buscar y hallar modos para volver a reencontrarnos, para sanar y transitar caminos que no implicaban solo “volver” a la presencialidad. Fue y es necesario hallar nuevas formas que, tal como expresa Porta, restituyan la intimidad entre la educación y la vida. En esto se apoya la línea de trabajo de gestión e investigación del momento presente: pensar colectiva y colaborativamente, desde los diferentes claustros, Departamentos, Programas Institucionales y proyectos de investigación y extensión vigentes, modos propios y nuevos para *Habitar la Facultad*.

Por ello, los objetivos del programa buscan: implementar propuestas que - fundadas en la praxis- contribuyan a construir aprendizajes de manera colaborativa; que esas propuestas fortalezcan vínculos y favorezcan el ingreso, permanencia y graduación de las y los estudiantes de la Facultad. De este objetivo se desprenden otros que trabajan mancomunadamente y que intentan: profundizar la relación dialéctica teoría-práctica como modo de construcción de conocimiento; propiciar espacios y actividades que contribuyan a consolidar vínculos entre el estudiantado; integrar propuestas artísticas y performativas como formas posibles de relacionarse y abordar el estudio de modos placenteros con otras personas; fomentar instancias interactivas de formación y encuentro entre integrantes de la comunidad educativa de la Facultad, que valoren positivamente diversidades, disidencias e interculturalidades y aporten en la construcción de la



identidad universitaria; propiciar el trabajo colaborativo de los diferentes Programas Institucionales alojados en la Secretaría Académica con los Consejos Departamentales de la Facultad; proponer diversas metodologías y actividades de enseñanzas y aprendizajes, que permitan abordar los contenidos de las asignaturas, involucrando sexualidades, corporalidades y vínculos; propiciar el encuentro y el debate situados en tiempo y espacio que permitan visibilizar conflictividades y construir colectivamente; fortalecer los equipos de cátedra desde la formación, el trabajo compartido y la planificación institucional.

Desde lo metodológico HH habilita un formato dinámico que le permite centrar su accionar en la interseccionalidad entre lo académico y lo vincular como ejes fundantes, que se retroalimentan e incorporan cotidianamente actividades. Las propuestas que se incorporan apuntan a fortalecer el desempeño académico de nuestras/es estudiantes, al tiempo que tienden a construir vínculos e identidad universitaria, promoviendo diálogos que involucran desde el respeto, saberes, vivencias sentipensantes, corporalidades diversas e identidades disidentes.

Algunas de las actividades implementadas: conformación de grupos de estudio para primer año coordinados por estudiantes avanzadas/os; taller de preparación de exámenes finales; narraciones performativas; lectura de cuentos e intervenciones teatrales; muestras artísticas; ciclo de cine debate sobre sexualidades y géneros; talleres vivenciales para resignificar los vínculos en presencialidad; talleres para comprender, escribir y comunicar el conocimiento; talleres de articulación con el nivel secundario; fortalecimiento de las cátedras desde continuidad de sustanciación de concursos docentes, aumentos de cargas horarias, incorporación de jefas/es de trabajos prácticos en todas las unidades curriculares; incorporación de ayudantes de segunda; propuesta de incorporación de clases teórico/prácticas en todas las asignaturas.

Reflexiones al momento de escritura de este texto

A menos de un año de iniciado este Programa, reforzamos nuestra convicción respecto a que, la praxis dialéctica entre los aspectos académicos y vinculares en los que éste se fundamenta, se reflejará en el fortalecimiento de la formación de las y los futuras/es graduadas/es, así como también en la revisión y mejora de las prácticas docentes.



El tiempo excepcional vivenciado nos ha marcado de formas que aún es imposible dimensionar; no obstante, podemos ya recuperar en positivo que, hemos incorporado nuevos formatos y construcciones, que inevitablemente han pasado a ser parte de nuestras vidas.

No hay una “vuelta a la presencialidad/normalidad como antes” porque nosotras/es no somos “las/es de antes”. No obstante, consideramos viendo como fundamental el análisis, el debate, la discusión de los nuevos conflictos que emergen en la cotidianeidad académica. Creemos, entonces, que es necesario visibilizar, explicitar y atender los múltiples y diversos niveles de desigualdad, que la pandemia profundizó; aceptar las pérdidas, las modificaciones, los dolores para volver a creer en posibilidades, en performatividades nuevas que ayuden a comprender positivamente las diferencias y enriquecernos con ellas sin que se conviertan en nuevas desigualdades.

Consideramos que, es propicio en este punto retomar al siempre vigente y esperanzador pensamiento freireano (Freire, 1974). El aislamiento imperioso e inevitable que generó la pandemia nos llevó a nuevos formatos que, por su propia dinámica, nos alejaron de las/os otras/os y por momentos se acercaron a lo que el pedagogo brasilero comprende como *deshumanización*. En el contexto post pandemia -y en contextos pedagógicos como el de la Facultad de Ciencias Humanas, formadora de formadoras/es- se torna vital trabajar para recuperar la consciencia de esta necesidad de restaurar esa humanidad perdida, o al menos adormecida por dos años de supervivencia en soledad.

En un ámbito como el universitario, poder advertir y visibilizar estos sentires construidos en pandemia no debieran evitarse. Si, por el contrario, pensamos la educación desde el conflicto, estas conscientizaciones pueden convertirse en ejes de nuestras planificaciones pedagógicas cotidianas, para lo cual es imprescindible priorizar la escucha y el diálogo. Diálogo que, como afirma Maffía (2022), es imprescindible en la resolución de conflictos, pero que implica siempre una escucha atenta y respetuosa donde las capacidades para decir y ser dicho/a son intercambiables en un ajuste permanente de identidades que transforma a quienes participan.

Sería fuertemente enriquecedor que estos diálogos y complejidades se tornen problemas de gestión, de investigación, planteos de casos en las aulas, lecturas y abordajes para la presentación de los contenidos de las asignaturas, temas de análisis y construcción de herramientas analíticas, aportes que se incorporen



desde la extensión, vínculos para poner en diálogo en la investigación educativa, posibilidades nuevas para incorporar en las prácticas docentes. Prácticas de gestión académica que nos lleven a retomar una pedagogía y praxis humanista y liberadora.

Esperamos que, *Habitar Humanas* desde su formato dinámico, con evaluación permanente y en proceso nos habilite a la reflexión y acción praxística que, al decir de Catherine Walsh (2017:10), dará seguramente lugar a movimientos de teorización para la investigación y gestión académica, “movimientos no anclados en la búsqueda de una nueva teoría crítica, sino en el hilvanar de caminos: de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir, vivir y también luchar con sentido u horizonte decolonial”.

Palabras claves: Programa Institucional; acompañamiento a las trayectorias; praxis; interseccionalidades académico-vinculares

Bibliografía

Fals Borda, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología Orlando Fals Borda. Bogotá, CLACSO.

Maffía, D. (2022). “Es necesario pensar el modo en que se resuelven los conflictos sociales” En *Riberas, Contacto Estrecho*. Año VII, Número 9. <https://riberas.uner.edu.ar/2022/10/>

Porta Vázquez, Luis Gabriel (2018) “Otros mundos posibles para habitar la pedagogía” en *Revista de Educación*; 14; 9-2018; 7-9 Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rinesi, E. (2022). “El derecho a la Educación Superior” en *Anales de la Educación Común*. Vol. 3, Número 1-2. Pp. 72-79.

Walsh Catherine (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Colombia, Alter/nativas.



4.13 Reflexiones sobre las tutorías de pares en la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Ana Laura Steiman-María Azul Macchi
(Universidad Nacional Arturo Jauretche)

Orientación Educativa en la UNAJ

El Departamento de Orientación Educativa (DOE) y el Área de Discapacidad forman parte de la Dirección de Gestión de Alumnos y Orientación Educativa, dependiente de la Secretaría Académica de la UNAJ, y tiene como objetivo orientar, acompañar y contener a los estudiantes favoreciendo su familiarización con la vida universitaria, al principio, y atendiendo a las especificidades de cada etapa a medida que desarrollan su trayectoria en la universidad y se aproximan al egreso, contribuyendo en la construcción de una universidad inclusiva y con perspectiva de género.

Este área también ofrece una atención personalizada a estudiantes que presentan alguna problemática en particular (ya sea en lo estrictamente académico ó en su vida personal) y orienta y acompaña asesorando sobre los dispositivos de la región en casos de adicciones, violencia de género, padecimiento psíquicos, etc.

En lo que respecta al conjunto de Programas y líneas de acción del DOE, las mismas están orientadas a favorecer la filiación con la universidad y la construcción del oficio de estudiante universitario, promover la continuidad de las trayectorias estudiantiles, acompañar procesos de toma de decisiones y organización del tiempo, orientar los procesos de elección y/o cambio de carrera, acompañar el egreso y la futura inserción profesional, atender a las situaciones que hacen a la accesibilidad al estudio para estudiantes con discapacidad, entre otras.

Los programas que actualmente componen al DOE son: Orientación Vocacional, Tutorías Universitarias (docentes tutores y tutores pares), Programa de Acompañamiento al Estudio (clases de apoyo y talleres), Beca para Madres y Padres y además se trabaja en articulación con el Área de Discapacidad, favoreciendo el recorrido de estudiantes con discapacidad permanente o transitoria.



El rol tutorial en la UNAJ

En vistas de acompañar el proceso de construcción del oficio de estudiante universitario (Coulón 1997) y de generar instancias de familiarización con la vida universitaria desde la UNAJ se implementa este programa con diferentes estrategias que incluyen el trabajo con docentes y estudiantes avanzados de nuestra casa de estudio:

- Programa de Tutorías docentes: Herramienta destinada a todo el estudiantado y de carácter voluntario. Viene implementándose desde el año 2011 y está integrado por diferentes equipos de tutores docentes divididos por grupos que acompañan el tramo del ingreso y equipos que realizan seguimientos más específicos en los niveles más avanzados de las carreras. Los tutores docentes pertenecientes al Instituto de Estudios Iniciales son quienes llevan a cabo y concentran el acompañamiento de los estudiantes ingresantes así como del tramo referente al primer año de las distintas carreras. Todas las acciones que se desarrollan apuntan a abordar las problemáticas propias de la inserción institucional y apropiación de nuevas normas y contenidos, incluyendo aspectos sociales, personales y vinculares. La modalidad de la tutoría es tanto individual como grupal y con una fuerte tendencia a ser de lo más personalizada según cada caso. Cada problemática es derivada a los espacios pertinentes de atención ya sea dentro de la misma institución así como también dentro del territorio.
- Programa de Tutores Pares: su implementación se lleva a cabo desde el año 2015 de la mano de estudiantes avanzados de las distintas carreras de la institución. Inicialmente, se implementó este programa en el marco del financiamiento de Acciones Complementarias PNBB (SPU-Ministerio de Educación) apuntando al seguimiento de estudiantes ingresantes que percibían las becas PROGRESAR, PNBB y PNBU. Posteriormente, se continuó con los financiamientos de Espacios PROGRESAR y de SIGAMOS ESTUDIANDO (SPU-Ministerio de Educación).

Los tutores pares son estudiantes avanzados de las diferentes carreras de la UNAJ, formados y capacitados previamente por el equipo profesional del DOE. Si bien, año a año la población destinataria fue cambiando, en términos generales se realizan tareas de apoyo y acompañamiento de ingresantes en general y de ingresantes becarios en particular. Entre las acciones implementadas en general podemos destacar:



- Asesoramiento y difusión en redes sociales.
- Atención online de consultas
- Relevamiento de información académica y seguimiento de trayectorias académicas.
- Realización de talleres grupales virtuales y/o presenciales destinados a trabajar temáticas relevantes para la vida universitaria, tales como:
- Uso de campus virtual y SIU GUARANÍ.
- Estrategias para el estudio.
- Programas de orientación estudiantil en la UNAJ.
- Programa de Becas.
- Talleres grupales: Fortaleciendo el vínculo entre pares, un espacio de encuentro.
- Calendario Académico y organización del tiempo.

Este programa resulta estratégico para disminuir los índices de deserción en el ingreso y el primer año.

El rol tutorial por sí mismo permite, en un vínculo de mayor confianza, reorganizar las pautas de socialización, construir nuevas representaciones sobre el estudio y el aprendizaje y aprender nuevas formas de vincularse. Se internalizan así nuevas reglas y encuadres, ya que es una relación que se da dentro de un marco institucional. Es en este sentido que apostamos a una formación integral de nuestros equipos de tutores pares brindando capacitaciones que abordan de manera transversal las siguientes temáticas:

- Historia de la universidad en Argentina. Acceso y permanencia en educación superior. La construcción del oficio de estudiante universitario.
- Organización y estructura de la UNAJ.
- Programas de Tutorías en educación superior. Programa de Tutorías en la UNAJ.
- La importancia del rol tutorial.
- Características de la cursada virtual durante la pandemia.

Una de las actividades centrales del equipo de tutores pares consiste en la realización de talleres grupales, destinados a estudiantes de la UNAJ. Los mismos se han realizado tanto en modalidad virtual como presencial y están pensados como espacio de intercambio entre pares, de reflexión sobre la experiencia de estudiar en la UNAJ, y de intercambio de estrategias y herramientas para la continuidad de los estudios. Sobre esta experiencia, los propios tutores pares han



destacado la importancia de estos espacios planificados en base a las demandas de estudiantes, ya que las temáticas se piensan a partir de consultas recibidas en los espacios de atención online en redes sociales. Han ponderado positivamente estos talleres como estrategia para familiarizarse con la universidad, de creación de materiales valiosos para la vida académica (tutoriales y presentaciones en Power Point o CANVA), y de potenciar aprendizajes en común entre pares.

En relación a su propio rol en la coordinación y organización de estos talleres, han considerado que les otorgó mayor experiencia en la oratoria y fortaleció el compañerismo entre los grupos, en la organización y distribución de roles. Asimismo, han valorado su participación en el Programa de tutores pares como una manera de contribuir a la comunidad UNAJ y de “devolver” a la universidad algo de lo que a ellos les dió. Algunas han expresado incluso expectativas de trabajar en la universidad, indicando esta experiencia como un desafío personal y profesional que les ha permitido poner en práctica habilidades de comunicación, escucha, de oratoria, de diseño y uso de redes. Finalmente, se destacan de estos espacios grupales el intercambio de experiencias entre pares, donde se comparte más allá de los aspectos académicos de la vida universitaria.

Palabras finales

Si bien los programas de tutorías en el nivel universitario son relativamente recientes, estos responden a nuevas problemáticas que debe enfrentar la universidad como institución y a las nuevas inquietudes, requerimientos y realidades de los estudiantes que ingresan a los estudios superiores. Sabido es que el perfil del estudiante universitario se ha ido modificando. El incremento de personas que acceden a la educación superior con diferentes características sociales, educativas, etarias, etc., con la necesidad de adaptarse a un entorno académico y social nuevo, hacen que en la actualidad se demande un mayor asesoramiento con respecto al ámbito académico y a cuestiones sociales y personales.

En términos generales podemos decir que el tutor (sea docente o par) se constituye en una figura referente del estudiante dentro de la universidad, un nexo, un vínculo que lo acerca a un mundo que en primer instancia le resulta ajeno, amenizando la sensación de extrañeza que nos produce lo nuevo y desconocido. Su rol consiste en acompañar, orientar y contener al estudiante en su inserción y trayectoria en la universidad, lo cual abarca tanto aspectos administrativos y académicos como



sociales y personales. En la relación tutor / tutorade resulta fundamental la creación de un vínculo de confianza y cercanía, donde la escucha atenta permita prevenir, detectar situaciones problemáticas y construir los caminos para encontrar soluciones posibles.

La figura del tutor puede resultar clave para una satisfactoria inserción en la vida universitaria, durante el ingreso y primeros años de cursada; así como también se constituye en un acompañamiento importante a medida que el estudiante se aproxima al egreso, cuando aparecen otras inquietudes y miedos a afrontar: inserción y prácticas profesionales, trabajos monográficos o tesis finales, etc.

Podemos comprender la tarea de la tutoría en estas palabras:

“Reducir, en la medida de nuestras posibilidades, causas de abandono, inestabilidad o irregularidad en sus estudios. Evitar que se caigan, que no lleguen; pero, a la par, que sepan cuáles son las exigencias para sostenerse y para llegar. (...) Un tutor es una guía, un eje sobre el que se desarrolla una potencialidad, un sostén²⁶”.

Palabras clave:

Orientación educativa / acompañamiento / filiación / tutorías pares / rol tutorial

Bibliografía: (según normas APA)

Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior, *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8, 1-10.

Colabella, L. & Vargas, P. (2013) La Jauretche. Una Universidad popular en la trama sur del Gran Buenos Aires. En, N. Gluz, M. Karolinski, I. Rodríguez Moyano, C. Talavera, I. Gaona López, P. V. Gadelha Mendes, L. Colabella, P. Vargas (autores de

²⁶ Palabras del Secretario Académico de la UnTreF, Ing. Carlos Mundt. En: Curti, Celina (et. al.) 2013. “Tutorías Universitarias: la experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense”



- capítulo) , *Avances y desafíos en políticas educativas. Análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*, (pp. 1- 54). Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- Coppa, G., Itkin, S., Rodríguez Luini, N., & Hereñú, L. (2009) El programa de tutoría como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior, e- *Eccleston. Temas de Educación Infantil*, 11.1 - 12.
- Coulon, A., (1997) *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Gluz, N. (ed) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Itchart, L., Donati, J., González Velasco, C., Levoratti, J., Marini, M., González, J.P. et.al. (2015). *Taller de Vida Universitaria*. Florencio Varela: Editorial Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Muller, M. (1998). *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Sola Villazón, A. & De Pae, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, *Texos en contexto contexto*, 6. 79 - 94.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2014). *Informe de Gestión 2011-2013*. Ms.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2014). *Proyecto Acciones Complementarias Becas Bicentenario*. Ms.
- Viel, P. (2014). La tutoría como proyecto institucional. Entrevista a Patricia Viel realizada por Silvina Theuler. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6. 99 - 102.



4.14 *Regresar UNR: un programa para promoción de la retención y el egreso*

Julieta Trivisonno-Romina Pérez
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

Hacia 2019, en la Universidad Nacional de Rosario se consensuaron diversos objetivos en el marco de lo que se denominó “Agenda 2030 UNR”. Entre ellos, la “Excelencia Académica y el Desarrollo Curricular” constituye una de las líneas prioritarias, y supone planificar estrategias que contribuyan a disminuir el desgranamiento y aumentar las tasas de graduación en las distintas carreras de grado de la Universidad.

Según registros estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), nuestro país se destaca por tener una tasa bruta de educación superior que se encuentra entre las más altas de Latinoamérica. Si bien esta cuestión implica contar con un acceso fortalecido, los niveles de permanencia de los/las estudiantes en el sistema y la proporción de graduados y graduadas no se presentan como adecuados.

Esta situación, descrita como proceso de inclusión excluyente, supone el contraste entre una fuerte masificación en el ingreso a la educación superior y las altas tasas de abandono, reprobación y deserción. Los estudios sobre el tema han destacado que son múltiples los factores que pueden desencadenar la no permanencia en el sistema universitario, entre ellos los factores de orden socioeconómico y aquellos vinculados con el capital cultural familiar.

Teniendo en cuenta lo señalado, así como también las experiencias previas que - con objetivos más acotados- se registraron en otras Facultades de la institución y otras universidades nacionales, desde el Área Académica y de Aprendizaje de la UNR se diseñó el Programa de Promoción de la retención y el egreso: “Regresar UNR”, cuya estructura, características y objetivos se sintetizarán en los apartados siguientes.



Descripción del proyecto

A) Destinatarios y líneas de acción

En el marco del escenario descrito en el apartado precedente, se proyectó el Programa “Regresar UNR”, destinado a:

- los/las estudiantes de primer, segundo año y años superiores con alto nivel de desaprobación, en línea con el objetivo de promover la retención y el avance regular en las trayectorias académicas.
- los/las estudiantes con ingreso a partir del año 2010 que posean un 70% de su carrera aprobada y que hayan rendido por última vez hasta el año 2021, así como también estudiantes que adeuden trabajo final o tesis/tesina y que hayan aprobado su última asignatura en el año 2020; en línea con el objetivo de elevar las tasas de graduación.

Asimismo, el programa se estructura en base a las diversas líneas de acción que se detallan a continuación:

1. Trabajo conjunto con las Facultades en el relevamiento de información, experiencias y prácticas relativas a la mejora de la retención y graduación.
2. Investigación de Trayectorias Académicas y situación socioeconómica de los/las estudiantes comprendidos/as en el rango de destinatarios/as del programa a través de la realización de encuestas.
3. Observación y análisis de los factores que inciden en el abandono o graduación tardía a través de encuestas especiales.
4. Sensibilización del personal docente y no docente respecto a los factores que afectan la retención y graduación de los/las estudiantes.
5. Fortalecimiento de la formación docente en estrategias de retención e inclusión.
6. Fortalecimiento de la formación docente en estrategias de innovación en el currículo para estimular el interés de los y las estudiantes, su promoción y avance en las trayectorias académicas.
7. Programa de Tutorías para el Egreso: convocatoria de estudiantes avanzados/as y/o graduados/as hasta tres años y/o graduados/as que integren cátedras o desempeñen tareas de ayudantía o adscripciones.
8. Programa de Becas para el Egreso: gestionado por el Área de Bienestar Universitario, a través de la Dirección de Bienestar Estudiantil, a fin de proporcionar ayuda económica a los/las estudiantes comprendidos/as en el programa y que presenten dificultades socioeconómicas.



9. Con relación a quienes adeuden trabajos finales, tesinas, tesis: se realizarán Talleres de orientación y asesoramiento que proporcionen herramientas para la elaboración de tales trabajos, haciendo hincapié en aspectos como la escritura académica, la metodología de la investigación, el acceso a la información y al material bibliográfico pertinente y la vinculación con los/las directores/as, tutores/as de los trabajos finales, tesinas y tesis. Todo ello, no sólo a los fines de la culminación del proceso de formación de grado, sino también en miras a enriquecer y poner en valor la etapa de elaboración del trabajo final como consolidación del aprendizaje realizado durante el cursado de la carrera.

B) Las etapas de implementación

El Programa “Regresar UNR” se desarrollará en diferentes fases, de acuerdo con un cronograma estimado cuyos términos podrán ser reajustados conforme a la evolución y particularidades que se presenten en cada una de las Carreras. Se estiman -inicialmente- las siguientes etapas:

- Realización de un relevamiento que haga posible identificar a la población de destinatarios y analizar sus trayectorias académicas;
- Convocatoria, selección y capacitación a los/las tutores/as;
- Convocatoria a los/las destinatarios/as del programa;
- Capacitación y trabajo con los equipos de tutores/as y docentes de las carreras;
- Asesoramiento, orientación y acompañamiento de tutores/as,
- Capacitaciones destinadas a docentes a fin de favorecer el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la retención, trabajando en especial con docentes del primer año de las carreras y de las asignaturas con altos niveles de desaprobación.
- Monitoreo del trabajo de tutores/as, equipos docentes, y seguimiento del avance de las trayectorias de los/las destinatarios/as.
- Análisis del desarrollo y resultados del programa.

C) Responsables de la implementación y participantes

El Programa “Regresar UNR” será implementado en forma centralizada por la Universidad Nacional de Rosario a través de un Comité de Ejecución integrado por autoridades de cada Facultad (el/la responsable de la Secretaría Académica, el/la



responsable de la Secretaría Estudiantil, el/la responsable de la Dirección de Alumnado) y por autoridades de la Universidad (el/la funcionario/a a cargo del Área Académica y de Aprendizaje, del Área de Bienestar Estudiantil, de la Secretaría General, del Área Innovación y Apoyo a la Gestión y del Área de Gestión Institucional).

Asimismo, el programa supone la participación de quienes se desempeñen como Directores/as, Coordinadores/as de carrera, equipos docentes, Comisiones Seguimiento o Evaluación Curricular, estudiantes avanzados/as y graduados/as, personal técnico-administrativo a cargo del alumnado y funciones afines al objetivo del proyecto y de la Dirección General de Estadística Universitaria y Dirección de Cómputos y Procesamiento de Datos de la UNR.

Objetivos

De acuerdo con los fundamentos líneas de acción ya referidas, se han planteado los objetivos generales y específicos que se enunciarán a continuación.

Por un lado, como objetivo general, el Programa Regresar UNR se propone promover el la retención y el avance regular en las trayectorias académicas de los estudiantes, disminuir los índices de deserción en los años superiores y elevar las tasas de graduación.

Por otro lado, en carácter de objetivos específicos, el Programa pretende:

- Identificar las causas de deserción, abandono y enlentecimiento de la graduación.
- Desarrollar estrategias para la mejora continua de los índices de retención en las carreras de grado universitario.
- Promover a través de diversos medios, el avance regular y la graduación de los y las estudiantes.
- Desplegar acciones encaminadas al seguimiento y acompañamiento en las trayectorias académicas.
- Profundizar las acciones tendientes a evitar el alargamiento de las carreras y la deserción en los años superiores.
- Desarrollar una línea específica de acción dirigida a estudiantes que adeuden el trabajo final o de tesina para graduarse.
- Fortalecer la formación docente en estrategias de seguimiento y acompañamiento durante el primer año.



- Detectar espacios curriculares que generen de manera continua obstáculos en la promoción y continuidad de las y los estudiantes.
- Promover el trabajo colaborativo y sostenido entre las doce Facultades, desarrollar un proceso de revisión y análisis que tienda a la mejora continua de las acciones y los resultados de las mismas.

Síntesis conclusiva

Como política académica, el programa reseñado pretende abordar de modo integral las problemáticas del desgranamiento y las tasas de graduación en las carreras de nuestra Universidad. Sin perjuicio de ello, se inscribe en un marco mayor de acciones dirigidas a la retención, promoción y egreso que ya se vienen desarrollando en la institución en consideración de las problemáticas socioeconómicas, académicas y de adaptación a la vida universitaria.

En el diseño de esta política se ha procurado poner en valor las experiencias desarrolladas hasta la fecha, ampliando y diversificando las acciones en pos de optimizar los resultados. Al momento de presentación del presente resumen, el proyecto se encuentra en un estado preliminar de desarrollo, esperándose poder lograr un avance relevante hacia fines de 2023.

Bibliografía de Referencia

- Adrogué, Cecilia - García de Fanelli, Ana; “Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina”, Páginas de Educación, Julio-diciembre 2021, vol. 14, nro. 2, DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>, p. 28 a 51,
- Ezcurra, Ana María, “Igualdad en la educación superior: un desafío mundial”, Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, 2013.
- García de Fanelli, Ana - Adrogué de Deane, Cecilia, “Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública”, Revista Fuentes, nro. 16, 2015, <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015:116.04>, p. 85 a 106.
- García de Fanelli, Ana, “Acceder a la universidad y graduarse. Argentina en el contexto internacional”, Revista Pensamiento Universitario, Año 17, diciembre 2015, p. 7-18.



García de Fanelli, Ana, “Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades argentinas”, Debate Universitario/7, noviembre 2015, p. 7 a 24.

Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias “La universidad argentina: hacia el desarrollo y progreso social”, Ejes 2022 -2023.

Panaia, Marta, “Abandonar la Universidad con o sin título”, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2013.

Parrino, María del Carmen, “¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción universitaria”, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2014.

Templado, Ivana - Catri, Gabriela - Nistal, Martín - Volman Víctor, “Desigualdad educativa en el nivel superior”, enero 2022, <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/desigualdad-educativa-en-el-nivel-superior.pdf>.

UNESCO, “Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior.”, Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior, EHEC 2022, Mayo 2022.

UNESCO, “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación.2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.



4.15 Tutorías de vida universitaria

Mariela Lindozzi-Nelly Junco-Patricia Giacomozzi
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

Las políticas de Bienestar Estudiantil que asumen como objetivo contribuir al ingreso, progreso y egreso de una creciente matrícula estudiantil, constituyen una prioridad para la gestión de la Universidad Nacional de Rosario. En consonancia con los propósitos de estas políticas y en cumplimiento de la **Ordenanza n° 679** que reglamenta un **Sistema Coordinado de Tutorías Universitarias**, la implementación de *tutorías de vida universitaria* contribuiría al asesoramiento específico que demandan los estudiantes de cada unidad académica. En este sentido, la relación entre los estudiantes de una misma Facultad o una misma carrera, en el marco de la Institución, puede resultar enriquecedora para ambas partes. Las tutorías se proponen en función de la complejidad que implica la transición del nivel medio al nivel superior y conforman además una instancia formativa de adaptación a la vida universitaria y de acompañamiento pedagógico, contemplando la diversidad del colectivo de estudiantes

Descripción del proyecto

El sistema de tutorías se implementará de manera gradual en las distintas unidades académicas que componen la Universidad Nacional de Rosario. La capacitación y formación de los tutores estará a cargo de la Dirección de Orientación Estudiantil, en articulación con las diferentes áreas: Bienestar universitario, Extensión y especialmente con el Área Académica y de Aprendizaje. Asimismo, se establece un diálogo y planificación permanente con las Secretarías Estudiantiles de cada unidad académica.

De los Tutores

Los tutores estudiantes son seleccionados por concurso de antecedentes y entrevistas abiertas, a cargo de Psicólogos especialistas en Educación, con la participación de los/las Secretarios/as Estudiantiles de cada Facultad.



Las tutorías se entienden como un espacio de interacción para responder a las necesidades de los estudiantes. Las actividades versarán sobre los siguientes ejes :

- Desarrollar actividades para la socialización de los estudiantes
- Informar sobre dependencias de la Facultad y trámites administrativos
- Orientar en la planificación y el desarrollo del cursado de la carrera
- Informar acerca del Plan de estudios, el régimen de correlatividades y el reglamento general de exámenes
- Analizar los programas de las asignaturas de primer año
- Construir estrategias y métodos de estudio y preparación de exámenes.

Sobre la formación del Tutor Par

Bajo la concepción del Tutor par como un referente y figura que genera lazos para recibir y contener a los estudiantes en la nueva etapa académica, la Dirección de Orientación Estudiantil, realiza capacitaciones para la configuración del rol. Asimismo, la formación es de carácter integral, abarcando aspectos subjetivos, académicos, sociales de la vida universitaria

De la evaluación

Se realizará un seguimiento durante todo el periodo académico, a través de encuentros de supervisión de las actividades desarrolladas en terreno. Los estudiantes tutores llevarán un registro escrito de la labor realizada y completarán dos informes anuales en base a una guía con los lineamientos propuestos por el equipo de coordinación. Los ejes del trabajo se basan en los aspectos pedagógicos de las trayectorias académicas.

De los tutorandos

Serán beneficiarios de las tutorías de vida universitaria los estudiantes de cualquiera de las carreras que se dictan en la Universidad Nacional de Rosario, priorizándose a los ingresantes del año en curso.

Objetivos

- Promover el ingreso a las carreras universitarias de grado de estudiantes que han finalizado la escuela secundaria atendiendo a la accesibilidad, igualdad y equidad educativa



- Favorecer la retención y avance regular de estudiantes de las carreras de grado
- Facilitar la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes, a través de la supresión de barreras no académicas
- Reflexionar sobre valores, actitudes y habilidades de integración en el ámbito universitario
- Alentar un desempeño sostenido en una ética democrática y respetuosa de la diversidad socio-cultural promoviendo la ciudadanía universitaria

Síntesis conclusiva

La Dirección de Orientación Estudiantil, viene implementando de manera sostenida el Programa de tutorías pares: “Codo a Codo”, observándose de manera creciente la consolidación y el aumento de la participación y compromiso de todos los actores que conforman la comunidad de la Universidad Nacional de Rosario.

Cabe destacar el rol fundamental que cumplieron los tutores y los referentes profesionales que llevaron a cabo las actividades y objetivos del programa durante el periodo de ASPO. La adaptación activa de los dispositivos y herramientas, favorecieron la contención, el desarrollo de los vínculos pedagógicos y las trayectorias académicas.



4.16 Una aproximación a la duración real de las carreras: análisis de una encuesta sobre trayectorias estudiantiles

Nahir de Gatica-Julieta Guerrisi-Viviana Rodríguez
(Universidad Nacional de General San Martín)

Introducción

La Secretaría General Académica de la UNSAM, a través de su Dirección Estudiantil, lleva adelante diversas políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, orientadas a garantizar el derecho a la educación superior. En este sentido, hablamos de trayectorias estudiantiles para referirnos a procesos sociales que contemplan la sumatoria de ciertos aspectos que configuran la vida de lxs estudiantes durante su tránsito por la Universidad y que trascienden sus recorridos académicos. Así, esta perspectiva nos permite abordar los itinerarios académicos en relación con la historia de vida de lxs estudiantes, sus condiciones socio-económicas, sus vínculos con otrxs y con otras experiencias formativas heterogéneas, entre una multiplicidad de factores que hacen de sus trayectorias estudiantiles un proceso continuo de construcción y deconstrucción individual y colectiva (Ardoino, 2005)²⁷.

Desde esta perspectiva, si pensamos en los distintos factores que afectan la vida de lxs estudiantes universitarixs, hay uno que hoy se presenta como relevante a la hora de analizar las trayectorias estudiantiles: **el uso del tiempo**. ¿Cómo organizan el tiempo nuestrxs estudiantes reales? ¿Cómo transitan la Universidad trabajando tiempo completo? ¿Cuánto tiempo les demandan las actividades independientes requeridas para la aprobación de las materias? Estas y otras preguntas que hacen a la caracterización de las trayectorias estudiantiles se nos presentan como fundamentales para empezar a abordar en nuestra Universidad, la problemática de la distancia entre la duración real y la duración teórica de las carreras, y la consecuente fragmentación temporal que se observa entre el ingreso y la graduación, en los casos en que ésta se concreta.

²⁷ Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. *Colección Formación de Formadores*, tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires



Con este punto de partida, el objetivo de este trabajo es presentar el análisis de una encuesta exploratoria que realizamos en noviembre-diciembre de 2022, dirigida a lxs estudiantes con el fin de recuperar sus recorridos universitarios desde una perspectiva que permita comprender el tiempo de dedicación a las obligaciones, actividades académicas y a la vida cotidiana. Entonces este instrumento, intenta contextualizar las trayectorias de nuestrxs estudiantes al vislumbrar cómo diversos factores interactúan entre sí a la hora de transitar, cursar y estudiar una carrera universitaria.

Propósitos de la encuesta

Dentro de los siete puntos centrales propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)²⁸, para motorizar políticas académicas que nos permitan afrontar diversas problemáticas actuales, se encuentra la distancia entre la duración real que vivencian lxs estudiantes, la duración teórica de las carreras de grado y la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación híbrida, bimodal, virtual, remota.

Según los datos recogidos por el CIN, existe una brecha muy amplia entre la duración teórica y la duración real de las carreras, ya que solo el **29,6%** de lxs estudiantes universitarixs argentinxs egresan en el tiempo teórico previsto. Esa duración real se vincula, por un lado, con las trayectorias particulares de lxs estudiantes atravesadas por diversos factores, como compromisos familiares y

²⁸ Declaración Ministerio de Educación – CIN 14 de diciembre de 2021.

Se establecen, en forma conjunta, definir los siguientes lineamientos de políticas universitarias para su trabajo conjunto:

- a. Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación híbrida, bimodal, virtual, remota.
- b. Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.
- c. Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.
- d. Reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.
- e. El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.
- f. Conformación de una carrera para investigadores/as universitarios/as.
- g. La curricularización de la extensión.



laborales, y por otro lado con las posibilidades que les presenta la universidad desde su propuesta curricular. Es decir, la forma en la cual se estructura el currículum va determinando continuidades, rupturas y demoras en la formación y posterior egreso, y da lugar al despliegue de estrategias por parte del estudiantado, que puede redundar en trayectorias diversas y en la ralentización de la cursada. En esta misma línea, es preciso destacar que, en el sistema universitario argentino, la organización de los planes de estudio se basa en “horas reloj”, que contabilizan las horas de contacto estudiante-profesor, pero no las horas de estudio y actividades independientes que efectivamente se requieren para avanzar en el proceso de formación y para cumplir con las obligaciones académicas en una asignatura.

Por lo tanto, con el propósito de aportar información y datos potencialmente relevantes para comprender y revisar la duración real de las carreras, la UNSAM se propuso conocer en profundidad sus trayectorias para comprender qué particularidades adquiere esta problemática en nuestra institución e implementar políticas académicas para abordarla.

Dirigida a todos los estudiantes de la UNSAM, entre noviembre y diciembre de 2022 se elaboró e implementó la encuesta “¿Nos contás sobre tu trayectoria estudiantil?”. Fue de carácter anónimo y voluntario y se difundió, en un primer momento, por las redes sociales de la Universidad, donde obtuvo una muy buena recepción inmediata en las primeras 4 horas y luego, a través del envío de un newsletter a las casillas de correo institucionales de los estudiantes. Se obtuvieron 631 respuestas de estudiantes de todas las Unidades Académicas de la Universidad. La encuesta consistió en 19 preguntas cerradas, 2 de opción múltiple y 1 pregunta abierta, distribuidas en tres ejes diferenciados, a saber: “Información sobre tu trayectoria en la carrera”, “¿Cuánto tiempo le dedicas a una materia?” y “¿Qué tiempo ocupa la carrera en tu vida cotidiana?”. Cada uno de estos ejes estuvo orientado a relevar las estrategias del estudiantado a la hora de cursar sus carreras, la dedicación real a las materias y el lugar que ocupa la carrera en su vida cotidiana.



Algunos resultados

Los resultados arrojados por la encuesta nos dieron una primera aproximación a la problemática mencionada anteriormente dentro de UNSAM y también, información relevante para seguir indagando sobre algunos de los aspectos planteados dentro de los siete puntos del CIN. Así, los resultados nos permitieron realizar una primera caracterización, exploratoria, sobre el uso del tiempo y empezar a identificar las estrategias que lxs estudiantes despliegan para sus itinerarios académicos particulares, las cuales también pueden ser profundizadas al interior de cada Unidad Académica y propuesta curricular.

Para contextualizar las trayectorias estudiantiles, se consultaron los siguientes datos: la unidad académica de pertenencia, el año de ingreso a la carrera y la etapa de la carrera en la cual se encuentran. Asimismo, se relevó la cantidad de materias cursadas durante el último cuatrimestre, las posibles adaptaciones al plan de estudios, las dificultades y estrategias. La muestra se obtuvo de una población de estudiantes conformada de la siguiente manera: un 26% de estudiantes que se encuentra en la etapa inicial (CPU y primer año), un 45% en etapa media (segundo y tercer año) y un 29% en etapa avanzada (de cuarto año en adelante).

Con el foco de interés puesto en el conocimiento sobre la prolongación de las carreras, encontramos que el 77% de lxs estudiantes encuestados que ingresaron entre 2000-2015, se encuentra en la etapa avanzada de sus carreras. En términos ideales, estxs estudiantes ya deberían haber finalizado sus estudios puesto que la duración de una carrera se estima entre 5 y 6 años. Cuando buscamos esta información en períodos más recientes, encontramos que el 52% de lxs estudiantes encuestados que ingresaron entre 2016-2019 se encuentra en la etapa avanzada de sus carreras. Sin embargo, el 47% indica estar en la etapa inicial o intermedia que, recordemos, sería entre segundo y tercer año, cuando teóricamente ya deberían estar en etapa avanzada o haber finalizado sus estudios. Por último, el 44% de lxs que ingresaron entre 2020-2021 declaran estar en las etapas iniciales, el 52% en la etapa media y el 4% en etapas avanzadas. Ello refuerza el supuesto de que la duración teórica de las carreras se extiende en la realidad de las trayectorias, puesto que esta población que indica estar cursando el CPU o el primer año debería estar teóricamente iniciando su segundo o tercer año.

Si consideramos que en la primera sección de la encuesta también se indagó sobre las interrupciones parciales o totales en las trayectorias estudiantiles, al profundizar sobre la extensión de los itinerarios académicos, se pudo comprobar que el 74% de lxs encuestadxs **no detuvo sus cursadas**. No obstante, un 12% la detuvo durante un cuatrimestre y un 6% detuvo la cursada entre 1 año y menos de



2. También se consultó acerca de los motivos de quienes tuvieron que detener su cursada. Las razones que manifestaron son: motivos laborales, cuestiones de salud, dificultades para organizar el estudio/lectura y cuestiones vinculares/familiares y económicas.

Sin embargo, a pesar de que el 74% nunca detuvo la cursada, solo el 30% logra llevar adelante las cursadas de materias de acuerdo con lo que se establece en los planes de estudios de sus respectivas carreras. Esto implica que el 70% restante, debió realizar adaptaciones al recorrido teórico para poder continuar con su formación. Incluso, este dato muestra una gran coincidencia con los recogidos por el CIN que indicaban que solo el 29,6% de los estudiantes universitarios argentinos egresan en el tiempo teórico previsto. Al indagar sobre el tipo de adaptaciones que hicieron, la encuesta arrojó que el 30% de lxs estudiantes declaró haber cursado menos cantidad de materias y el 19% no haber finalizado la cursada de alguna/s materia/as. Con porcentajes menores, aparecen la acumulación de lecturas o estudio, finales sin rendir, dedicación del tiempo mínimo necesario para la aprobación y la alternancia a clases. En este caso, se podría inferir que estas adaptaciones aparecen como estrategias que realizan lxs estudiantes para poder continuar con sus carreras a pesar de no llevarla adelante como indica el plan de estudios.

En esta misma línea de consulta, también se preguntó a lxs estudiantes si algunas exigencias de la vida académica les traían dificultades. Las respuestas indicaron como factores más sobresalientes, la dificultad para disponer del tiempo requerido para lecturas/estudio, la cursada presencial absoluta, y los trabajos grupales colaborativos. En cuanto a las respuestas obtenidas sobre los motivos más determinantes para lxs estudiantes al momento de elegir cuántas y cuáles materias cursar, podemos ver que el porcentaje más alto lo adjudica a la oferta de días y horarios, el seguimiento del plan de estudios y la compatibilidad con compromisos laborales. Esta distribución evidenció que lxs estudiantes al momento de elegir cuántas y cuáles materias cursar, tienden a seleccionárselas considerando otros aspectos de su vida. Es decir, intentando conciliar las instancias formativas con sus vidas personales.

Tiempo de dedicación a una materia y a la pregunta abierta

Para profundizar la indagación sobre la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras y el uso del tiempo, se pidió a lxs estudiantes que elijan una materia cursada durante el 1º cuatrimestre del 2022 y respondan:



cuántas horas de clase tuvieron, si la cursaron en simultáneo con otras materias y cuántas horas semanales requirieron para realizar las actividades académicas de la materia elegida por fuera de las horas de contacto con el docente. Esta estrategia que propuso el dispositivo, arrojó información interesante para conocer y dimensionar las dinámicas de estudio y algunas cuestiones organizativas que utilizan lxs estudiantes para llevar adelante sus cursadas.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, podemos decir que la mayoría de lxs estudiantes cursan 3 materias de 4 horas cada una por lo tanto, la **cursada promedio** (tiempo de clase) de unx estudiante es de **12 horas semanales**. Cabe decir que, a las horas de clase, hay que considerarlas en conjunto con las horas dedicadas a distintas actividades académicas independientes necesarias para llevar adelante sus cursadas. De esta manera, para intentar dimensionar las horas reales que le dedican lxs estudiantes a cada materia por fuera de las horas de clase/ contacto con el equipo docente, se lxs consultó por la dedicación a actividades independientes que realizaron para la materia elegida. En este sentido, se pidió que indiquen el rango de horas semanales dedicadas a: la lectura de textos, la preparación y desarrollo de trabajos escritos, la preparación de exámenes parciales, estudio para la evaluación final, trabajo de campo/prácticas, laboratorio, entrenamiento/ensayos/prácticas artísticas y otros.

Las respuestas más destacadas arrojaron que un **46%** dedicó entre 1 y 4 horas semanales a la **lectura de textos** de la materia elegida. En cuanto a trabajos y evaluaciones, **38%** dedicaron entre 1 y 4 horas semanales al **desarrollo de trabajos escritos**, un **44%** le dedicó más de 6 horas semanales a la **preparación de exámenes parciales** y un **38%** también le dedicó más de 6 horas semanales al **estudio para las evaluaciones finales**. De esta manera, las instancias de evaluación aparecen como las actividades a las cuales lxs estudiantes le dedican más tiempo, al menos en la materia por la cual respondieron.



Dedicación horaria a distintas actividades académicas de una materia a elección del último cuatrimestre

| Cantidad de horas destinadas | Lectura de textos |
|------------------------------|-------------------|
| Entre 1 y 4 horas | 46% |
| Más de 6 horas | 16% |
| No le dediqué horas | 14% |
| Entre 5 y 6 horas | 12% |
| Menos de 1 hora | 11% |

| Cantidad de horas destinadas | Preparación y desarrollo de trabajos escritos |
|------------------------------|---|
| Entre 1 y 4 horas | 38% |
| Más de 6 horas | 18% |
| No le dediqué horas | 17% |
| Entre 5 y 6 horas | 15% |
| Menos de 1 hora | 12% |

| Cantidad de horas destinadas | Preparación para exámenes parciales |
|------------------------------|-------------------------------------|
| Más de 6 horas | 44% |
| Entre 1 y 4 horas | 23% |
| Entre 5 y 6 horas | 22% |
| No le dediqué horas | 6% |
| Menos de 1 hora | 5% |

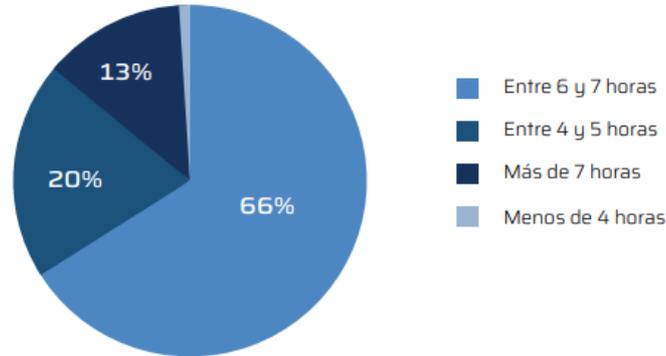
| Cantidad de horas destinadas | Estudio para la evaluación final |
|------------------------------|----------------------------------|
| Más de 6 horas | 38% |
| No le dediqué horas | 28% |
| Entre 5 y 6 horas | 15% |
| Entre 1 y 4 horas | 14% |
| Menos de 1 hora | 4% |

| Cantidad de horas destinadas | Trabajo de campo/prácticas | Cantidad de horas destinadas | Entrenamiento/Ensayos/Prácticas artísticas | Cantidad de horas destinadas | Laboratorio |
|------------------------------|----------------------------|------------------------------|--|------------------------------|-------------|
| No le dediqué horas | 77% | No le dediqué horas | 79% | No le dediqué horas | 73% |
| Entre 1 y 4 horas | 9% | Entre 1 y 4 horas | 9% | Entre 1 y 4 horas | 14% |
| Más de 6 horas | 7% | Más de 6 horas | 5% | Menos de 1 hora | 5% |
| Menos de 1 hora | 4% | Menos de 1 hora | 4% | Entre 5 y 6 horas | 5% |
| Entre 5 y 6 horas | 3% | Entre 5 y 6 horas | 3% | Más de 6 horas | 3% |

Además, la encuesta buscó analizar cuántas horas dedican a otras actividades cotidianas y regulares, con el fin de entender el lugar que ocupa la realización de una carrera universitaria dentro de sus esquemas de vida. Para conocer esta información, se consultó por la dedicación horaria semanal al traslado a la universidad. Así supimos que el **66%** de lxs estudiantes utilizan entre **6 y 7 horas semanales** para trasladarse a la universidad, lo que implica aproximadamente una hora al día.

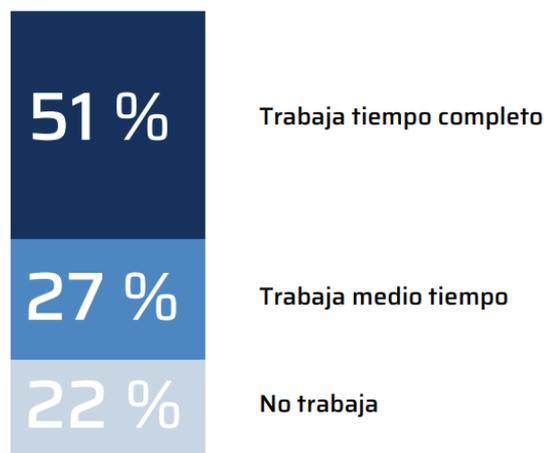


Tiempo semanal de traslados dedicados a las cursadas presenciales en todas las carreras



La dedicación a actividades laborales es otro factor crucial en el análisis. Los resultados indican que el 73% lxs estudiantes trabaja. El 51% de lxs encuestadxs trabajan más de 20 horas semanales lo cual ya se considera **tiempo completo**²⁹ y el 22% trabaja **medio tiempo**, es decir, entre menos de 10 horas hasta 20 horas semanales.

Dedicación laboral semanal de estudiantes de todas las carreras

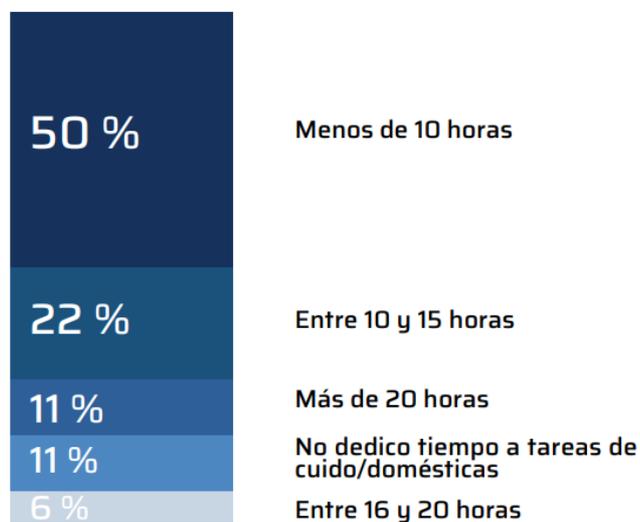


²⁹ La categoría Tiempo Completo incluye: Estudiantes que trabajan entre 21 y 40 horas semanales, y hasta más de 40 horas por semana.



En esta línea de indagación, la encuesta se preocupó por conocer también la dedicación horaria semanal a las tareas domésticas y de cuidado. Los datos evidencian que el **89%** dedica tiempo a estas tareas a la par de sus actividades universitarias. El **50%** dedica menos de 10 horas semanales, el **28%** entre 10 y 20 horas semanales y el **11%** más de 20 horas semanales.

Dedicación semanal a tareas de cuidado / domésticas de estudiantes de todas las carreras

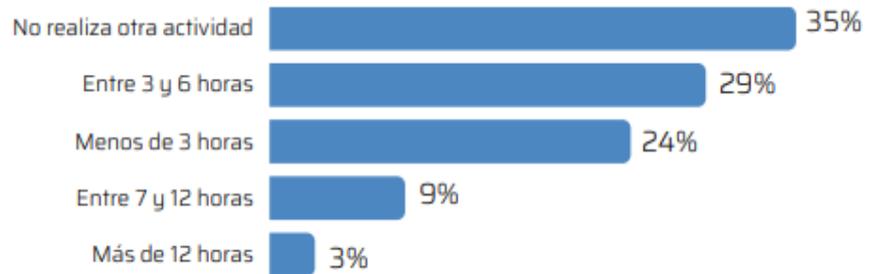


A su vez, en la encuesta se preguntó a lxs estudiantes sobre el uso del tiempo en actividades formativas y recreativas. Si bien la mayoría indicó que realizaban este tipo de actividades, la dedicación más recurrente es inferior a tres horas semanales.

En lo que respecta al tiempo semanal destinado por lxs encuestadxs a otras actividades formativas, ya sean artísticas, deportivas, de idiomas u otra índole, los resultados evidencian que el **65%** realiza este tipo de actividades. No obstante, encontramos que el **24%** dedica menos de 3 horas semanales y el **29%** entre 3 y 6 horas semanales. Además, un significativo **35%** afirma no realizar este tipo de actividades.



Dedicación semanal a otras actividades formativas (artísticas, deportivas, idiomas, etc.) de estudiantes de todas las carreras



El 83% de lxs estudiantes dedica tiempo a actividades recreativas y de ocio, aunque el bajo nivel de dedicación horaria semanal nos invita a preguntarnos si las exigencias académicas interfieren en ello. En este sentido, el 37% dedica menos de 3 horas semanales a estas actividades, lo cual significa menos de 30 minutos por día. A ello le sigue el 31%, que dedica entre 3 y 6 horas semanales. El 11% dedica entre 7 y 12 horas semanales, y sólo el 4% más de 12 horas. Además, el 17% no realiza actividades de este tipo.

Dedicación horaria semanal de estudiantes de todas las carreras a actividades recreativas o de ocio



A partir de la información obtenida, podemos ver cómo entran en juego diversos factores interactuando en la problematización sobre el nivel de carga horaria que exige a lxs estudiantes transitar, cursar y estudiar una carrera universitaria y su difícil conciliación con otros aspectos de su vida y entorno inmediato.

En cuanto al tránsito por la universidad, vimos que lxs estudiantes dedican aproximadamente, 12 horas a la cursada presencial para 3 materias y por fuera de ella, llevan a cabo diversas actividades académicas independientes que lxs



demandan una carga horaria extra considerable. Además, la universidad implica el traslado, con lo cual hay que considerar el tiempo semanal dedicado al viaje a la universidad que, para la mayoría de lxs estudiantes, contempla entre 6 y 7 horas semanales. De esta manera, cabe preguntarse cómo se puede conciliar esta demanda académica con la actividad laboral ya que el 73% se encuentra trabajando. Sumado a esto, lxs estudiantes deben articular esta carga horaria con las tareas domésticas y de cuidado, ya que el 39% de ellxs dedica más de 10 horas semanales a estas actividades. Con lo dicho hasta aquí, cobraría sentido la poca dedicación horaria a otras actividades formativas o recreativas y de ocio ya que los resultados indicaron que lxs estudiantes dedican escasas horas semanales a estas actividades.

Finalmente, la encuesta contó con una pregunta abierta para que lxs estudiantes pudieran expresarse y contarnos algo más sobre sus trayectorias, si así lo deseaban. Esta pregunta, fue respondida por el 46% del total de lxs encuestadxs. A partir de sus respuestas realizamos una categorización que intenta rescatar las recurrencias entre los discursos de lxs estudiantes.

Es preciso destacar que las categorías construidas están estrechamente vinculadas los aspectos indagados por el instrumento: el seguimiento teórico ideal del plan de estudio, criterios de correlatividades, el manejo del tiempo, la oferta de materias, la necesidad de trabajar y la dificultad que supone seguir el ritmo de estudios, la preferencia por la cursada virtual o bimodal, las tareas de cuidado que realizan en simultáneo durante sus trayectorias y que impiden dedicarle más tiempo al estudio. Las primeras cuatro categorías más representativas (ver gráfico **Categorías Generales**) fueron analizadas en profundidad para reconocer los supuestos subyacentes que emergen de las respuestas. En su mayoría, las razones que surgieron refieren a: la organización personal de lxs estudiantes para cumplir con lo que requieren las carreras, las correlatividades que ofician de “filtros”, la oferta horaria y de materias con horarios de cursada superpuestos o que se dictan en un solo turno impidiendo el desarrollo de otras actividades formativas o laborales, la vuelta a la presencialidad plena en algunas materias que impidió continuar economizando tiempo y flexibilidad que ofrecía la cursada virtual.



Categorías Generales

| Categorías | % Respuestas |
|--|--------------|
| Plan de estudios | 33% |
| Conflicto con la gestión académica | 25% |
| Incompatibilidad con obligaciones laborales | 18% |
| Preferencia por la cursada virtual o bimodal | 11% |
| Dificultad con materias específicas | 6% |
| Dificultad con algunxs docentes | 5% |
| Criterios de evaluación | 2% |
| No tener a donde dejar a lxs hijxs mientras cursan | 0,10% |

Comentarios finales

La encuesta “¿Nos contás sobre tu trayectoria estudiantil?” fue pensada como una primera aproximación institucional al debate sobre la distancia entre las horas reales y las horas teóricas de las carreras de grado, centrada en la representación de lxs estudiantes. Se buscó conocer de manera general el tiempo de dedicación a las diferentes actividades académicas que demanda la realización de una materia, las características de las trayectorias y los desafíos que consideran lxs estudiantes. Asimismo, se buscó poder contextualizar esto con la vida cotidiana de lxs estudiantes, la dedicación al trabajo, otras actividades regulares, las tareas de cuidado y el sueño.

Finalmente, lo hasta aquí expuesto en relación con el uso del tiempo por parte de lxs estudiantes, pretende constituir un primer acercamiento a la problemática de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras, desde la perspectiva de las trayectorias estudiantiles. Con esta primera exploración, sentamos las bases para iniciar el diálogo colectivo necesario para abordar esta problemática al interior de cada propuesta formativa.



4.17 *Vamos por más compañeros*³⁰. Lanzamiento de la Universidad de Quilmes en el complejo penitenciario de Florencio Varela

Ana Passarelli-Daniel Badenes-Ines Oleastro
(Universidad Nacional de Quilmes)

Introducción

La iniciativa que aquí se presenta es una propuesta impulsada desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en el marco de políticas de ampliación de derechos e inclusión socioeducativa. Se trata de un proyecto que consiste en la implementación de propuestas educativas universitarias en contextos de encierro. El principal problema que se busca atender es el acceso a la educación superior de las personas privadas de su libertad ambulatoria y que se encuentran alojadas en el Complejo Penitenciario de Florencio Varela conformado por 6 Unidades Penitenciarias que albergan al 16,5% de la población total encarcelada de la provincia de Buenos Aires.

En consonancia con las políticas que la Universidad lleva adelante en materia de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas, la iniciativa plantea una serie de desafíos y líneas de trabajo que resulta interesante reponer. Inicialmente, se plantearon tres líneas de intervención: la articulación intra e interinstitucional, con el propósito de garantizar condiciones sólidas y sostenibles para el desarrollo de iniciativas en este ámbito; la reflexión y la capacitación de las personas que participen en esos procesos; y la articulación y elaboración de propuestas pedagógicas pertinentes.

El primer paso fue sumarnos a la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE) que nos permitió conocer experiencias existentes y establecer relaciones con otras universidades nacionales. Al mismo tiempo, organizamos un Encuentro sobre Educación Superior en Contextos de Encierro, del cual participaron programas de otras universidades nacionales con

³⁰ Palabras de Esteban, estudiante de la UNQ en el inicio de las actividades, mayo 2023.



trabajo en la Provincia de Buenos Aires (UNS, UNICEN, UNMdP, UNSAM y UNLP) para nutrirnos de sus experiencias antes de comenzar con la iniciativa.

Durante todo el primer año se trabajó interinstitucionalmente con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; el Consejo Provincial de Coordinación con el Sistema Universitario y Científico y la Subdirección de Educación en Contextos de encierro y otros ámbitos específicos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el diseño de un convenio que se concretó en el mes de mayo del 2023 y que contempla una propuesta educativa diversa con presencia en las 6 Unidades del Complejo Penitenciario de Florencio Varela. En simultáneo, se promovió la conformación de un equipo de trabajo, la formación docente y los diálogos necesarios hacia el interior de la propia Universidad para que la iniciativa pudiera concretarse.

En el presente trabajo, nos interesa centrarnos en la propuesta de acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de esta política. En este sentido, la iniciativa implicó retomar objetivos de la propia UNQ, específicamente de su propuesta virtual, y hacer de la intervención una iniciativa contextualizada y situada para la experiencia en contextos de encierro. Cabe destacar que la Universidad contaba ya con una extensa trayectoria en educación a distancia y un enorme abanico de políticas institucionales de acceso y permanencia de carácter inclusivo. Sin embargo, fue necesario repensar algunos elementos e incorporar otras perspectivas para hacer de esta propuesta en particular una política aplicable a la realidad que busca atender.

Modelo de educación virtual

La iniciativa de educación a distancia en contextos de encierro se asienta sobre algunas pautas cruciales que permiten comprender que no se trata de una propuesta pedagógica adaptada a la virtualidad sino más bien surge desde sus inicios con dicha modalidad. Las carreras virtuales que se dictan en la UNQ se encuentran enmarcadas en el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) que plantea una serie de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de la educación a distancia³¹.

³¹ Resolución (CS) N°: 452/17



El modelo de educación a distancia se apoya sobre cinco pilares fundamentales. En primer lugar la *asincronía*. El sistema propone una estrategia de interacción asincrónica que permite que los estudiantes tengan sus propios tiempos de cursada, sin un día y horario fijo promoviendo formas de aprendizaje autónomo, tanto individual como colectivo.

Además, distintos actores del proceso se complementan en el desarrollo de la función docente, generando así la *distribución de funciones docentes*. En este sentido, intervienen en la propuesta pedagógica autores de materiales didácticos, profesores capacitados que están a cargo de los cursos y tutores académicos que acompañan y asesoran todo el proceso educativo.

Por otro lado, la Universidad ha elaborado *materiales didácticos de edición propia* para cada uno de los cursos con el propósito de facilitar el aprendizaje, secuenciar y desarrollar contenidos curriculares, proporcionar herramientas de cada disciplina y proponer actividades. Como materiales pensados para la educación a distancia, no sólo presentan un desarrollo teórico-conceptual de los contenidos, sino que sugieren actividades diversas, en diálogo con la bibliografía seleccionada y los recursos del campus.

Al mismo tiempo, la Universidad asigna a cada estudiante un tutor/a virtual. Mediante la *comunicación y el seguimiento personalizado*, acompaña a los estudiantes durante toda la carrera, desde una primera instancia que es la socialización en la modalidad.

El quinto pilar fundamental tiene que ver con los *operativos de toma de exámenes*. Las mesas de examen final son instancias presenciales que se desarrollan a partir de operativos en sedes ubicadas en distintos puntos del país.

Para cerrar, cabe destacar que, desde el año 2012, comenzó a dictarse el Curso Inicial de Socialización (CIS). Se trata de un curso propedéutico e introductorio a la modalidad de carácter obligatorio. El propósito es acercar a los estudiantes al marco institucional, la socialización con el campus virtual y el desarrollo de competencias y habilidades que permitan una construcción de conocimiento colectiva en entornos virtuales.



Propuesta en contextos de encierro

Atendiendo a la singularidad de la educación en contextos de encierro y en el marco de las políticas de inclusión educativa impulsadas por la Universidad Nacional de Quilmes, el desarrollo de las carreras contempla el acceso pleno al campus virtual con todas las características antes señaladas, garantiza la toma de exámenes finales presenciales en las Unidades Penales e incorpora talleres presenciales de iniciación a la vida universitaria, técnicas de estudio y socialización con el entorno virtual.

Además, los y las estudiantes cuentan con la presencia semanal de un/a acompañante académico-administrativo formado que les asesora en cuestiones de índole académica vinculadas a su trayecto formativo; acompaña los procesos de inscripciones a las carreras y las materias; provee materiales de estudio; colabora con el desempeño de los estudiantes; y aporta institucionalmente a la consolidación de un espacio educativo propio para los estudiantes.

Todas estas cuestiones fueron pensadas y planificadas en función de las particularidades del contexto pero también atendiendo a la posibilidad de fortalecer y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes. En ese sentido, una de las tareas sustanciales de los acompañantes tiene que ver con el aporte en la constitución de un espacio universitario. Allí se busca generar y promover un espacio destinado a la Universidad que no sólo cuente con el equipamiento necesario sino también con las condiciones que permiten transitar la vida universitaria (encontrarse con otros estudiantes, un lugar para estudiar, un espacio donde se encuentren los materiales).

Por otra parte, los acompañantes, son quienes se encargan de consolidar espacios de acompañamiento y tutorías que sigan las trayectorias universitarias reconociendo las dificultades con las que las personas privadas de libertad atraviesan su educación primaria y secundaria (tanto dentro como fuera de la cárcel). Acompañan llevando los materiales y saldando dudas de los estudiantes, pero también generando instancias como talleres que les brinden herramientas para adquirir estrategias de estudio: talleres sobre cómo resumir, cómo hacerse apuntes, estrategias de estudio, etc.

Finalmente, se busca promover la consolidación de coordinadores/as dentro de la cárcel que sean los encargados, en articulación con los/as acompañantes, de juntar la documentación, informar las comunicaciones, colaborar en la inscripción,



coordinar el espacio y generar la perspectiva de diálogo alrededor de las problemáticas y los desafíos específicos en la puesta en práctica de la vida universitaria.

Desafíos a futuro

Lo expuesto hasta aquí muestra una propuesta que buscó iniciarse a partir del diálogo institucional con diferentes actores, tanto de la UNQ, actores ministeriales como con otras Universidades que cuentan con una larga trayectoria en educación en contextos de encierro. Una vez puesta en marcha la propuesta, comienzan a surgir diferentes desafíos que se abren para mejorar la implementación de la política institucional de intervención en contextos de encierro.

El principal desafío es el de registrar y sistematizar todos los pasos que fuimos dando desde la UNQ para poder dejar asentado no solo aquello que fue saliendo acorde a lo esperado, sino también las distintas problemáticas que fueron surgiendo. En este sentido, es importante destacar algunas de ellas:

- Diálogo con actores diversos que no siempre son armónicos entre sí. El hecho de iniciar una propuesta nueva implicó la articulación entre diferentes actores del mundo carcelario así como ministerial y de la propia universidad que muchas veces implicó la gestión y negociación de distintas cuestiones que influyeron en la puesta en marcha de la propuesta.
- Tiempos institucionales. Los tiempos en los cuales llevamos adelante la primera inscripción implicó de la destreza y el trabajo del equipo de acompañantes y una gran articulación con las diferentes áreas de la UNQ y del Ministerio, así como con las personas privadas de la libertad. Es importante tener en cuenta la necesidad de atender a las particularidades de la complementación de tantos tiempos institucionales diferentes.
- Documentación. Este ha sido, sin lugar a dudas, una problemática vivaz en la primera experiencia de inscripción. Acorde a lo conversado con otras experiencias universitarias en contextos de encierro, nos encontramos con distintas situaciones que daban cuenta de la precariedad de la documentación y el acceso a la misma de los aspirantes a las carreras. Ahora bien, cabe destacar que, en aquellos casos en los que contábamos con Centros de Estudiantes Universitarios, la tarea se realizó de manera más fluida y conseguir mejores documentaciones fue más sencillo.



- Diálogo con los estudiantes. En este punto, es importante resaltar que en aquellas unidades donde existen Centros de estudiantes universitarios el diálogo es más fluido dado que ya tienen cierta experiencia.

Otro de los desafíos tiene que ver con la apropiación de la propuesta por parte de la comunidad universitaria. En ese sentido, la formación de los docentes, la realización de actividades que visibilicen el trabajo realizado en las unidades, la participación en las distintas instancias académicas como jornadas, congresos, charlas tanto de los acompañantes como del equipo de gestión es fundamental. Finalmente, cabe destacar que es una propuesta que recién comienza y que a medida que se vaya desarrollando presentará nuevos desafíos.

Palabras clave:

Contextos de encierro, educación a distancia, acompañamiento



MESA #5

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE



5 - MESA POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Las políticas de formación docente

Claudia M. Aberbuj

Reflexionar sobre las políticas de formación docente cobra especial relevancia en un sistema universitario como el argentino, que conjuga una matriz política con fuerte vocación democrática prácticas que aún presentan importantes desafíos en pos de generar las condiciones que garanticen el *derecho a la Universidad para todos*.

La expansión y diversificación del sistema universitario argentino, iniciadas a mediados del siglo XX, conjugada con una legislación de fuerte impronta democratizadora, tuvieron su correlato en el ingreso al nivel. La ampliación progresiva de la matrícula inicial modificó la composición de los grupos sociales que la conformaban. Sin embargo, este fenómeno no tuvo su correlato en otros tramos de los trayectos formativos, evidenciando bajas tasas de permanencia y graduación³². La experiencia evidenció que si bien el libre acceso y la gratuidad del nivel son condiciones necesarias y fundamentales para garantizar el derecho a

³² Para profundizar, entre otros: Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana; Rama, C. (2006). "La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización". *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11-24; Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes; Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento; Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2015). "Universidad y los desafíos de la pedagogía". En: Tedesco, J.C. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores - Fundación OSDE; Chiroleu, A. (2016). "La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI". En Del Valle, D. Montero, F y Mauro, S: *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu/CLACSO; Suasnábar, C. y Rovelli, L.I. (2016). "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina". *Pro-Posições*. 27. 81-104; Aberbuj, C. M., Guevara, J., & Fastuca, L. F. (2019). "El desafío de la enseñanza en el nivel superior: Una experiencia de desarrollo profesional docente situado". *Revista Argentina de Educación Superior*, (18), 12-23.



ingresar, no son suficientes para obtener una formación de calidad y graduarse en un tiempo razonable³³.

Diversas investigaciones sostienen que las experiencias académicas cotidianas tienen mayor incidencia en las trayectorias educativas que el propio perfil de los/as estudiantes, a pesar de que el nivel socio económico siga siendo aún el mejor predictor de éxito. Son las expectativas, percepciones y supuestos; la organización institucional; el currículum; la cultura, las rutinas y las tradiciones; las condiciones materiales (espacio, infraestructura, recursos, artefactos); el tiempo y, sobre todo, las prácticas cotidianas las que delimitan -posibilitan o restringen- los procesos formativos.

Es en este marco en el que se impone la pregunta por las experiencias que las universidades ofrecen a cada estudiante para aprender, por las oportunidades reales, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas³⁴. Aquí la reflexión sobre la práctica docente y por su formación cobran una relevancia significativa. Los docentes resultan actores claves en este proceso, son quienes diseñan, implementan y evalúan las experiencias educativas. En otras palabras, son quienes ponen en acción el currículum escrito.

La docencia universitaria es una práctica profesional compleja que posee un fuerte componente artesanal, ya que implica enfrentar problemas cotidianos multidimensionales y de carácter poco definido. Su ejercicio implica el dominio de un conocimiento que se adquiere y se pone en juego en la práctica. Que, a su vez, articula el conocimiento teórico, la experiencia misma y la reflexión compartida en y sobre ella. En este sentido, la formación docente parece requerir, por una lado, de una perspectiva situada donde el aprendizaje se construya a partir de la experimentación basada en el conocimiento pedagógico y disciplinar, y por otro, de la reflexión individual y colectiva sobre ella.

³³ El trato igualitario a quienes son originalmente desiguales refuerza las inequidades preexistentes (Rawls, 2006). Evidencia de ello es que en el sistema universitario argentino la variable que mejor predice la permanencia y la graduación de los estudiantes es el nivel socioeconómico (García de Fanelli, 2017).

³⁴ Tedesco, JC; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). Pedagogía y democratización de la universidad. Buenos Aires: Aique.



Construir políticas de formación docente en la Universidad supone asumir desafíos y tensiones vinculados a la propia *experiencia de conocimiento*³⁵ en la universidad: docentes con identidades profesionales porosas³⁶, la tensión productiva para la enseñanza entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico-didáctico, el carácter práctico y reflexivo del conocimiento que nutre la formación docente. Con este horizonte se convocó a la mesa de *Políticas de formación docente* de las II Jornadas de Innovación en la Formación.

La invitación fue recogida por nueve universidades que presentaron trece trabajos que se proponían sistematizar reflexiva y analíticamente las políticas, espacios o dispositivos diseñados para la formación docente. Las distintas producciones reunían una amplia diversidad de experiencias de distintos niveles, alcances, historicidad y formalización. El núcleo central de todas las presentaciones estaba en el trabajo reflexivo sobre las prácticas docentes, las propias y las compartidas, y la posibilidad de habilitar espacios de diálogo, intercambio y escucha entre docentes. Así, las preguntas reflexivas sobre la práctica permitirían un ejercicio de conceptualización y generación de conocimiento, al mismo tiempo que la posibilidad de poner en juego saberes producidos y existentes en la práctica. Un ejercicio cíclico y virtuoso de la formación docente situada.

El carácter situado se conjugaba con el colaborativo, donde escuchar otras experiencias, ideas y preguntas permitía repensar y revisar las propias. En muchos trabajos, el encuentro entre docentes de diversas disciplinas parecía favorecer el aprendizaje y la posibilidad de pensar por fuera de las fronteras del propio campo, de la experiencia disciplinar compartida, para abrirse a otrxs con distintas trayectorias, formaciones, hábitos y tradiciones.

En cuanto a las temáticas en las que la formación se enfocaba fueron diversas: desde conocimientos pedagógicos didácticos³⁷ hasta perspectivas transversales

³⁵ Las experiencias de conocimiento son aquellas en las que se conjugan las dimensiones subjetivas de los diversos actores universitarios con los contextos materiales que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. Se tratan de experiencias individuales y colectivas (Carli, 2012).

³⁶ En términos de Zabalza (2002), la docencia universitaria se trata de un oficio con una identidad profesional borrosa debido a que muchos profesores/as universitarios/as construyen su identidad desde su inserción en el ámbito científico o especializado; por ello, poseen una relación de mayor exterioridad con su labor docente.

³⁷ Varias ponencias abordaron el pasaje hacia una enseñanza centrada en las competencias para las Ingenierías.



como el género y la accesibilidad. Si bien el contenido específico variaba, en todas ellas se abordaban cuestiones vinculadas a la labor docente. Sea cual fuere el contenido sobre el que bregaban las políticas o las líneas de formación, siempre estaba en el foco la revisión reflexiva de la práctica de enseñanza para su mejora. El sentido final de todas las experiencias formativas narradas se vinculaba con mejorar las experiencias formativas, entendiendo que las decisiones y prácticas pedagógicas delimitaban las posibilidades de aprender y las trayectorias estudiantiles.

En cuanto a los desafíos de las políticas de formación docente surgieron en el diálogo algunos de central importancia. La cuestión del “alcance” parece ser un desafío generalizado, ya sea por extensión territorial o por cantidad de docentes, parece complejo aún para todas las instituciones “llegar a todos”. Cómo llegar a aquellos docentes que no participan voluntariamente de los espacios fue una pregunta central. En este sentido, varias universidades narraron diversas estrategias institucionales implementadas para ampliar esos márgenes de alcance, desde normativas hasta incentivos. En muchos casos se acordó que el “boca en boca” parecía ser la estrategia más productiva y enriquecedora. No obstante, la pregunta por los resquicios de la resistencia circuló. En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, se conversó sobre el desafío de ampliar aquellos límites mientras se sostiene una política de formación situada continua con los docentes que sí participan de los espacios. En otras palabras, cómo sostener esa comunidad docente reflexiva y ampliarla con recursos limitados. Por último, surgió el desafío de encontrar estrategias para evaluar las políticas y acciones de formación docente. Parece haber acuerdos en que ciertos indicadores que tradicionalmente se usaban no son los pertinentes; no obstante, falta imaginación pedagógica para llegar a acuerdos (provisorios) de estrategias y criterios de evaluación de estas políticas.

El trabajo productivo realizado en el armado de la mesa y en su encuentro, nos permitió conocer otras experiencias, aprender de ellas y repensar nuestra propia práctica de gestión política. Labor que habilitó un compromiso de sostener el diálogo y generar más instancias de un hacer conjunto y reflexivo.



5.1 Análisis de la experiencia de una política formación docente continua de una Dirección de la Secretaría Académica de la UNSAM

Candela Weiss-Cecilia Naddeo-Claudia M. Aberbuj
(Universidad Nacional de General San Martín)

Introducción

El presente trabajo se propone reconstruir la experiencia de una *política de formación docente continua* llevada adelante por la Dirección de Formación Docente (DFD)³⁸ y sostenida desde un horizonte cuyo compromiso político-ideológico es generar las condiciones académicas para garantizar el *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015). Esta labor de formación continua ha sido desarrollada por la DFD junto a las unidades académicas de la UNSAM durante los últimos dos años y se ha enmarcado en el proceso de *innovación en la formación* propuesto por el CIN en el año 2022.

En este sentido, se propuso articular el trabajo de innovación curricular con el de revisión reflexiva de las prácticas de enseñanza en pos de generar condiciones que mejoren las experiencias formativas de los/as estudiantes³⁹. En este proceso la formación docente resulta tener un rol central, ya que son los equipos docentes con sus prácticas, expectativas, deseos y supuestos quienes ponen en acción el

³⁸ La Dirección de Formación Docente fue creada en el año 2018 y forma parte de la Dirección General de Formación (DGF) de la Secretaría General Académica (SGA) de la UNSAM. El equipo que la integra desde el año 2022 llevaba adelante, desde el año 2011, un Programa de Mejora de la Enseñanza, dependiente del rectorado de la misma institución, cuyo objetivo era trabajar junto a los equipos docentes de la Universidad en la mejora reflexiva de sus prácticas en pos de mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y graduación de los/as estudiantes, así como mejorar la calidad de sus aprendizajes.

³⁹ El problema de la formación es multicausal y multidimensional, por lo que esta articulación resulta necesaria para mejorar las propuestas formativas de la Universidad, aunque no suficiente para garantizar la fructuosidad de las trayectorias estudiantiles. Por ello, para abordarlo se requiere del compromiso articulado de los distintos actores institucionales.



currículum escrito: posibilitan (o no) la bienvenida a los recién llegados al campo, su filiación e inmersión. Los/as docentes, son los actores responsables de diseñar las experiencias educativas (Dewey, 1954) y son sus prácticas y decisiones cotidianas las que delimitan las trayectorias estudiantiles.

Para abordar dicho compromiso, la DFD ha venido trabajando junto a los equipos de gestión de las unidades académicas en la generación de estrategias para la formación situada del profesorado y la mejora continua de las prácticas de enseñanza. El enfoque propuesto para esta labor es el de investigación-acción, donde la práctica concreta se problematiza a partir de preguntas de investigación que conducen a la intervención reflexiva sobre la misma en un proceso cíclico.

El sentido de la política propuesta

En un sistema universitario con gran vocación democrática como el argentino, generar las condiciones que garanticen el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable resulta un desafío ético, social y pedagógico (Tedesco, 2014). El horizonte es lograr ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

Los procesos formativos no pueden entenderse escindidos de las expectativas, percepciones y supuestos de autoridades, docentes y estudiantes; de las prácticas académicas cotidianas; de la organización institucional; del currículum; de la cultura, las rutinas y las tradiciones; de las condiciones materiales (espacio, infraestructura, recursos, artefactos) y del tiempo. Son estas variables conjugadas las que delimitan (posibilitan o restringen) las trayectorias estudiantiles y docentes de una institución, sus recorridos o itinerarios, sus prácticas y aprendizajes (DFD, 2022).

Es la pregunta por la formación la que permite acercarse desde una mirada interesada, reflexiva y crítica a la *experiencia de conocimiento* (Carli, 2012) en su conjunto. La que posibilita el análisis de la interacción entre las dimensiones subjetivas de los diversos actores universitarios y los contextos materiales en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. La reconstrucción de las experiencias individuales y colectivas de los distintos actores institucionales posibilitan acercarse a un relato institucional en torno a la subjetivación del saber en un tiempo-espacio determinado.



Sin perder de vista la multidimensionalidad de la formación, es posible delimitar desafíos vinculados específicamente a la práctica de enseñanza⁴⁰ y a la formación docente, entendiéndolas como parte significativa de la *experiencia de conocimiento* que tiene lugar en la Universidad. La DFD se propuso abordar estos desafíos, concibiendo a los/as docentes universitarios como profesionales reflexivos que articulan dimensiones subjetivas y materiales en su quehacer cotidiano.

El marco conceptual que delimita la política propuesta

Se entiende a la docencia como una práctica profesional que posee un fuerte componente artesanal, ya que implica enfrentar problemas cotidianos multidimensionales y de carácter poco definido (Schön, 1992). Los saberes de la práctica exceden el conocimiento teórico y proposicional y su valor se pone en juego a la hora de identificar, definir y resolver problemas. Es decir que el ejercicio de la docencia implica el dominio de un conocimiento que se adquiere y pone en juego en la práctica y que, a su vez, se potencia a partir de la reflexión en y sobre ella (Vezub, 2005).

En este sentido, se conciben las trayectorias docentes como las posiciones continuas y sucesivas que adopta cada actor a lo largo de su desarrollo profesional en un espacio social en continuo cambio que es influenciado por múltiples factores, transformaciones y disputas de poder. Son el resultado de las acciones que realizan, las estrategias que adoptan y las elecciones que toman en cada contexto y frente a acciones particulares. Están marcadas por diversas instancias de formación, que inician en la formación inicial o de base y continúan a lo largo de toda la carrera, posibilitando la adquisición de saberes, la reflexión sobre las prácticas, la producción de conocimiento y la mejora de la profesión. Es la *formación docente continua*, más o menos consciente y planificada, la que resignifica la tarea e identidad profesional continuamente (Vezub, 2011).

⁴⁰ Se entiende por *práctica de enseñanza* la manera particular en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza. Resulta del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de conciencia y reflexión, toman y realizan los/as docentes. Es lo que efectivamente hace el profesorado universitario dentro y fuera del aula, y a partir de su reconstrucción podemos inferir algunas intenciones y decisiones (Aberbuj, Guevara y Fernandez, 2019).



La identidad profesional de los/as docentes universitarios es un entramado que no responde necesariamente a un cuerpo coherente y sistemático de saberes, concepciones y posicionamientos (Aberbuj, Guevara y Fernández, 2019). Son construcciones inacabadas que involucran diversas percepciones, ideas y supuestos sobre la función de la universidad; el rol de cada docente en ella; las tradiciones formativas del nivel; los campos disciplinares de los que provienen; la concepción sobre enseñanza, aprendizaje y su relación; entre otros (Camilloni, 1995). Al mismo tiempo, se concibe como un oficio con una identidad profesional borrosa, ya que muchos profesores universitarios construyen su identidad desde su inserción en el ámbito científico o especializado, por lo que poseen una relación de mayor exterioridad con su tarea docente (Zabalza, 2002), evidenciando una relación jerárquica entre el ámbito académico, los conocimientos disciplinares, y los saberes prácticos de la práctica pedagógica (De Gatica, Bort, de Gatica, 2020).

En un contexto en que los conocimientos disciplinares toman tanta relevancia, resulta aún más necesario superar la comprensión tradicional de capacitación docente como una práctica remedial, restringida, aislada y descontextualizada de los lugares de desempeño profesional. En este sentido, un modelo centrado en el *desarrollo*, se propone aportar una *visión más integral de la formación docente* (Vezub y Alliaud, 2012), en la que la formación sea “con” los/as docentes (Vaillant y Gaibisso, 2016). Una propuesta de formación situada y reflexiva permite la producción de saberes en la práctica y sobre la práctica.

En este sentido, volver sobre aquello que se ha reflexionado en la acción, con una cierta distancia, hace que el pensamiento y la acción entren en un diálogo particular, alejando el quehacer docente de una racionalidad técnica (Steiman, 2010). De este modo, los/as docentes reconstruyen críticamente sus propias teorías a partir del ejercicio creativo de inmersión consciente en el mundo de su propia experiencia (Edelstein, 2000).

Se trata de una formación que tiene lugar a lo largo de toda la carrera docente y supone la concepción de los/as docentes como actores autónomos, activos y responsables del proceso, productores de conocimiento, que participan colegiadamente en la agenda de su formación, que se apoyan en el conocimiento externo y en el conocimiento situado y experiencial para reflexionar sobre su práctica. (Escudero Muñoz et al., 2017; Monarca y Manso, 2015).



Las acciones de la política propuesta

En el 2022 la UNSAM aprobó por Resolución Rectoral Nro. 568/2022 el *Plan de formación docente de la Universidad Nacional de General San Martín*, que se proponía contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes. Para alcanzar dicho objetivo se propusieron tres líneas de trabajo que buscaban promover, a partir de diversas estrategias de formación docente, la articulación de la reflexión, revisión y mejora de las prácticas de enseñanza (junto a otros/as) con la investigación y la producción de saber pedagógico. A través de un enfoque de investigación-acción que pretende desarrollar una actitud indagadora de la práctica a través de procesos de investigación y producción de saber en que los/as docentes son protagonistas, y donde el análisis de la práctica docente está en el centro de la formación, se adapta y responde a las necesidades formativas de los equipos docentes (Tedesco, 2014; Vezub, 2020).

La *primera línea de trabajo* propuesta suponía la generación de dispositivos de formación centrados en la reflexión sobre preguntas, desafíos o tensiones vinculadas al oficio o al saber pedagógico-didáctico. Para ello se han venido motorizando dos tipos de acciones; por un lado, la generación de espacios de encuentro, intercambio y formación colectiva entre docentes de la Universidad, y por el otro, la producción material de apoyo para enriquecer la práctica docente. Los espacios han tomado tres modalidades: mesas de intercambio, conversatorios y seminarios.

1. ***Mesas de intercambio:*** el propósito de este dispositivo es promover el diálogo entre sus participantes de manera periódica, guiada, coherente y crítica para analizar temas específicos. Pretende contribuir a la reflexión colectiva entre pares respecto de problemáticas afines a la formación universitaria. En la mayoría de los casos estos espacios se componen de una breve disertación de un/a experto/a o una dinámica específica que da marco a la tarea; un espacio de intercambio y reflexión sobre las experiencias particulares en pequeños grupos, que habiliten la formulación de hallazgos y desafíos surgidos del debate; una instancia de intercambio o puesta en común entre grupos. Se ha implementado esta modalidad de trabajo especialmente con autoridades de las unidades académicas.
2. ***Conversatorios:*** son espacios de intercambio horizontal que buscan promover el ejercicio de comunicar experiencias, visiones, argumentos y opiniones convergentes y/o divergentes, poniendo en común inquietudes y desafíos. Se centran en el intercambio a partir de la



presentación de ideas y planteos, que se discuten en un ambiente creado para la generación de nuevos significados. Para su desarrollo se convoca a expertos sobre alguna temática específica y promueve el intercambio y discusión horizontal. Se ha implementado esta modalidad de trabajo para abordar temáticas vinculadas a las perspectivas transversales de la formación, como la accesibilidad, el género y la salud mental.

3. **Seminarios:** estos espacios se orientan a trabajar reflexivamente sobre las bases, los debates, las tensiones y los desafíos del conocimiento pedagógico- didáctico y vinculado al oficio docente. Tienen la intención de consolidar espacios de reflexión compartida entre docentes y de ampliar los marcos teóricos y analíticos desde los cuales pensar la experiencia docente y la práctica de enseñanza. Se ha implementado esta modalidad de trabajo para abordar temáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, la propuesta de enseñanza, la diversificación de estrategias de enseñanza centradas en los/as estudiantes, la evaluación de aprendizajes, la perspectiva de género en el rol docente y la accesibilidad en el aula.

El material de apoyo producido se propone enriquecer el trabajo docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica docente y la formación universitaria. El mismo se ha materializado en la continuidad del proyecto Caja de Herramientas. Los materiales que se han venido produciendo, y allí se nuclean, son de diversa tipología -textos, gráficos, audios, audiovisuales y recursos multimediales- y están organizados en tres series episódicas: Experiencias docentes; Claves para una enseñanza reflexiva; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

La *segunda línea de trabajo* suponía el acompañamiento a las unidades académicas en el desarrollo de estrategias de formación docente situada en pos de consolidar una práctica reflexiva junto a sus equipos docentes. Para ello, se ha venido colaborando en el diseño y desarrollo de dispositivos específicos de formación y desarrollo profesional. Asimismo, se ha acompañado a equipos de gestión en la revisión reflexiva de las prácticas pedagógicas capaces de generar condiciones que mejoren las trayectorias estudiantiles. A su vez, se ha trabajado en la transversalización de la perspectiva de accesibilidad en la formación docente



situada⁴¹. Por último, se ha acompañado la generación o consolidación de equipos o referentes de formación docente en algunas unidades académicas.

La *tercera línea de trabajo* propuesta se proponía la producción de conocimiento a partir de la sistematización de experiencias de formación docente e indagaciones situadas. Esta acción se centra en la producción de conocimiento académico y de divulgación para la incorporación de las temáticas trabajadas en el debate tanto al interior de la Universidad como hacia afuera. En este sentido, se han llevado adelante diversas indagaciones y se han sistematizado sus hallazgos.

Es a través de estas tres líneas de trabajo que se pretende generar una política de formación docente que busque enriquecer las experiencias y prácticas docentes en pos de mejorar los procesos formativos de los/as estudiantes y la *experiencia de conocimiento* en su conjunto. La política propuesta busca abordar la formación docente desde distintos ángulos con la intención de instaurar una práctica reflexiva sistemática y sostenida. Es a partir de la revisión colectiva de la práctica docente que se puede habilitar una profunda y genuina innovación en la formación universitaria.

Referencias bibliográficas

Aberbuj, C. M., Guevara, J., & Fastuca, L. F. (2019). “El desafío de la enseñanza en el nivel superior: Una experiencia de desarrollo profesional docente situado”. *Revista Argentina de Educación Superior*, (18), 12-23.

Camilloni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior”, *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.

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

Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (Vol. 101). Narcea Ediciones.

De Gatica, A., Bort, L. y de Gatica, N. (2020) Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. En Pogré, P.; De Gatica, A. y Krichesky, G. (coords.) *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación*. Teseo.

⁴¹ Ver trabajo de Montes y Weiss de estas mismas jornadas.



Dewey, J (1954). *Experiencia y educación*. Barcelona:

Dirección de Formación Docente (2022). Plan de formación docente de la Universidad Nacional de General San Martín. Resolución Rectoral N° 568/2022

Edelstein, G. E. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.

Escudero Muñoz, J. M., Cutanda López, T. y Trillo Alonso, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del Profesorado. *Profesorado*. Vol. 21, N°3, 84 - 102.

Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., y Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British educational research journal*, 31(1), 49-68.

Greco, S. N. M. B., y Nicastro, S. (2009). Entre trayectorias. *Escenas y pensamientos en*.

Monarca, H. y Manso, J. A. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, N°26, 171-189.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.

Steiman, J. (2010). El análisis didáctico de la clase. Ponencia a las IV Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias de la Formación Docente". UNC.

Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-. Miño y Dávila.

Tedesco, JC; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.

Vaillant, D. y Gaibisso, L. (2016). "Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula". *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Vol. 13, no. 26, 5-14. República Dominicana.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y*



operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. CFE / ANEP, Uruguay – OEI. Montevideo. Parte I, pp. 15-26.

Ve Zub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?. *Didac*, (46), 4-9.

Ve Zub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente.* Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires.

Ve Zub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay.

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.



5.2 Capacitación de Competencias en Ingenierías y Licenciaturas en Docentes Universitarios

Marta Laso-Santiago Igarza-Sergio Daniel Conde
(Universidad Nacional de la Patagonia Austral y
Universidad Nacional de la Matanza)

El trabajo se basó en la capacitación y aplicación de competencias en Docentes Universitarios en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Se desarrolló un taller que facilitó a los docentes universitarios el análisis del alcance de los títulos de ingeniería de la Universidad con respecto a lo solicitado en el Libro Rojo de CONFEDI.

En la aplicación de la capacitación de nivelación se tiene en cuenta el desarrollo de diferentes rúbricas de acuerdo a lo solicitado en el Libro Rojo de CONFEDI.

En el curso de evaluación estuvieron docentes de Ingeniería en Informática, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Química, Ingenieros Civiles, Ingenieros Agrónomos e Ingenieros Electromecánicos.

Se aplicó una metodología detallada donde se integran diferentes elementos que permiten identificar el análisis cualitativo y cuantitativo comparando diferentes variables que se encuentran presentes en la aplicación de evaluación de competencias de cada una de las Ingenierías o Licenciaturas.

En los encuentros de capacitación se capacito con el siguiente temario:

Se comenzó con el concepto y definiciones de competencias, se establecieron conceptos de habilidades y generación de conocimientos en estudiantes.

Una definición que se estableció es la siguiente: Una competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993).

Una definición de conocimiento: El conocimiento es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido de un plan de estudios. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos ligados a las materias que estudian.



Una definición de habilidad: La habilidad es la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental donde el estudiante de ingeniería puede diseñar las operaciones de una planta industrial que afectan a una decena de procesos y subprocesos diferentes.

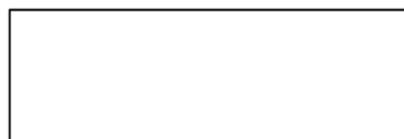
Se estableció la integración de Competencias teniendo en cuenta el conocimiento actitudinal, conceptual y procedimental basado en bibliografía del autor que dio la capacitación por intermedio del siguiente esquema:



Para conocer los elementos que integran la competencia, se tuvo en cuenta el siguiente esquema:

Competencia Técnica: Saber

Competencia Metodológica: Saber Hacer



Competencia Participativa: Saber

Competencia Personal: Saber Ser

Continuando con el Marco teórico hubo el desarrollo de conceptos de un currículo con sus elementos claves y las diferentes estrategias de enseñanza resaltando el Aprendizaje centrado en el alumno resaltando el Pensar - Dialogar - Compartir como uno de los ejes centrales.



Se mostraron los Principios a tener en cuenta en el Aprendizaje Centrado en el Alumno resaltando:

Requiere un proceso de reflexión continuo.

Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje.

Los estudiantes tienen diferentes necesidades e intereses.

Los estudiantes tienen diferentes experiencias y conocimientos previos.

Los estudiantes deben tener control sobre su aprendizaje.

El aprendizaje necesita de la colaboración entre los estudiantes y los docentes.

Teniendo la referencia de los primeros elementos de las competencias, se desarrollaron los diferentes modelos de rúbricas con diversos ejemplos de cada rúbrica como instrumento de evaluación.

Se hizo hincapié en dos modelos:

Ejemplo de rúbrica:

| Criterios | Calificaciones | | | Puntos |
|--|---|--|---|--------|
| Criterios | Alta (100 a 71 %) | Media (70 a 31 %) | Baja (30 a 0 %) | Puntos |
| Recuperación conceptual (20 %) | <i>Recupera los contenidos centrales solicitados en la consigna (proceso de decisión y explicación de las etapas) y logra asociarlos a las posturas identificadas en el caso.</i> 20 | <i>Recupera los contenidos centrales solicitados en la consigna (proceso de decisión y explicación de las etapas), sin embargo, no logra asociarlos a las posturas identificadas en el caso.</i> 13 | <i>No ha podido recuperar los contenidos centrales solicitados en la consigna (proceso de decisión y explicación de las etapas) ni tampoco asociarlos a las posturas identificadas en el caso.</i> 7 | 20. |



| | | | | |
|--|--|--|---|-----|
| <p>Interrelación de las etapas del proceso de decisión efectivo con las posturas planteadas en el caso. (40 %)</p> | <p><i>El alumno logra interrelacionar cada una de las etapas de un proceso de decisión efectivo con las posturas planteadas en el caso.</i> 40</p> | <p><i>El alumno logra interrelacionar entre 4 y 5 etapas de un proceso de decisión efectivo con las posturas planteadas en el caso.</i> 27</p> | <p><i>El alumno logra interrelacionar hasta 3 etapas de un proceso de decisión efectivo con las posturas planteadas en el caso.</i> 13</p> | 40. |
| <p>Es capaz de identificar los atributos que debe tener la información y relacionarlos con las posturas presentes en el caso. (30 %)</p> | <p><i>Es capaz de relacionar las posturas que plantea el caso con al menos 9 de 11 atributos de la información en el video solicitado</i> 30.</p> | <p><i>Es capaz de relacionar las posturas que plantea el caso con entre 5 y 8 atributos de la información en el video solicitado.</i> 20</p> | <p><i>Es capaz de relacionar las posturas que plantea el caso con hasta 4 atributos de la información en el video solicitado.</i> 10</p> | 30. |
| <p>Cumple con el formato estipulado de entrega. (10 %)</p> | <p><i>El alumno presenta el trabajo con una portada adecuada, con la tipografía solicitada y responde a las consignas con el formato de entregable solicitado.</i></p> | <p><i>El alumno presenta el trabajo, pero existen algunas pautas respecto al formato que no fueron cumplimentadas (portada, tipografía, cuadros, etc.)</i></p> | <p><i>El alumno no utiliza el formato indicado.</i></p> | 10. |



| Ejemplo de rúbrica numérica | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Identificación de Proceso Productivo | | | | | | | |
| Capacidad para planificar y ejecutar proyectos de ingeniería. | | | | | | | |
| Capacidad para asumir responsabilidades y roles dentro del equipo de trabajo. | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Se continuó con la historia de los diferentes libros desde:

Declaración de Bolonia (1999) hasta llegar a la confección del Libro Rojo de CONFEDI: Sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad)

Proyecto Tuning (2001)

El proyecto se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina para la elaboración y evaluación de los planes de estudio

Antecedentes Nacionales:

2004/2005 - CONFEDI inicia el proceso para definir un "Proyecto Estratégico Reforma Curricular de la Ingeniería Argentina" basado en:

Afianzar el modelo de 5 años de duración

Modelo en Base a Competencias

Modelo de créditos



2006 - Primer Acuerdo sobre Competencias Genéricas

2013 - ASIBEI adopta como propia la síntesis de competencias genéricas de egreso acordadas por CONFEDI (Declaración de Valparaíso)

Septiembre 2017 - El CIN propone una base para la discusión de los criterios que deberían orientar la elaboración de estándares

Octubre 2017 - Definición de competencias específicas por parte de las redes de especialidades

Mayo/junio 2018 - “Propuesta de Estándares de Segunda Generación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería en la República Argentina”

“Unificación Curricular en la Enseñanza de la Ingeniería en la República Argentina”, (1996) “Libro Azul”

“Propuesta de Acreditación de Carreras de Grado”, (2000) “Libro Verde”

Toma en consideración dos resoluciones:

Resolución 989/2018 del Ministerio de Educación: “Documento marco sobre la formulación de estándares para la acreditación de carreras de grado”

Actividades Reservadas en la Resolución 1254/2018 del Ministerio de Educación

A partir del Libro Rojo de CONFEDI, se descubrieron las diferentes competencias. Se presente el cuadro aprobado por el Libro Rojo de CONFEDI donde figura: La Actividad Reservada, la Competencia Específica y los Descriptores de Conocimiento con el ejemplo de una terminal:



ANEXO I – 23.- INGENIERO EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN / INFORMÁTICO

| ACTIVIDAD RESERVADA | COMPETENCIA ESPECÍFICA | DESCRIPTORES DE CONOCIMIENTO |
|--|---|--|
| 1. Especificar, proyectar y desarrollar sistemas de información, sistemas de comunicación de datos y software cuya utilización pueda afectar la seguridad, salud, bienes o derechos. | 1.1. Especificar, proyectar y desarrollar sistemas de información. 1.2. Especificar, proyectar y desarrollar sistemas de comunicación de datos. 1.3. Especificar, proyectar y desarrollar software. | Tecnologías Aplicadas <ul style="list-style-type: none">• Auditoría• Bases de Datos• Calidad de software• Ingeniería de Software• Proyectos de sistemas informáticos• Redes de Computadoras• Seguridad Informática• Sistemas de Información• Sistemas Operativos Tecnologías Básicas <ul style="list-style-type: none">• Organización y Arquitectura de Computadoras• Programación• Teoría de la Computación• Teoría de la Información y la Comunicación• Teoría de Sistemas y Modelos Ciencias y Tecnologías Complementarias <ul style="list-style-type: none">• Economía• Ética y Legislación• Formulación y evaluación de proyectos TIC• Organización Empresarial Ciencias Básicas de la Ingeniería <ul style="list-style-type: none">• Física: Electricidad, Electromagnetismo, Magnetismo y Mecánica• Matemática: Álgebra lineal, Análisis Numérico, Cálculo diferencial e integral, Matemática discreta y Probabilidad y estadística |
| 2. Proyectar y dirigir lo referido a seguridad informática | 2.1. Proyectar y dirigir lo referido a seguridad informática. | |
| 3. Establecer métricas y normas de calidad de software | 3.1. Establecer métricas y normas de calidad de software. | |
| 4. Certificar el funcionamiento, condición de uso o estado de lo mencionado anteriormente. | 4.1. Certificar el funcionamiento, condición de uso o estado de sistemas de información, sistemas de comunicación de datos, software, seguridad informática y calidad de software. | |
| 5. Dirigir y controlar la implementación, operación y mantenimiento de lo anteriormente mencionado. | 5.1. Dirigir y controlar la implementación, operación y mantenimiento de sistemas de información, sistemas de comunicación de datos, software, seguridad informática y calidad de software. | |

Luego se desarrollaron las diferentes Competencias establecidas en el Libro Rojo de CONFEDI y las capacidades establecidas.

Se muestran en el resumen algunos ejemplos:

Competencia Para Identificar, Formular y Resolver Problemas de Ingeniería:

1.a. Capacidad para identificar y formular problemas.

1.a.1. Ser capaz de identificar una situación presente o futura como problemática.

1.a.2. Ser capaz de identificar y organizar los datos pertinentes al problema.

1.a.3. Ser capaz de evaluar el contexto particular del problema e incluirlo en el análisis.

1.a.4. Ser capaz de delimitar el problema y formularlo de manera clara y precisa.

1.b. Capacidad para realizar una búsqueda creativa de soluciones y seleccionar criteriosamente la alternativa más adecuada.

1.b.1. Ser capaz de generar diversas alternativas de solución a un problema ya formulado.

1.b.2. Ser capaz de desarrollar criterios profesionales para la evaluación de las alternativas y seleccionar la más adecuada en un contexto particular.

1.b.3. Ser capaz de valorar el impacto sobre el medio ambiente y la sociedad, de las diversas alternativas de solución.



- 1.c. Capacidad para implementar tecnológicamente una alternativa de solución.
 - 1.c.1. Ser capaz de realizar el diseño de la solución tecnológica, incluyendo el modelado.
 - 1.c.2. Ser capaz de incorporar al diseño las dimensiones del problema (tecnológica, temporal, económica, financiera, medioambiental, social, etc.) que sean relevantes en su contexto específico.
 - 1.c.3. Ser capaz de planificar la resolución (identificar el momento oportuno para el abordaje, estimar los tiempos requeridos, prever las ayudas necesarias, etc.).
 - 1.c.4. Ser capaz de optimizar la selección y uso de los materiales y/o dispositivos tecnológicos disponibles para la implementación.
 - 1.c.5. Ser capaz de elaborar informes, planos, especificaciones y comunicar recomendaciones.
 - 1.c.6. Ser capaz de controlar el proceso de ejecución.
- 1.d. Capacidad para controlar y evaluar los propios enfoques y estrategias para abordar eficazmente la resolución de los problemas.
 - 1.d.1. Ser capaz de controlar el propio desempeño y saber cómo encontrar los recursos necesarios para superar dificultades.
 - 1.d.2. Ser capaz de establecer supuestos, de usar técnicas eficaces de resolución y de estimar errores.
 - 1.d.3. Ser capaz de monitorear, evaluar y ajustar el proceso de resolución del problema.
 - 1.d.4. Ser capaz de usar lo que ya se conoce; identificar lo que es relevante conocer, y disponer de estrategias para adquirir los conocimientos necesarios.

Teniendo todo el Marco Conceptual en esta Primera Etapa, se forman los grupos y se procede a establecer diferentes consignas de acuerdo a la Ingeniería o Licenciatura.

Para el grupo integrado por Ingenieros Civiles y Ingenieros Agrónomos participaron 10 (diez) docentes se les pidió que identificaran las competencias genéricas de egreso y la comparen con el perfil del egresado en las áreas de incumbencia obteniendo el siguiente resultado.



Relación de Competencias de Egreso y Perfil del Egresado

| | | RELACION DE COMPETENCIAS GENERICAS DE EGRESO Y PERFIL DE EGRESADO | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|--|--|-----------------------------|--|---------------------------------------|-------------------------------------|
| PERFIL DEL ID EGRESADO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | Identificar, formular y resolver problemas de Ingeniería | Concebir, diseñar y desarrollar proyectos de Ingeniería | Gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de Ingeniería | Utilizar de manera efectiva las teorías y herramientas de aplicación en la Ingeniería | contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas | Desempeñar de manera efectiva en equipos de trabajo. | comunicarse con efectividad | Actuar con ética, responsabilidad profesional, compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local, global | Aprender en forma continua y autónoma | Actuar con espíritu de emprendedor. |
| A | Conocimiento de Saberes Específicos | | | | X | | | | | | |
| B | Desarrollar Capacidades | | X | X | | | | | | | |
| C | Actuar con sentido ético | | | | | | | | X | | |
| D | Desarrollar Competencias | X | | | X | | | | X | | X |
| E | Disposición para capacitarse | | | | | | | | | X | |
| F | Conocimiento de Saberes Específicos | | | | | | X | X | | | |
| G | Integración a Equipos Interdisciplinarios | | | | | | | | | X | X |
| H | Aprovechamiento de Recursos | | | | | X | | | X | | |

Se tuvieron en cuenta las siguientes referencias:

| | |
|----------|--|
| A | Conocimiento de los saberes específicos para responder con eficiencia y eficacia en el ámbito laboral en que se desempeñará. |
| B | Desarrollar capacidades para el diseño, la dirección, seguimiento y evaluación de proyectos vinculados al área de su competencia, tanto en el ámbito empresarial como privado. |
| C | Actuar con un sentido ético y responsable, conservando el patrimonio cultural y ecológico, procurando el desarrollo social y económico, en lo inherente a su área de influencia. |
| D | Desarrollar competencias para resolver tanto lo previsible como lo inesperado, aprovechando al máximo las herramientas, recursos humanos y materiales que se dispongan, haciendo un uso racional y en condiciones de seguridad e higiene adecuadas de los mismos, para obtener el mayor beneficio posible para todos los involucrados. |
| E | Disposición para capacitarse y mantenerse actualizado sobre los nuevos conocimientos y acerca de los recursos tecnológicos disponibles para hacer más efectivo su desempeño profesional. |
| F | Apertura para integrarse en equipos interdisciplinarios y para el trabajo colaborativo con sus pares, demostrando disposición para revisión o ajuste de procesos o procedimientos que se desarrollan en los espacios laborales en los que se desempeñe. |
| G | Disposición para apoyar y estimular a la investigación como una forma de crear nuevos conocimientos y el desarrollo del área de su competencia. |
| H | El mayor aprovechamiento de los recursos energéticos, apuntando a utilizarlos con criterios de racionalidad, evitando la contaminación ambiental y a mantener un equilibrio armónico entre los elementos que componen el ecosistema humano. |

Para el Grupo de 12(doce) docentes integrado por Ingenieros en Sistemas y Licenciados en Sistemas se les pidió que comparen el alcance del título con las Competencias específicas, competencias Tecnológicas y Competencias Sociales, Políticas y Actitudinales. Los alcances del título de la carrera Ingeniería en Sistemas de la UNPA, según el plan de estudios aprobado por CONEAU según la Resolución ME N° 786/09



1. Planificar, dirigir, realizar y/o evaluar proyectos de relevamiento, análisis, especificación, diseño, desarrollo, implementación, verificación, validación, puesta a punto, mantenimiento y actualización, para todo tipo de personas físicas o jurídicas, de:
 - i. Sistemas de Información.
 - ii. Software vinculado indirectamente al hardware y a los sistemas de comunicación de datos
2. Determinar, aplicar y controlar estrategias y políticas de desarrollo de Sistemas de Información y de Software.
3. Evaluar y seleccionar los lenguajes de especificación, herramientas de diseño procesos de desarrollo, lenguajes de programación y arquitecturas de software relacionados con el punto
4. Evaluar y seleccionar las arquitecturas tecnológicas de procesamiento, sistemas de comunicación de datos y software de base, para a su utilización por el software vinculado al punto 1
5. Diseñar metodologías y tecnologías para desarrollo de software vinculados al punto 1.
6. Organizar y dirigir el área de sistemas de todo tipo de personas físicas o jurídicas, determinar el perfil de los recursos humanos necesarios y contribuir a su selección y formación.
7. Planificar, diseñar, dirigir y realizar la capacitación de usuarios en la utilización del software vinculado al punto 1.
8. Determinar y controlar el cumplimiento de pautas técnicas, normas y procedimientos que rijan el funcionamiento y la utilización del software vinculado al punto 1.
9. Elaborar, diseñar, implementar y/o evaluar métodos y normas a seguir en cuestiones de seguridad de la información y los datos procesados, generados y/o transmitidos por el software
10. Elaborar, diseñar, implementar y/o evaluar métodos y procedimientos de auditoría, aseguramiento de la calidad, seguridad y forense del software vinculado al punto 1.
11. Realizar arbitrajes: peritajes y tasaciones referidas a las áreas específicas de su aplicación y entendimiento.

Del trabajo realizado en cuanto al análisis de las Competencias específicas y las Competencias de egreso genéricas, definidas en el libro rojo CONEAU y los alcances del título definidos en el plan de estudios, se pudo elaborar la Tabla de Relación de Alcance del Título y Competencias.

| | Alcances del título | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Competencias específicas | | | | | | | | | | | |
| 1.1 Especificar, proyectar y desarrollar sistemas de información | x | | x | x | | | | | | | |
| 1.2 Especificar, proyectar y desarrollar sistemas de comunicación de datos | x | | x | x | | | | | | | |
| 1.3. Especificar, proyectar y desarrollar software | x | | x | x | x | | | | | | |
| 2 Proyectar y dirigir lo referido a seguridad informática | | | | | | | | | x | | |
| 3 Establecer métricas y normas de calidad de software | | | | | | | | | | x | |
| 4 Certificar el funcionamiento, condición de uso o estado de sistemas de información, sistemas de comunicación de datos, software, seguridad informática y calidad de software | | | | | | | | x | | | x |
| 5 Dirigir y controlar la implementación, operación y mantenimiento de sistemas de información, sistemas de comunicación de datos, software, seguridad informática y calidad de software | | | | | | x | x | | | x | |
| Competencias de egreso genéricas | | | | | | | | | | | |
| Competencias tecnológicas | | | | | | | | | | | |
| Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería | | | | | | | | | | | x |
| Concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería | | | | | x | | | | | | |
| Gestionar, planificar ejecutar y controlar proyectos de ingeniería | | | | | | | | | x | | x |
| Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería | | | x | x | | | x | x | | | x |
| Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas. | | | | | x | | | | | | |
| Competencias sociales, políticas y actitudinales | | | | | | | | | | | |
| Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo. | | | | | | x | | | | | x |
| Comunicarse con efectividad. | | | | | | x | x | | | | x |
| Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global. | | | | | | x | | | | | |
| Aprender en forma continua y autónoma | | | | | | | | | | | x |
| Actuar con espíritu emprendedor. | | | | | | | | | | | x |

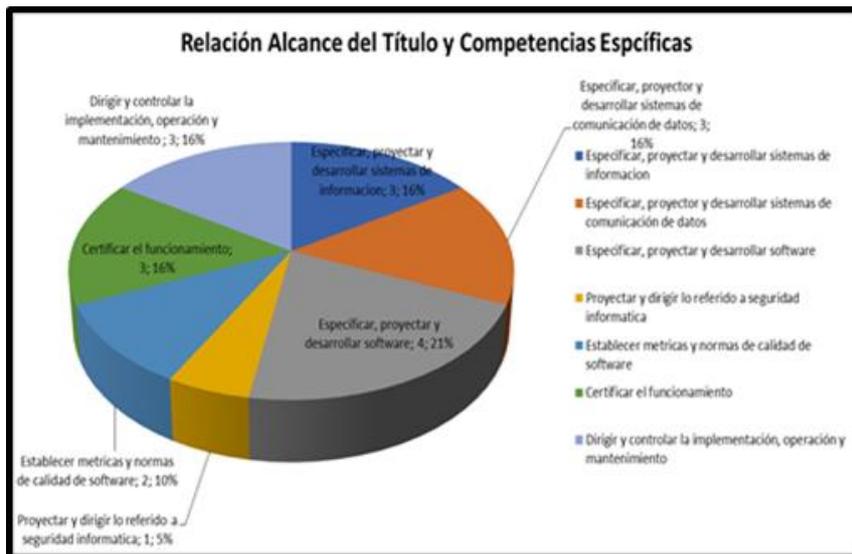
Se muestran resultados a partir de los siguientes Gráficos:



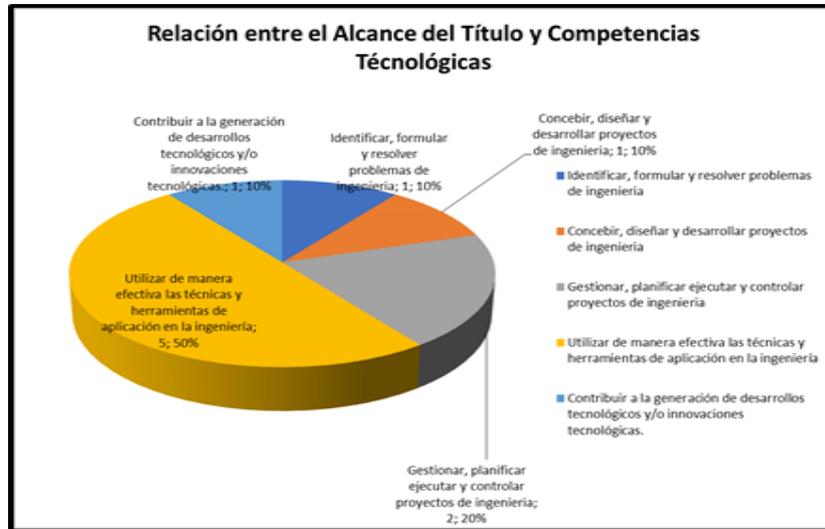
Relación entre Competencias Genéricas de Egreso y Perfil del Egresado



Relación entre Alcance del Título y Competencias Específicas.



Relación entre Alcance del Título y Competencias Tecnológicas.



Relación entre Alcance del Título y las Competencias Sociales, Políticas y Actitudinales



Conclusiones de la Formación Docente

Tanto el Grupo 1 (Ingenieros Civiles y Ingenieros Agrónomos) como el Grupo 2 (Ingenieros en Sistemas y Licenciados en Sistemas) pudieron realizar un análisis



profundo y puntual en cuanto al aporte que cada espacio curricular hacía a una competencia específica, lográndolas volcar en sus programas por intermedio de la rúbrica.

En el caso del Grupo 2 (Docentes de Licenciatura en Química), debido a que la carrera no se dicta en la Unidad Académica Caleta Olivia y solo pudieron asistir dos docentes, uno de los cuales ostenta el cargo de Director de la carrera, lograron completar el análisis del alcance del título y llevar las consignas de trabajo al resto de los docentes para posibilitar la implementación de alcance de competencias y rúbricas de evaluación en el resto de los espacios curriculares de su carrera.

En el caso del Tercer Grupo integrado por Ingenieros en Informática y Licenciados en Sistemas son los que mejores estuvieron organizados, porque las carreras venían de una Acreditación Previa de CONEAU y pudieron identificar las Competencias que pueden aplicar en cada uno de los espacios curriculares.

Si bien los asistentes a la capacitación, pudieron organizarse en tres grupos según la carrera a la que pertenecían, se puede determinar que cada grupo Docente y con características muy heterogéneas pudieron aplicar en forma consolidada las Competencias en las áreas de Incumbencia Profesional.

Palabras clave:

Aprendizaje, Aprendizaje Centrado en el alumno, Competencias, Educación Universitaria, Rubrica

Bibliografía:

Conde S y Igarza, S.(2019). El libro de las competencias universitarias en Ingeniería. Buenos Aires INDIE LIBROS.

Cukierman U.(2016) FR Buenos Aires - Universidad Tecnológica Nacional - Argentina Aprendizaje Centrado en el Estudiante Un enfoque imprescindible para la Educación en Ingeniería.

DeSeCo (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. 20 pág.

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532>



De la Torre(1998). Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos. Madrid: Escuela Española.

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio. Barcelona: Octaedro.

Gaerín, J (2003). La Innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de Formación. En J. Gaerín, Diseño, desarrollo e Innovación I cur-rículo en las Instituciones educativas, (pp.117--174). Madrid: Universitas.

Martin, E. y Moreno, A. (2007): Competencia para aprender a aprender. Madrid. Alianza Ed

Drucker, P. (1985). Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principales. London: Heinemann.

Ruiz, G. (2009). "El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o "lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño?", Estudios pedagógicos, XXXV, núm. 1, pp. 287-299.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.



5.3 La ESI en las estrategias de formación docente de las escuelas preuniversitarias

Florencia Catelani-Florencia Rovetto
(Universidad Nacional de Rosario)

Este documento presenta y sintetiza las estrategias de formación docente destinadas al cuerpo de profesores de las escuelas preuniversitarias⁴² de la Universidad Nacional de Rosario (en adelante, UNR) llevadas adelante desde el año 2020.

Las propuestas de formación docente se inscriben en una estrategia integral mucho más amplia que se inicia con la institucionalización y jerarquización del Área de Género y Sexualidades (en adelante, A.Ge.Sex) en la estructura de rectorado con el fin de integrar la agenda de demandas y reivindicaciones de los movimientos sociales feministas y de la diversidad, pero también los aportes teóricos y prácticos de sus propuestas científico-académicas y extensionistas en la gestión institucional.

Desde que asumimos este desafío institucional fuimos conscientes de que parte de nuestra tarea consistiría en reconocer el impacto de las relaciones de género y sexualidad en la configuración del poder y las lógicas de funcionamiento de la propia institución. Para ello, nos propusimos visibilizar la larga historia de luchas, el enorme caudal conceptual y las disputas políticas que esta agenda lleva implícita en la actualidad, al mismo tiempo que desarrollamos un programa de acciones concretas orientadas a producir cambios institucionales inmediatos, a mediano y largo plazo.

Este último aspecto implicó, entre otras cosas, revisar, actualizar y crear regulaciones y normativas internas de la propia Universidad, implicando a les

⁴² La UNR cuenta en el presente con 4 escuelas preuniversitarias y 2 polos educativos (en las localidades vecinas de General Lagos y Puerto General San Martín) y 1 extensión áulica en la ciudad de El Trébol. Mas información en: <https://unr.edu.ar/escuelas-medias/>



consejeros superiores y a toda la comunidad en la construcción de ordenanzas y resoluciones que dan sentido a la articulación entre ESI y universidad⁴³.

Entre las medidas adoptadas en los primeros meses de gestión, impulsamos la adhesión de la Universidad a la Ley Nacional de ESI. La sanción de la Resolución “CS” N° 350/20 expresa una apuesta de gestión por la implementación y transversalización de la ESI. Esta medida también incluyó la creación de una comisión para la transversalización de la ESI integrada por el AGeSex, Área Académica y de Aprendizaje, representantes estudiantiles y representantes institucionales docentes y no docentes de las tres escuelas preuniversitarias existentes en la UNR.

Desde este espacio impulsamos estrategias anuales de formación orientadas a docentes de las tres escuelas secundarias de la Universidad durante los años 2020, 2021 y 2022. Actualmente estamos construyendo una nueva instancia formativa donde recogemos las necesidades planteadas en los cursos anteriores y damos continuidad al proyecto de actualización docente permanente como una prioridad del trabajo llevado adelante por la comisión de transversalización.

El primer curso, desarrollado en el año 2020, consistió en una instancia de formación introductoria, titulada “Educación, sexualidades y género. Abordajes pedagógicos de la ESI en las aulas de las escuelas secundarias”.

En el siguiente curso la estrategia estuvo orientada a la construcción de proyectos institucionales para la implementación de la ESI.

Finalmente, en 2022, llevamos adelante una tercera instancia que contó con un ciclo de talleres destinados a la transversalización de la misma en cinco áreas diferentes, las cuales se definieron en función de las prioridades identificadas por la comisión.

⁴³ El Consejo Superior de la Universidad ejerce el gobierno normativo y define las políticas de la Universidad. Establece y modifica la estructura académica, aprueba los reglamentos, las carreras y sus planes de estudios y ejerce el control de los órganos unipersonales en todo el ámbito de la universidad. Está integrado por el Rector, doce decanes en representación de las facultades, doce consejeros docentes, ocho consejeros estudiantiles, dos consejeros graduados y dos consejeros no docentes.



Todo el ciclo de formación desarrollado hasta el presente contó con el apoyo y los aportes del colectivo Mariposas Mirabal, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) con una larga trayectoria en estas propuestas.

A la par de iniciar el ciclo formativo con docentes, llevamos adelante un proyecto de extensión titulado “Nosotres contamos” en el marco del “Programa Cuerpos, Sujetos y Territorios” de la A.Ge.Sex, donde alojamos las propuestas e interrogantes sobre la relación entre ESI y Universidad, incorporando las voces y miradas de los jóvenes y adolescentes en la elaboración de respuestas posibles⁴⁴.

Aunando las necesidades detectadas en los primeros acercamientos al territorio estudiantil a parte del proyecto “Nosotres Contamos”, desarrollamos una primera encuesta anónima y autoadministrable destinada al claustro de estudiantes de las escuelas preuniversitarias. Para llevarla adelante contamos con el apoyo de los centros de estudiantes y de las personas referentes de cada escuela, integrantes de la comisión de transversalización de la ESI. Entre los resultados contabilizamos una alta participación con 760 estudiantes respondientes, pertenecientes a las tres escuelas preuniversitarias de la UNR. Los datos relevados nos permitieron observar, además, que las percepciones del estudiantado en relación con la Educación Sexual Integral señalaban un cuadro general de carencias o ausencia de la misma en sus trayectorias formativas, manifestando la necesidad de democratizar información, recursos y espacios de discusión sobre la misma en el ámbito escolar⁴⁵.

Por último, queremos destacar que en el año 2022, mediante resolución de asamblea universitaria, la UNR crea una nueva escuela preuniversitaria con orientación en ciencias sociales y humanidades. Desde la A.Ge.Sex y la comisión de

⁴⁴ “Nosotres Contamos” nace como proyecto de extensión con el fin de recuperar las memorias recientes en relación con la irrupción de las luchas feministas en el movimiento secundario y su impacto en las escuelas. Una propuesta que elaboramos en conjunto desde el Área de Género y Sexualidades de la UNR, docentes de escuelas medias y estudiantes de la Federación Secundarios de Rosario (FESER) hacia fines del 2019 y que, con el correr del tiempo, se fue resignificando. Mas información en:

<https://nosotrescontamos.unr.edu.ar/>

⁴⁵ Los resultados han sido muy significativos para recuperar en la planificación de la política universitaria en torno a la implementación de la ESI y se encuentran disponibles en: <https://vicerrectorado.unr.edu.ar/noticia/14796/estudiantes-secundaries-de-la-unr-y-esi>



transversalización de la ESI participamos en la elaboración del Plan de Estudio que incluye desde su inicio la creación de un espacio curricular específico de Educación Sexual Integral. Este espacio curricular específico quedó incorporado en el plan de estudio con 2 horas cátedras semanales (equivalente a 48 horas anuales) que se extenderán desde el 1er al 5to año, se propone un desarrollo didáctico basado en la modalidad de taller pedagógico.

La posibilidad de constituir un espacio curricular específico, articulado con el proyecto institucional anual, para abordar esta formación integral ofrece oportunidades inéditas en una escuela preuniversitaria para que los jóvenes puedan implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucra las diversas temáticas, atendiendo aspectos ligados a sus percepciones, vivencias, historias, voces y demandas. Pero a su vez, permite inscribir todos estos aspectos que conforman experiencias personales en trayectos colectivos y propuestas comunitarias situadas en el tránsito por la escuela secundaria.

A su vez, la inclusión de la Educación Sexual Integral en una escuela nueva habilitó la posibilidad de plantear la necesidad de trabajar con la transversalización de la ESI desde la configuración del proyecto institucional, la creación del plan de estudios y la estructura de gestión y funcionamiento. Ambas líneas estratégicas de trabajo deberán necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnarse en proyectos de aula, favoreciendo la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad, la participación de toda la comunidad educativa y garantizar la implementación de las normas aprobadas en materia de género y sexualidades que regulan la organización institucional. Para ello se tomaron como referencia los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de ESI para el nivel secundario que tienen el objeto de garantizar el desarrollo de los Lineamientos Curriculares (Resolución 45/08), abordándolos a través de la articulación de cinco ejes conceptuales: i) Cuidar el cuerpo y la salud, ii) Valorar la afectividad, iii) Garantizar la equidad de género, iv) Respetar la diversidad y, v) Ejercer nuestros derechos.

Para cerrar, desde nuestra perspectiva nos interesa resaltar que las políticas de formación docente adquieren otro valor y jerarquía cuando pueden pensarse articuladamente con las políticas y proyectos institucionales, sin quedar escindidas de los mismos ni presentando un desarrollo fragmentado o discontinuo. Además, las posibilidades transformadoras que estas políticas llevan implícitas se potencian cuando se impulsan efectivamente con el protagonismo de los diferentes actores y sujetxs que le dan vida y sentido a las instituciones educativas.



5.4 *La Formación Docente en la UNDAV: Nuevos Horizontes*

Anabella Burman-Antonela Capurro
(Universidad Nacional de Avellaneda)

La Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Avellaneda, desde sus inicios ha desarrollado e implementado un plan de desarrollo académico que involucra líneas de trabajo estratégicas a atender desde la gestión académica. Uno de ellos, atiende a la formación docente y es por ello que, en estas líneas, mencionaremos lo realizado en el marco del Programa de Formación y Capacitación continua y permanente dirigida a los y las docentes y graduados/as de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Lo expuesto aquí, es el resultado del recorrido transitado en la Secretaría Académica luego de diez años de creación e implementación del Trayecto Didáctico Pedagógico para la formación del docente universitario (Res. C.S. N° 126/13). Este trayecto surge a partir de considerar la necesaria formación en aspectos didácticos y pedagógicas de profesionales que ejercen la docencia en el Nivel Superior y entendemos que uno de los pilares fundamentales para atender el acceso y permanencia de los estudiantes es la función docente y los modos de trabajo pedagógico en las aulas universitarias.

El trayecto didáctico pedagógico permite promover la carrera docente y académica de nuestros profesores para la mejora y calidad de la enseñanza y la profesionalización docente universitaria. Estas acciones se encuentran en concordancia con los requerimientos expresados en las leyes que regulan el ejercicio de la Educación Superior (Ley de Educación Superior 24.521 y Ley de Educación Nacional 26.026) en tanto se propone el desarrollo de las capacidades y la oferta de oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida. Y en las que se menciona procurar dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Podemos considerar este espacio de formación como parte de un entramado académico que acompaña a la mejora en los procesos de enseñanza y



aprendizaje de nuestros docentes con diferentes formaciones de base. Se acompaña esta formación con otros dispositivos como lo son las jornadas docentes y la Expo enseñanza, que proponen espacios de reflexión docente y constituyen dispositivos de intercambio y construcción de aquellos aspectos que los y las docentes participantes consideran sustantivos de la enseñanza.

Las Jornadas y Expo-Enseñanza, son espacios de reflexión que permiten compartir y socializar las experiencias y trayectos propuestos y realizados durante cada año académico por docentes y actores de nuestra Universidad. Reflejan aquellas prácticas novedosas, innovadoras, con buenos resultados, es decir, las buenas prácticas que promueven aprendizajes comprensivos y transferenciales.

El análisis y reflexión sobre situaciones reales y contextualizadas, lleva a que los/las docentes se transformen en promotores de cambios curriculares e innovación pedagógica. Este trabajo con los/las docentes permite no sólo acercarnos a sus prácticas para comprenderlas sino, a que ellos intenten propuestas de cambio a partir de reflexionar su propia tarea. Lucarelli (2000) expresa que el papel protagónico del docente y la importancia de la articulación teoría - práctica imprimen un cariz definitorio. Es a través de la reflexión de su hacer cotidiano que pueden identificarse caminos superadores de las limitaciones vigentes. En palabras de Perronoud (1994): “La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo que aprendió en el instituto, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica, sino aquel que revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes”.

El trayecto de formación continua (Trayecto Didáctico Pedagógico) se encuentra conformado por una estructura curricular integrada en tres seminarios correlativos: Didáctica de Nivel Superior- Curriculum y Diseño de Proyectos de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.

Además de esta triada, el trayecto incluye otros seminarios : Teorías Psicológicas del Aprendizaje, Condiciones Institucionales, Fundamentos de Tecnología Educativa y Práctica Docente. Este trayecto es transversal a las distintas carreras que ofrece la Universidad y su estructura permite un cierre en sí mismo, que permite una formación integral para quienes desarrollan la docencia en el nivel superior.



Su estructura, como en todos los diseños curriculares de nuestra Universidad, es semiflexible, por lo que permite incorporar seminarios específicos en áreas como así también, aquellos que dan cuenta de las otras funciones sustantivas de nuestra Universidad como lo son la investigación, la extensión, la vinculación y hoy, fundamentalmente las que dan cuenta de las condiciones de ambiente y trabajo.

Entre 2014 y 2016 realizamos la primera oferta de seminarios (Didáctica de Nivel Superior, Curriculum y Diseño de Proyectos de Enseñanza; Evaluación de los Aprendizajes y Fundamentos de Tecnología Educativa) a los docentes de grado y pre grado de nuestra universidad. Entre los logros obtenidos en esos seminarios destacamos:

La alta participación reflejaba un interés de los equipos docentes a pesar de la intensa demanda que requería la participación en el seminario.

La participación de todos los actores de nuestra casa de estudios, diferentes niveles de decisión y horizontalidad en el aula equipos docentes, ayudantes alumnos y egresados enriqueciendo los debates y favoreciendo el intercambio entre noveles y expertos.

La heterogeneidad de participantes de diferentes áreas disciplinares

Uno de los ejes principales de este trayecto, se vincula con la importancia de trabajo en los seminarios con modalidad teórico prácticas y propuestas que invitan a los y las profesoras no sólo a reflexionar su práctica, sino también problematizarla y generar alternativas didácticas y pedagógicas en las aulas universitarias.

Sostenemos la necesidad del diseño e implementación de propuestas formativas que permitan a los y las docentes de nuestra casa de estudio desarrollar propuestas de enseñanza que no sólo recuperen los aspectos didácticos pedagógicos del nivel superior, sino que también se vinculen con conocimientos y aspectos innovadores y en vanguardia del conocimiento y la investigación. Asimismo, resulta imperioso pensar los programas y las planificaciones de las asignaturas atendiendo a la diversidad y a la inclusión. Cuestiones centrales que son el centro del debate de muchas líneas de trabajo en las Universidades Nacionales.



La experiencia de la formación docente en la pandemia

Podríamos considerar que la pandemia de COVID-19, que atravesamos durante el 2020 y hasta inicios del 2022, además de haber traído aparejado miedos e incertidumbres, significó en los ámbitos universitarios, y principalmente respecto a la formación docente, una apertura y una disponibilidad a los aprendizajes necesarios para enfrentar el desarrollo de las actividades cotidianas, en este caso, la docencia.

Este intersticio nos permitió desarrollar diferentes actividades y seminarios de formación que fueron acompañando a los y las docentes en su cotidianidad y además, generó una sinergia y trabajo conjunto que permitió desnaturalizar los modos habituales de desarrollo de la profesión docente.

El cambio en los modos de pensar las clases, las interacciones, las modalidades de trabajo permitió a la Secretaría Académica desplegar diferentes estrategias de encuentros. Algunos más formales, pensados en seminarios que apuntalaron principalmente la inclusión de la virtualidad en la práctica docente y la posibilidad de implementar diferentes recursos y estrategias, y otros más informales, que se convirtieron en conversatorios o espacios de encuentro para pensar en conjunto.

Se diseñaron módulos con exposiciones, tutoriales y actividades que incluyeron desde el ingreso al campus, un modelo de planificación de clase, carga de materiales y manejo de herramienta de comunicación con estudiantes.

Comenzamos a trabajar la capacitación pedagógica de los y las docentes a través de la generación de espacios virtuales de encuentros de intercambio que intentan dar respuestas a los interrogantes que desafían hoy la educación superior. Desarrollamos encuentros que denominamos “mates virtuales”, con Directores y/o Coordinadores de las carreras y docentes. Asimismo, comenzamos el debate sobre el tema de la evaluación en contextos de pandemia y virtualización.

Estas actividades desarrolladas en un tiempo y momento particular, fueron reconocidos en el espacio de la formación docente como fundamentales y también nos obligaron a repensar, desde la gestión académica, cuáles son los aspectos necesarios a desarrollar para acompañar a la docencia.

Estas prácticas situadas, recuperaron un elemento que consideramos fundamental para los procesos de formación como es la disponibilidad a pensar y repensar nuestra práctica docente. La disponibilidad a romper las lógicas de trabajo en “automático” para reconocernos con posibilidades de continuar



aprendiendo, principalmente, en una profesión que tiene la gran responsabilidad de formar.

Éste es y será nuestro desafío. Recuperar la importancia del sentido formativo en las prácticas que involucran el desarrollo de la docencia, saliendo del modelo heredado y conocido, para pensar nuevas estrategias y formas de llevar adelante las clases universitarias. Todo ello, en clave de inclusión y de calidad.

En ese nuevo momento de la Universidad, ya con una cantidad de graduados y graduadas que forman parte de los espacios colegiados de la Universidad y que muchos y muchas se han incorporado a la docencia universitaria, es que también comenzamos a pensar cómo repensar la Universidad, la formación y las necesidades en torno al ejercicio de la docencia.

Palabras clave: formación docente, Pandemia por COVID-19- experiencias docentes situadas.

Bibliografía:

- Lucarelli E(2000) El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.

Normativas institucionales

- Creación del Trayecto Didáctico Pedagógico (Res. C.S N° 126/13)
- Plan de desarrollo académico (Res. C.S N° 314/19)
- Documentos de continuidad pedagógica- 2020-2021



5.5 La política de formación docente continua en la Universidad Nacional de Tucumán: propuestas que apuestan a la formación en Derechos Humanos

Carolina Abdala-Luciana Yépez-Melina Lazarte Bader-Patricia Fernández
(Universidad Nacional de Tucumán)

En este resumen compartimos una experiencia de gestión académica que implicó el diseño e implementación de una agenda de trabajo en torno al eje de formación docente continua en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Reconociendo los recorridos formativos que incluyen el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico-didáctico, consideramos la necesidad de políticas que apunten al desarrollo de identidades profesionales que partan de la reflexión sobre la propia práctica y en ello, la prioridad de incidir en una formación en Derechos Humanos (DDHH).

Por lo tanto, nos interesa exponer aquí el trabajo que viene desarrollando la UNT en torno a los DDHH, y con ello de algún modo la evidencia de su compromiso con el derecho a la educación pública, gratuita, inclusiva sostenida desde la perspectiva de los DDHH.

Primero quisiéramos señalar desde dónde partimos, cuál es nuestro marco referencial para pensar la política universitaria de la UNT y luego detenernos en una serie de acciones que fueron emprendidas desde la Secretaría Académica, a cargo de la Dra. Carolina Abdala desde 2018 y que hoy cuenta con su fortalecimiento y profundización de la mano también de un trabajo institucional que se piensa articuladamente para finalmente y de manera reflexiva señalar aquellos desafíos que tenemos por delante que nos marcan una agenda de trabajo y ante todo un horizonte a reinventar.

Entonces *¿desde dónde partimos?* Partimos de reconocer el vínculo estrecho entre educación “como” derecho y educación “en” derechos puesto que se implican mutuamente conformando un entramado. Pensamos a la Universidad como un derecho, como un derecho de nuestros y nuestras estudiantes, pero también el derecho colectivo que nos asiste socialmente y la necesidad de esta perspectiva atravesando nuestras formaciones y prácticas.



Tener como eje esta perspectiva de derechos implica necesariamente hacer presente en la vida universitaria los fundamentos del paradigma de los derechos humanos: *los principios de igualdad y no discriminación, la centralidad de la democracia y la justicia social para el desarrollo de las comunidades y los pueblos, y la prevención de todas las formas de violencia*. Por ello se torna indispensable por un lado poder distinguir y comprender las diferentes dimensiones que hacen posible la garantía de derechos humanos desde la Universidad y a la vez la propia universidad debe sentirse ella misma atravesada por la materialidad de estas cuestiones.

Algunos datos para poder dimensionar la complejidad, la heterogeneidad y la diversidad inscriptas en nuestra institución centenaria. Cuando se la nombra, se dice la 5ta. Universidad nacional del país, lo que habla de su historia, de su tradición, de sus aportes a la comunidad, de su prestigio en la formación de profesionales de la más alta calidad y del lugar relevante que ocupa en la producción del conocimiento. En la provincia atrae más del 80% de los/as alumnos/as de carreras de grado y pregrado universitarias. La conforman 13 facultades, 8 escuelas experimentales (cuyos proyectos educativos varían desde contar algunas con nivel inicial, nivel primario, todas con secundario y también con nivel superior, allí escuelas e institutos ofrecen profesorado y tecnicaturas universitarias) y 2 escuelas universitarias (Escuela Universitaria Cine, Video y Televisión y la de Enfermería). La UNT, tiene casi 100 carreras de grado y pregrado, 173 carreras de posgrado y la habitan aproximadamente 85 mil estudiantes, un poco más de 6500 docentes y más de 2700 no docentes.

En esta mínima descripción, que solo parece dar cuenta del tamaño, se evidencian como necesarias políticas públicas, políticas universitarias y académicas, que nos fueren a estar atentos/as y comprometidos/as con la garantía de la educación superior como derecho y la efectivización de los DDHH en la comunidad universitaria. Se trata de hacer de la universidad, de la UNT, un territorio de derechos, y estamos encaminados/as a ello.

Ahora bien, *¿Qué fuimos haciendo desde la política de formación docente?* Sin el propósito de que este trabajo sea una enumeración de actividades, es preciso señalar, que cada una conjugó claros posicionamientos políticos-pedagógicos y decisiones institucionales.

Sabemos que la tríada docencia, extensión e investigación es la piedra angular sobre la cual se asienta el nivel superior en la Argentina. Es aquí donde se forman y socializan profesionales capaces de problematizar y disputar los sentidos de lo que



se instala desde hegemonías de saberes y poderes. Y aun cuando somos conscientes de que el conocimiento crítico no se agota en las aulas, desde la Secretaría Académica hemos impulsado una política de formación y capacitación continua a docentes, estas han sido y son gratuitas para todo el cuerpo docente de la UNT, algunas con modalidad completamente virtual con actividades sincrónicas y asincrónicas, otras presenciales y/o híbridas, propiciando en las ofertas de formación la articulación de saberes y prácticas de enseñanza.

A continuación, se señalan los rasgos asumidos en las propuestas del Programa ESI, del Programa DDHH y de la Diplomatura de Posgrado "Prácticas de enseñanza en la educación superior. Lo emergente como oportunidad":

Programa ESI: La ESI en las escuelas de la UNT. En el marco de un contexto que reafirma el derecho a la Educación Sexual Integral, a través del Manifiesto de adhesión a la ESI (Res. 792/19 H.C.S.) donde se sostiene el apoyo a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150 y en la conformación de la Red de Escuelas Experimentales por la ESI, reconocemos y asumimos el papel central que tenemos desde la UNT en el efectivo cumplimiento de la enseñanza de temas incluidos en la Educación Sexual Integral. Esto no sólo requiere la reflexión e inclusión en las propuestas curriculares, sino también generar un debate acerca de las dinámicas institucionales y de la vida cotidiana de las escuelas desde una mirada integral, en un marco de derechos y del reconocimiento y valoración de la diversidad.

Por todo ello, entre otras acciones, se llevó adelante el ciclo de capacitación "La ESI en la Escuela: su derecho, nuestra tarea" desarrollado en el año 2021. En este trayecto, también fue importante el trabajo articulado de la Secretaría Académica, con el Consejo de Escuelas Experimentales y Referentes Institucionales de ESI para iniciar una política sistemática que habilita espacios interinstitucionales de intercambio de experiencias y producción de conocimiento en torno a la ESI, siendo el foco principal el rol docente y la concepción de los y las estudiantes como sujetos de derecho.

Como puntos prioritarios de los espacios de formación e intercambio, se identificó la necesidad y el interés de construir los cruces entre los abordajes disciplinares específicos y los contenidos de la ESI, el vínculo con las familias y su acompañamiento en la enseñanza de la ESI, la reflexión desde el rol docente y el abordaje de las resistencias junto a prácticas que vulneran derechos, la profundización de los Ejes de la ESI abordando violencia de género, diversidad,



desigualdad: roles y estereotipos de género, buenas prácticas y protocolos de actuación, afectividad, vinculaciones y relaciones en la adolescencia, etc.

Ya desde el año 2022, la UNT profundiza su política educativa institucional, a partir de la creación de la Secretaría de Género, Diversidades y Derechos Humanos. En este marco y en la profundización de los diagnósticos e identificación de puntos de mejora, surge la iniciativa de construir una propuesta transversal e interinstitucional para el abordaje de la ESI en las prácticas concretas de enseñanza de los y las estudiantes de los profesorados de las EE de la UNT para que desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y propuestas que promuevan la inclusión de la ESI.

Cabe destacar, que en los últimos años la ESI ha permeado con mayor facilidad en la formación docente y se evidencian logros significativos en la política educativa a nivel nacional, y en particular en la dimensión curricular. Sin embargo, en la carrera de los profesorados de las EE, aún no se cuenta con un espacio curricular exclusivo de la ESI en sus planes de estudio, lo que exige repensar propuestas transversales para incluirla dentro de la formación de los profesorados. Así fue que se pudo trabajar con el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento; con el Profesorado de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes; y el Profesorado en Música del Instituto Superior de Música.

También fue sumamente importante en el marco del equipo que se fue conformando de acompañamiento; la necesidad de los propios directivos de instituciones con una fuerte formación técnica (Instituto Técnico de Aguilares, Instituto Técnico), que generaron la demanda de ciclos de capacitación. En estos espacios, trabajaron ellos junto a docentes y no docentes, proceso encuadrado desde una óptica de abordaje institucional y del habitar las instituciones desde las perspectivas de DDHH. Esto es importante destacar porque encuentra en Secretaría Académica un espacio de escucha, de producción de conocimiento y de un vínculo con las instituciones que busca atender las problemáticas y necesidades.

El Programa de Derechos Humanos.

El proyecto “Memoria y Derechos Humanos en el currículo de las Escuelas Experimentales de la UNT”, inició en el marco de la pandemia y en el contexto de



las medidas de ASPO y DISPO en 2020 y 2021. En este sentido y durante este periodo se ha trabajado fuertemente con un ciclo de charlas virtuales sincrónicas, con el objetivo de ahondar en la formación docente y estudiantil en torno la problemática de los derechos humanos y la ciudadanía. El Ciclo de charlas “Educar en Memorias y Derechos Humanos” estuvo a cargo de docentes y equipos de investigación de la UNT, de otras universidades nacionales y de organismos de DDHH. Algunas charlas: “Los márgenes del Terrorismo de Estado (Tucumán, 1975-1977)”, “Chicos, héroes, mártires: representaciones de la juventud en la guerra de Malvinas”, “El Terrorismo de Estado y la violencia represiva en el siglo XX argentino” que realizó un abordaje transversal de la represión entendida, más que como una excepción como uno de los pilares constitutivos del Estado Argentino en diferentes momentos históricos. “La arqueología como herramienta socialmente útil: experiencias de trabajo en Centros Clandestinos de Detención” donde se planteó la necesidad de una praxis arqueológica socialmente comprometida que contribuya a la reconstrucción de los procesos históricos vinculados al pasado dictatorial, así como también al hallazgo de las evidencias materiales que posibiliten la consecución de los procesos judiciales de lesa humanidad. “Una máquina de memoria: infancias, narrativas y transmisión”, encuentro en el que se representaron dos series de lecturas que dan movimiento a una máquina de la memoria posible para abordar las narrativas de la violencia política. Propusieron modos de leer la experiencia de la última dictadura militar argentina en el cruce entre literatura e infancias.

En continuidad y aglutinando estas acciones, en el 2022 se decidió avanzar en la constitución del Programa de Derechos Humanos de la UNT en el marco de un trabajo articulado entre la Secretaría Académica (UNT), la Secretaría de Género, Diversidades y Derechos Humanos (UNT), y la Organización Abogados y Abogadas del Noroeste Argentino en Derechos Humanos y Estudios Sociales (ANDHES).

Como parte del eje de formación continua y con el objetivo de fortalecer el abordaje institucional y áulico del eje de Memoria, Verdad y Justicia, se diseñó un recorrido de encuentros para los/las docentes del Nivel Secundario Escuelas Experimentales de la UNT.

Las instituciones y el conjunto de docentes tienen un papel central en el efectivo cumplimiento de la enseñanza de estos temas complejos y relevantes socialmente. Por lo tanto, centrando la mirada en la formación y reflexión del rol docente desde una perspectiva pedagógica crítica, situada y respetuosa de los Derechos Humanos, la reflexión e intercambio apunta a conocer, profundizar y resignificar



los conceptos de Terrorismo de Estado, Democracia, Identidad, Juicios de Lesa Humanidad, Complicidad Empresarial, Negacionismo, entre otros.

En esta propuesta, el desarrollo teórico-conceptual se complementa con un eje práctico transversal que aporta herramientas para la enseñanza de la memoria en las aulas, preguntándonos: *¿contamos con dificultades para el abordaje de la memoria a nivel escuela y aula?, ¿cómo trascender la efeméride del 24 de marzo?, ¿qué experiencias y buenas prácticas podemos resignificar?* En este sentido, adquiere relevancia el Cuaderno Didáctico-Interactivo “Las Escuelas dicen Nunca Más” producido por ANDHES. Se trata de una herramienta pedagógica para abordar de modo sistemático los contenidos del eje de Memoria, Verdad y Justicia.

Consideramos firmemente que, desde una memoria activa y construida desde el presente en cruce con el pasado y el futuro, sigue siendo necesario resignificar el “Nunca Más” por todos y todas, y particularmente por estudiantes que miran los aberrantes hechos que ocurrieron en nuestro país a los ojos de la actualidad, de sus realidades y de las problemáticas que los atraviesan. Motivar al conjunto de jóvenes a conocer su historia y fortalecer la construcción de la memoria, es indispensable para constituirse como sujetos de derecho.

En este sentido, esta propuesta de formación constituye una primera línea de acción a trabajar dentro de otras posibles a convenir conjuntamente en el marco del Programa de Derechos Humanos. Abordar problemáticas relacionadas con las cuestiones de género, diversidad, discriminación, racismo, violencias será parte de nuestra tarea.

En definitiva, se trata de trabajar conjuntamente entre Universidad y Sociedad Civil en favorecer la generación de espacios de participación protagónica de adolescentes, resignificando las luchas actuales y las propias realidades.

Diplomatura de posgrado: “Prácticas de enseñanza en la educación superior. Lo emergente como oportunidad”.

Es una propuesta articulada entre Secretaría Académica y Secretaría de Posgrado de la UNT, cuya estructura presenta 6 módulos pero que en esta ocasión y por la focalización en los DDHH, nos interesa destacar su propuesta de módulos con temáticas electivas. Estas se definieron como: Perspectiva de género y sexualidades en la educación superior, Estrategias inclusivas para estudiantes con discapacidad en educación superior y Educación y Derechos Humanos.



La propuesta ha sido abordar temas transversales desde una perspectiva ampliada de DDHH, donde la perspectiva de género y diversidades, la discapacidad en la educación superior y la educación en DDHH atraviesen la formación docente universitaria, porque entendemos que no pueden estos abordajes estar exentos de la formación de quienes hoy están trabajando como docentes en la universidad y quienes son los que forman a los estudiantes, a profesionales, en definitiva a ciudadanos/as, porque no puede quedar a la voluntad o interés particular de algunos/as docentes en estudiar o formarse en estas temáticas y fundamentalmente porque asumir una política de formación continua gratuita destinada a todo el colectivo docente implica asumir y construir un horizonte de sentidos, un posicionamiento político pedagógico y epistémico crítico necesario para fortalecer el derecho social a la educación pensando la educación superior también como un bien público.

La diplomatura con 400 docentes formándose han generado en el marco de estos tres cursos propuestas muy valiosas orientadas a intervenir desde sus propias prácticas en fortalecer y promover procesos más democratizadores e inclusivos, por ello, al saber de estas producciones al interior de estos trayectos se ha decidido generar instancias de socialización y darlas a conocer, de modo que se está trabajando en las Jornadas de Socialización de Experiencias: *40 años de democracia: la UNT como territorio de saberes y prácticas de enseñanza más justas e inclusivas*, a realizarse el 29 y 30 de junio de este año.

La posibilidad de trabajar transversalmente estos temas es dejar planteada la necesidad de reflexionar profundamente acerca de los sentidos de nuestra enseñanza, en cómo poder pensar lo que hacemos en nuestras prácticas y poder apostar desde ese lugar a construir efectivamente horizontes de mayor igualdad sin discriminación y sin violencias en un tiempo histórico tan complejo como el que actualmente estamos viviendo.

La agenda y los desafíos que se presentan son aún numerosos, pensar en el derecho a la educación en perspectiva ampliada, significa habilitar espacios a los Derechos Humanos económicos sociales culturales y ambientales, a la discapacidad y a la interculturalidad; el propósito es que atraviesen las instituciones, la enseñanza, el currículum y las prácticas en la universidad. La RIDDHH, dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional, aprobó en el año 2022 el Documento de Curricularización de los Derechos Humanos en los Trayectos Formativos de las Universidades Públicas proponiendo profundizar o instalar esta relación, estableciendo una línea de acción pensada en un doble sentido: la formación en derechos humanos en términos generales, adaptada, por



supuesto, a las problemáticas e interrogantes de cada campo disciplinar, y por otro lado la curricularización que implica la inclusión de contenidos de derechos humanos a las propuestas formativas desde una propuesta central que implica la elaboración de proyectos curriculares de inclusión y/o fortalecimiento de contenidos de DDHH. Creemos que estamos habilitando y propiciando este camino, la formación en DDHH es poder pensarla transversalmente incorporándola en todas las dimensiones de la vida Universitaria, sea en la investigación, en la docencia, en la extensión y por supuesto también en la gestión, como una política institucional en diálogo permanente con los diferentes movimientos y colectivos que trabajan arduamente por la conquista y la lucha por más derechos y por una sociedad cada vez más democrática.



5.6 La Sostenibilidad como mirada integradora: Cápsulas Temáticas de Contenidos Transversales

Javier Núñez Iglesias
(Universidad Nacional de General San Martín)

Fundamentación

La *Escuela de Hábitat y Sostenibilidad* fue creada en el año 2021 por resolución del Consejo Superior, donde se establece la fusión de tres Institutos que funcionaban de forma independiente y no tenían un proyecto académico en común.

Estos son, el Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental, el Instituto de Arquitectura y Urbanismo y el Instituto del Transporte.

La resolución de Consejo Superior N°501⁴⁶, justifica su creación teniendo en cuenta que:

“(...) el rango de saberes y disciplinas académicas que se despliegan en cada uno de ellos y la dinámica inter y multidisciplinaria de sus currículas y actividades de docencia, investigación, vinculación tecnológica y extensión, su unificación en una Escuela resulta ser el tipo de unidad académica más adecuado para los Institutos en el marco del nuevo Estatuto de la Universidad.”

Con su creación, y el nacimiento de la Dirección de Formación dentro de la misma, surgió la necesidad de generar una idea en común que pueda imbricar y complementar a estas tres formas diferentes de idear los objetivos producto de los recorridos de cada uno de los institutos y de su autonomía predecesora.

Desde la Dirección de Formación aspiramos a que esta visión global sea construida desde los propios conocimientos de los especialistas que cada Instituto tiene en su estructura y por eso tenemos entre los lineamientos generales del área no sólo la formación docente si no la vinculación de los diferentes equipos docentes, el

⁴⁶ Expediente N° 8779/2021 del registro de la Universidad Nacional de General San Martín, el Estatuto de la Universidad Nacional de General San Martín, y las Resoluciones del Consejo Superior N° 94/2008, N° 242/2013 y N° 68/2017



conocimiento de los programas y los planes de estudio, y todo lo referente a lo académico desde una perspectiva unificadora dentro de la diversidad.

Propuesta general

En relación a lo anterior, nos hemos propuesto un cronograma de trabajo que implica, generar una apropiación de los conceptos y el involucramiento de la construcción de la puesta en práctica en una estructura académica que contiene diferentes miradas y que necesita clarificar los acuerdos y las distancias de abordaje de las diferentes formas de conocimiento.

Persiguiendo estos objetivos, una de las tareas a la que nos hemos encaminado, es el abordaje de las que entendemos dos de las ideas principales que persigue la Escuela como Unidad Académica.

La vinculación de los términos *Hábitat y Sostenibilidad*, no sólo da el nombre a la nueva Escuela, si no que contiene dos conceptos muy importantes que tienen que tenerse en cuenta al llevar adelante el proceso de formación para los equipos docentes.

Por un lado, la noción de *Hábitat* y su relación con el Transporte, la Ingeniería Ambiental y la Arquitectura y el Urbanismo y, por el otro, la noción de *Sostenibilidad*.

Esta última, la Sostenibilidad, que implica según la definición de la Organización de las Naciones Unidas: *prepararnos para un mundo en donde no sean afectadas las generaciones futuras por las acciones de desarrollo actuales*, es la que seleccionamos como punto de inicio de nuestra propuesta. La importancia de que esté aplicada dentro de la formación docente de nuestra Escuela es evidente y es fundamental que funcione como una tendencia ordenadora.

En este sentido, es que buscaremos transmitir la importancia de contener dentro del ejercicio docente, la promoción de prácticas y acciones que acompañen a la investigación y el aprendizaje superior entendiendo la necesidad de un cambio sociocultural que nos lleve hacia un desarrollo sostenible.

Desde nuestro espacio de Formación, entendemos que el marco de referencia dentro del programa de acción del área, debe ser transversal a los Institutos y los diferentes saberes transversales que los componen.



Tenemos como estrategia, que a lo largo del año se vayan presentando las temáticas que definen a la Escuela dentro del ámbito académico y en el territorio local y nacional. Siguiendo esta línea, es que generamos una propuesta que busca presentar estos ejes principales para que se aborden en la Escuela de forma transversal.

En ese sentido y como primer avance sobre la idea general de nuestro equipo de trabajo, nos centraremos en trabajar y (re) significar la idea de lo que la sostenibilidad como noción amplia.

Esto lo haremos yendo desde la mirada más disciplinar, que puedan aportar desde cada uno de los Institutos, para luego compartir las nociones que desde cada una de las disciplinas aporten a un enmarcamiento flexible pero definido en torno a un concepto de variado abordaje.

El concepto de Sostenibilidad nos llama a una reflexión, ya que su significado está en evidente proceso de transformación y además es claramente polisémico.

No hay una idea definida de lo que se entiende por Sostenibilidad, que pueda tener una concreción cerrada o una concepción determinada y concluyente y que pueda ser pensada desde una disciplina en particular. Entendemos que la demarcación del concepto tiene un acercamiento mucho más apropiado desde una mirada transversal.

Por lo tanto y como primer acercamiento a las visiones de cada Instituto, elegimos comenzar por buscar representantes especialistas de nuestra propia Escuela, para que puedan definir desde su perspectiva qué entienden por Sostenibilidad.

Herramienta de indagación

Para realizar este primer acercamiento, elaboramos algunas preguntas que funcionan como guía de argumentación y que pretenden indagar desde cada una de las disciplinas cómo ven y desarrollan el concepto de sostenibilidad aplicado a su área de conocimiento.

Hemos denominado a este dispositivo como *Cápsulas temáticas de contenidos transversales*, y para su desarrollo propusimos hacer este abordaje utilizando la herramienta audiovisual en un formato de videos cortos y con libertad de argumentación basados en tres preguntas ordenadoras que hilvanan una visión general pero que no superen el tamaño de 3 a 5 minutos.



Las preguntas seleccionadas fueron:

- ¿Qué entienden desde su disciplina por Sostenibilidad?
- ¿Cree que hay una idea generalizada del concepto o hay cuestiones en disputa?
- ¿Qué importancia cree que tiene la nueva Escuela de la UNSAM en relación a la sostenibilidad?

La propuesta se encuentra en reciente implementación y desarrollo, y pretende tener los resultados hacia finales del primer cuatrimestre del calendario académico de la UNSAM.

Tenemos una gran expectativa en relación a los resultados y a su integración, para dar comienzo desde la concepción polisémica del concepto, a la formación de una estrategia de formación docente que se sostenga sobre bases concretas, y nos permita tener en los programas de cada una de las materias involucradas en las carreras de la Escuela una mirada sobre la sostenibilidad que, no sólo respete la concepción macro de una estructura académica que los contiene, sino que también permita cumplir con los objetivos que la Universidad pública debe llevar adelante como institución nacional que ayude a la implementación de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), que el Estado argentino y los organismos internacionales se han puesto como metas desde el 25 de septiembre de 2015, cuando se adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una agenda común hacia el año 2030⁴⁷.

En busca de una narrativa integradora

Con esta propuesta, entendemos que además de cumplir con los ODS de la Organización de las Naciones Unidas, pretendemos lograr involucrar a los equipos docentes para que tengan una base de apoyo que los ayude a la revisión de sus programas de estudios y a reconceptualizar las formas en que desarrollan la idea de sostenibilidad en cada una de las materias que dictan.

⁴⁷ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>



Por otro lado, nos dará una dirección compartida para la construcción de un abordaje sobre el desarrollo sostenible que anteriormente no existía en una forma global, y que ahora se establece como una propuesta supranacional en donde las universidades deben tener un papel relevante y que la Escuela de Hábitat y Sostenibilidad debe abordar con la mayor dedicación posible ya que tiene una responsabilidad dentro de la estructura de nuestra Universidad Nacional de San Martín.

Creemos en la importancia de entender la responsabilidad de las universidades en el cumplimiento de la agenda global propuesta por los Estados, de conocer las diferentes acepciones de un concepto polisémico, y de ayudar a llevar adelante el rol de nuestra universidad en el entramado de las configuraciones sociales en torno a la temática.

Necesitamos poder, en definitiva, y como proyecto a mediano y largo plazo, construir un avance que sea medible para poder hacer un aporte desde donde nos toca a cada persona que esté involucrada en nuestra Escuela.

A mediano plazo, buscaremos realizar un balance que nos ayude a entender desde donde partimos, hacia dónde nos dirigimos en relación a ello, y organizar un camino de reflexión y elaboración de estrategias para llegar al año 2030, que es la fecha indicada para mostrar y compartir lo que hemos hecho para llegar al cumplimiento de los 17 objetivos y metas acordadas, y que necesitan ser implementados desde los diferentes lugares que cumplen un rol social destacado.

Esto se apoya en la fuerte creencia de que la Universidad en general, y en particular una Escuela de Hábitat y Sostenibilidad, no pueden estar ajenas al contexto que la necesita y que desde un área de formación docente se debe indudablemente que dar respuestas para la mejor ejecución posible desde todos los equipos docentes que la constituyen.

Creemos que uno de los objetivos más importantes es que los equipos docentes tengan que mirar al interior de sus propuestas el concepto de sostenibilidad. En algunos casos esta mirada será pensada como una novedad, en otros como re conceptualización y en otros solamente como aspecto a reafirmar.



Bibliografía:

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Naciones Unidas (2015) Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Resolución 70/1 de la Asamblea General. Naciones Unidas.



5.7 *Pensar la práctica docente desde los inicios: historizar la experiencia*

Francisco De Simone-Gustavo Chiachio
(Universidad Nacional de General San Martín)

Esta reflexión surge a partir del *Taller de Formación inicial para estudiantes adscriptos/as*; encuentros realizados con estudiantes de las distintas carreras de la Escuela de Hábitat y Sostenibilidad el cual surge como política académica de la Escuela pensando en el futuro de los equipos docentes.

Dichos encuentros se pensaron fundamentalmente para narrar, historizar y fortalecer esa experiencia de iniciación que va del mundo estudiantil al mundo de la práctica docente. Describiendo vivencias acerca de sus primeros encuentros, el cambio de posicionamiento y la perspectiva de futuro que visualizan. Al Taller lo abordamos sobre la base de dos perspectivas de trabajo complementarias; por un lado lo vinculado a lo cognitivo donde se pone en juego aspectos teóricos-conceptuales, respecto a la enseñanza y el aprendizaje y por otro una línea más procedimental en donde pensamos estrategias, herramientas y recursos. Es por ello que escuchar los relatos de la experiencia implica, a la vez, teorizar sobre esa realidad para no quedar en el plano de la anécdota. Revisar y, a la vez, aportar líneas teóricas que den el marco adecuado para indagar acerca de los estilos de aprendizaje, los modelos mentales, de las características del conocimiento académico, del ejercicio de la pregunta para la construcción del conocimiento, las diferencias entre un aprendizaje repetitivo y uno por comprensión, la importancia de alinear los objetivos curriculares, las actividades de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Esta transformación, entendemos, debe ser acompañada y sostenida desde un marco teórico adecuado a las necesidades del pasaje hacia la construcción del ser docente. Planteamos que el trabajo docente se encuentra inserto en una práctica social y como toda práctica social no se construye en soledad, desde la individualidad sino con la mirada, la palabra y el intercambio con un Otro.

Mirar colectivamente, por fuera del contenido en sí mismo de una disciplina, es poner en diálogo qué me pasa con el mismo, qué me moviliza, qué lugar ofrezco para pensar junto a la palabra de un *otro autorizado* o par y tratar de minimizar el impacto de la tensión que se establece entre *teoría y práctica*. El abanico de otros



interrogantes se pueden ampliar y podemos llegar a establecer una línea más personal y vivencial en el conjunto de adscriptos y adscriptas. Qué hacer con los miedos, la ansiedad, la exposición, el manejo del cuerpo y la palabra, las intervenciones y el nuevo rol. La experiencia de adscripción presenta un escenario ideal para transitar este debate para los formadores y formadoras de futuros docentes.

Jorge Larrosa⁴⁸, sostiene que la experiencia es aquello que nos pasa por el cuerpo. Cuando leemos algún autor, un concepto teórico o porque no literatura, lo importante desde el punto de vista de la experiencia es lo que puedo decir yo a partir de dicha lectura o ayudarme a poder poner en palabras aquello que aún desconozco cómo hacerlo. La experiencia nos ayuda a transitar el mundo y narrar dentro de un lenguaje en común aquello que nos interpela. Nos puede develar otras realidades y transformar nuestra propia forma de narrar, nuestro lenguaje.

¿Qué observamos y reconstruimos en el Taller?

Este nuevo rol generó, al menos en su discurso, una revalorización de la actividad docente. Y ese nuevo rol se manifiesta en estar en “el detrás de escena” de la vida docente; enmarcada por el debate, las dudas, la planificación, la incertidumbre respecto al grupo de estudiantes y sus rendimientos. Ahora forman parte de ese nuevo universo. Frente a este cambio de mirada observamos que la experiencia de la adscripción resulta significativa, dado que ellos mismos lo describen desde el lugar del compromiso y el nexo entre docente/s- estudiantes.

“Y también comprendí en algún punto lo que significa ser un estudiante adscripto: es ser un nexo entre el estudiantado y los docentes. Nuestra presencia no implica sólo responder preguntas sobre contenidos o calificar de ser necesario, sino que en definitiva teníamos que transmitir algo de nuestro recorrido universitario a los aspirantes del curso de ingreso, por ejemplo, y encontraba algo gratificante en ello.” (Fragmento de Ensayo de estudiante adscripto en el taller)

⁴⁸ Jorge Larrosa (s/r) Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona.



La valoración de la experiencia, permite ir construyendo una propia subjetividad sobre lo que comprendemos qué pasa en una clase y al mismo tiempo reflexionar sobre los modelos de profesores que van conformando nuestra propia narrativa docente, tanto aquellos imaginarios que ponderamos desde aspectos positivos como negativos. Esa construcción desde un *Yo* se va reconfigurando para ser compartida con un *Otro* y re-narrarla para un *Nosotros*.

“La enseñanza no se transmite de forma establecida como si fuese una ley de física o de matemática; en realidad es un área amorfa en constante cambio. A veces hasta hay que personalizar la educación, debido a que no todos tenemos la misma forma de aprender. Es una actividad que permite cambios constantes, innovaciones, y que brinda distintas experiencias, tantas como personas cursantes.” (Fragmento de Ensayo de estudiante adscripto en el taller)

Los modelos o tipos ideales de docentes que vamos conformando en nuestra mente nos invita a ser parte de aquello en lo que nos observamos reflejados e intentamos refractar. Por otra parte, en este fragmento, subyace la idea de las diferentes formas de enseñar y aprender dentro de un modelo interpretativo en donde prevalece el cambio y la innovación.

“No es la materia la que hace a la clase sino el profesor.” (Frase de estudiante adscripto al taller)

La importancia de construir un vínculo desde el respeto y lo más horizontal posible es lo que habilitará la circulación de la palabra, más allá de una relación consciente de asimetría entre las partes (docente- estudiante). En los encuentros pudimos discutir cómo los estudiantes adscriptos fueron reconstruyendo sus propios procesos de significación del rol. Poner en palabras aquellas inseguridades iniciales sobre cómo enfrentar una clase, cómo abordar un contenido, de qué forma moverse en un espacio físico determinado, de alguna manera fue aflojando el cuerpo y las ideas.

“Durante el taller de formación inicial para adscriptos, tuvimos la oportunidad de aprender acerca de diversas herramientas y recursos que nos permitirán guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Nos dimos cuenta de que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino que se construye a través de un proceso personal que



involucra interpretación, análisis y reflexión.” (Fragmento de Ensayo de estudiante adscrito en el taller)

Estas herramientas procedimentales son las que también han permitido a los/as estudiantes adscritos poder observar el detrás de escena para pensar el armado de una materia, un programa, una clase. Ese mundo de dimensiones desconocidas, desde la adscripción, permite un primer acercamiento entre el rol de estudiante en proceso y el rol de docente experimentado. Por ejemplo en palabras de este estudiante:

“Se evaluó todo: asistencia, progreso, el cómo se dibujó, criterios, grosores de líneas y lo más importante la voluntad que puso el alumno en progresar. En relación a este tema, comentando una experiencia personal hubo un trabajo el cual se preguntó mi opinión, si bien se sabía que esa alumna desaprobaba fue difícil dar mi calificación negativa sabiendo que esto influiría en la nota final la cual llevaba a esta persona a recurrar la materia. En ese momento fue difícil lidiar con la sinceridad que le debía a la profesora y con el sentimiento de culpa, todavía en mi lugar de alumno de desaprobado a alguien.” (Fragmento de Ensayo de estudiante adscrito en el taller)

Este trabajo de unificar aspectos de lo cognitivo en donde se pone en juego la enseñanza y el aprendizaje y lo más procedimental en donde el foco es pensar herramientas, estrategias y recursos; acercan los caminos para vincular la teoría con la práctica y complejiza, amplía otro tipo de conocimientos que forman parte aquellas cosas que no aparecen en ningún *manual o receta ideal*.

“Me di cuenta de la importancia del rol de docente y de que en serio me gustaría cumplirlo, me gusta contar de lo que sé y me apasiona, sería una gran satisfacción para mi poder comunicar eso y que la otra persona no solo lo entienda sino que también lo aprenda y lo logre llevar a otras situaciones de su vida, que le sea útil.” (Fragmento de Ensayo de estudiante adscrito en el taller)

A modo de conclusión; nos vemos ante la posibilidad histórica de pensar y trabajar en la formación de los nuevos equipos docentes. La EHyS asumió el compromiso en el diseño de una política continua que no se centre solamente en los aspectos disciplinares si no en otras corrientes teóricas que pongan en diálogo la enseñanza y el aprendizaje. La revalorización del trabajo docente, el replanteo de los modos



de enseñar y el tomar conciencia de la complejidad de aprender, el cambio de posición, el nuevo compromiso, la planificación y el deseo por ser docentes; son alguno de los puntos por donde transitó el Taller. Sin olvidar los miedos que, probablemente, fueron aquellos miedos que en algún momento sentimos cuando comenzamos a ser docentes.



5.8 Políticas de formación docente: formación continua en perspectiva de accesibilidad y discapacidad.

Candela Weiss-Ileana Montes
(universidad Nacional de General San Martín)

Introducción

En las últimas décadas las universidades han atravesado un proceso democratizador que redundó en un crecimiento extraordinario de la matrícula en el nivel (Tedesco et al., 2014). La Universidad Nacional de San Martín no quedó exenta de dicha expansión y, desde su creación hace ya 30 años, ha crecido tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión (Tedesco, 2012).

El incremento general de la matrícula ha tenido como correlato un aumento en la cantidad de estudiantes con discapacidad que ingresan a la Universidad, lo que nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para generar las condiciones que garanticen que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable (Rinesi, 2015). Horizonte que supone volver accesible la formación universitaria para los/as estudiantes en situación de discapacidad, a partir de la generación de diversos apoyos.

Es por ello que, en el 2022 la Universidad institucionalizó la perspectiva de accesibilidad en su agenda de política académica a través de la creación del Programa de Accesibilidad Universitaria (PAU) en la órbita de la Dirección de Formación Docente (DFD). En este sentido, desde el PAU nos hemos propuesto diseñar e implementar políticas pedagógicas y académicas que contribuyan al proceso de construcción de accesibilidad en la UNSAM, en pos de contribuir al cumplimiento del *derecho a la Universidad* de las personas con discapacidad. Para ello, nos proponemos trabajar desde una perspectiva transversal, transdisciplinaria



e interseccional⁴⁹, entendiendo que la construcción de accesibilidad es un proceso colectivo e integral de la comunidad universitaria en su conjunto.

Este desafío ético, social y pedagógico (Tedesco, 2012) nos compromete especialmente con la mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento*, haciendo foco en las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y anhelos. Por ello, trabajamos junto a los equipos de gestión y docentes de la UNSAM en la generación de estrategias y dispositivos que promuevan prácticas académicas más accesibles y favorezcan la plena participación de los/as estudiantes con discapacidad.

Marco de creación del PAU

Las políticas y acciones que desarrollamos desde el PAU se enmarcan en el “Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas”⁵⁰ (RID-CIN, 2020), producido en el marco de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) y aprobado por Rectoras y Rectores del conjunto de Universidades Públicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). El mismo, basa sus principios en los lineamientos que desarrolla la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, que adquiere jerarquía constitucional en virtud de la Ley N° 27.044, y establece la responsabilidad del Estado Nacional en asumirse como garante de la educación inclusiva en igualdad de oportunidades.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se compromete con el diseño, planificación e implementación de políticas universitarias accesibles con perspectiva de discapacidad y la generación de ajustes razonables a tal fin. Asimismo, reconoce “la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales” (CDPC, 2008).

⁴⁹ Puede existir intersección entre la situación de discapacidad del/de la estudiante con otras situaciones que podrían acentuar su vulnerabilidad en la Universidad, por ejemplo: identidad de género, pertenencia a pueblos originarios, condición socioeconómica, entre otras.

⁵⁰ Aprobado por Res. CE CIN N° 1503/20 ratificado por Acuerdo Plenario N° 1104/20



El marco normativo se sustenta y complementa en función de la Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, la Ley 25.573, que refiere específicamente a la situación de discapacidad en la educación superior y establece la responsabilidad del Estado en brindar los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad, en el marco de la autonomía académica e institucional de la que gozan las instituciones universitarias.

Es en base a esos antecedentes y en consonancia con estos propósitos propulsados a nivel nacional que la UNSAM crea el PAU. Su surgimiento está basado en la experiencia reunida en los años precedentes tanto en el trabajo que se ha venido realizando en este ámbito desde el Área de Accesibilidad Universitaria de la DFD de la Secretaría General Académica, como en las experiencias llevadas adelante por la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos y distintas áreas, programas y comisiones de la Universidad.

Perspectiva de discapacidad asumida por el PAU

Cuando hablamos de discapacidad es preciso situar desde qué perspectiva o enfoque estamos hablando, ya que la discapacidad no fue concebida siempre de la misma manera. Se parte de la idea de que las categorías no tienen un sentido propio, sino que su significado es atribuido socialmente (Heredia y Boria, 2020), por lo que los supuestos atribuidos a la noción de discapacidad modelan diferentes discursos y prácticas sociales.

Podemos identificar a lo largo de la historia tres modelos de abordaje sobre la discapacidad⁵¹. En las décadas de los 70 y los 80 se consolida el enfoque del

⁵¹ El **modelo de prescindencia** en el período clásico de la edad media, donde la discapacidad era explicada a partir de un origen religioso asociada al castigo y al pecado y las respuestas sociales se asociaban a la eliminación de las personas o el infanticidio y la exclusión. El **modelo rehabilitador** surge con el estado moderno, alrededor del siglo XV y se acentúa después de la primera guerra mundial. La discapacidad se define a partir de un orden biológico, asociada a patologías o deficiencias individuales y referenciada a la determinación de la normalidad/anormalidad. Las respuestas institucionales estarán centradas en la rehabilitación y normalización del sujeto. El **modelo social** surge en los 70-80 teniendo como antecedente la emergencia de movimientos de personas con discapacidad en Estados Unidos e Inglaterra que luchaban por el respeto a los derechos



Modelo Social de la Discapacidad, que entiende que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas y las barreras que se presentan en el entorno social (CDPD, 2006). Es decir, se corre el eje de la situación de discapacidad y la patología individual -presente en los modelos de discapacidad previos- para poner la atención en la identificación y remoción de las barreras a fin de equiparar las condiciones de participación social y promover la autonomía de las personas con discapacidad.

Algunos aspectos claves para definir la discapacidad desde este modelo, según Palacios (2008), son:

- La discapacidad es considerada una cuestión de derechos humanos y las personas son titulares de derechos.
- Es importante el respeto a la autonomía de la persona con discapacidad.
- Todas las personas son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier diversidad física, psíquica, mental o sensorial.
- Es central reforzar la igualdad de oportunidades.

Al posicionarnos desde este modelo, toman un lugar central dos conceptos: barrera y accesibilidad. Son dos nociones que desde el PAU nos han permitido analizar y diseñar políticas y estrategias para promover la participación plena de los/as estudiantes con discapacidad en la Universidad. Desde este enfoque, la construcción de accesibilidad -en tanto categoría compleja y multidimensional- conlleva procesos colectivos que requieren análisis contextualizados y situados donde se pongan en juego sus múltiples dimensiones en pos de remover barreras, incluir criterios de accesibilidad en la vida diaria y generar una cadena de accesibilidad.

Garantizar la cadena de accesibilidad implica remover las barreras comunicacionales, físicas, actitudinales y académicas que se anteponen a las personas en su conjunto y, sobre todo, a las personas con discapacidad, para su participación plena en los diferentes ámbitos de la vida social. Se trata de un

humanos, como la participación y la responsabilidad sobre la propia vida. Desde esta perspectiva se entiende que las causas que originan la discapacidad son predominantemente sociales.



proceso que conlleva siempre un trabajo situado y colaborativo con el objetivo de equiparar las condiciones de participación social y promover la autonomía de las personas con discapacidad. Implica producir diversos apoyos, organizados y planificados desde los equipos docentes, acordados junto con los/as estudiantes con discapacidad y nutridos por distintas disciplinas.

Los desafíos de la construcción de accesibilidad y las líneas de acción del PAU

Tal como se desarrolló hasta aquí, asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para cumplir con el derecho a la Universidad de todos/as los/as estudiantes plantea el compromiso de revisar las prácticas académicas cotidianas desde la perspectiva de la accesibilidad. Es decir, identificar las barreras que encuentran los/as estudiantes con discapacidad en sus trayectorias y configurar los apoyos necesarios y pertinentes para removerlas.

La construcción de accesibilidad, en tanto proceso colectivo, requiere del compromiso y participación de los diversos actores. Por ello, el PAU trabaja junto a los equipos docentes, de gestión y asuntos estudiantiles en la generación de estrategias y dispositivos que promuevan prácticas académicas más accesibles en pos de mejorar la *experiencia universitaria*.

En este marco, los objetivos específicos que nos proponemos son: 1) Acompañar a las unidades académicas en el seguimiento de trayectorias de estudiantes con discapacidad; 2) Asesorar a los equipos docentes en el diseño e implementación de apoyos y ajustes razonables para accesibilizar la cursada; 3) Generar espacios de formación sobre la perspectiva de accesibilidad en la Universidad; 4) Producir conocimiento sobre accesibilidad en la Universidad.

En consonancia con el *primero de los objetivos específicos* que guían la labor, se lleva adelante una línea de trabajo especialmente direccionada al acompañamiento a las unidades académicas en el seguimiento de trayectorias de estudiantes con discapacidad. Para ello, el PAU trabaja junto a los referentes de asuntos estudiantiles y/o accesibilidad de cada unidad académica en el diseño de sistemas o criterios para el acompañamiento, seguimiento y monitoreo de las trayectorias académicas de los/as estudiantes con discapacidad.

Para abordar *el segundo objetivo específico* se trabaja en el asesoramiento a los equipos docentes en el diseño e implementación de apoyos y ajustes razonables.



Los esfuerzos se focalizan en articular con los/as docentes de la universidad, acompañando el diseño, implementación y evaluación de los apoyos que requieren los/as estudiantes con discapacidad en sus materias. La labor se centra en la configuración de estrategias que busquen garantizar la accesibilidad comunicacional y pedagógica de calidad.

Con la intención de alcanzar *el tercer objetivo específico* se generan dispositivos de formación docente en la perspectiva de accesibilidad. Para ello, se implementan espacios de formación e intercambio sobre temáticas vinculadas a la discapacidad y accesibilidad en la universidad con docentes y referentes institucionales. Asimismo, se producen materiales de apoyo para dichos actores cuyo objetivo es abordar preguntas, desafíos y reflexiones en torno a la temática de accesibilidad en el contexto específicamente universitario.

Por último, el *cuarto objetivo específico* se concreta a partir de la producción de conocimiento sobre accesibilidad en la formación universitaria y sobre formación docente desde la perspectiva de accesibilidad. Inicialmente, el esfuerzo se focaliza en la sistematización de experiencias y su reflexión con el objeto de abonar a la reflexión sobre la temática.

Abordar la discapacidad desde la formación docente

Los/as docentes resultan ser actores claves para construir una formación más accesible, ya que son los/as responsables de diseñar las *experiencias educativas* (Dewey, 1954) que luego delimitan el perfil formativo de sus estudiantes y sus trayectorias. Por ello, resulta central abordar los desafíos que la accesibilidad genera en las percepciones docentes y en su práctica. Reflexionar con ellos/as sobre sus supuestos -no se suelen sentir preparados/as- y miedos -creen que no cuentan con las *herramientas* necesarias- es el primer paso para la construcción de accesibilidad en la Universidad.

Se trata de un proceso que supone el compromiso y la responsabilidad para la remoción de barreras (Skliar, 2008), que puede generar preocupación o inseguridad en el cuerpo docente, y para el que es fundamental es que los/as docentes estén disponibles y predispuestos para recibir a quien sea, a todos/as y a cada uno/a. En este sentido, la importancia de “estar disponibles” implica también reconocer que la discapacidad se vive diferencialmente en cada persona, por lo que nunca podremos estar *totalmente* preparados para abordar la heterogeneidad que cada situación trae aparejada. Cada estudiante es singular, así como su relación



con la disciplina y las experiencias de aprendizaje que propone cada materia, por lo que se requiere la construcción de apoyos singulares. Estos apoyos deben conformarse como una cadena articulada, en la que los diversos apoyos consensuados se complementen y propicien mayores niveles de autonomía.

Por eso, desde el PAU trabajamos junto a los equipos docentes para que piensen los apoyos que cada estudiante necesita en su singularidad y conversen con ellos/as para identificar las barreras que encuentran y las posibles estrategias que creen necesitar para removerlas. Sin embargo, algunos apoyos planificados para estudiantes particulares pueden enriquecer o potenciar los aprendizajes de otros/as estudiantes al hacerlos extensivos. En este sentido, toda la labor realizada por los equipos docentes potencia experiencias académicas con mejores oportunidades de participación plena de los/as estudiantes con discapacidad, lo que contribuye a la valoración de la heterogeneidad como un requisito para enriquecer la convivencia universitaria.

Es en el diseño de los apoyos en vuelven a tomar centralidad las preguntas, dilemas y tensiones pedagógicas. El diseño de apoyos implica la búsqueda de un equilibrio, complejo e inestable, entre el respeto a la singularidad de cada persona y el cumplimiento de los objetivos y alcances de la materia. Por ello, la implementación requiere de acompañamiento y revisión continua, de analizar las singularidades y las generalidades, de preguntarnos por los márgenes y construir nuevas estrategias. Como todo desafío novedoso, el sistema requiere de muchas y diversas experiencias, planificadas y evaluadas; así como también, de su sistematización reflexiva.



5.9 Programa de formación docente para la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la ECyT-UNSAM

Jorge Sinderman-Norberto Lerendegui
(Universidad Nacional de General San Martín)

Antecedentes

Cuando en el año 2018 el CONFEDI publicó su Libro Rojo, expuso en él su modelo pedagógico recomendado, basado en el desarrollo de Competencias y el Aprendizaje Centrado en el Estudiante.

Ambos enfoques implicaban un cambio en los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje en las Ingenierías, y quedaba claro que su adopción requeriría una intensa actividad de formación docente. En particular, el reconocimiento del estudiante como eje central del proceso, lo que implica una modificación del rol de los docentes y, por consiguiente, de sus habilidades como tales.

Como respuesta a esta necesidad, el CONFEDI organizó en el año 2018, con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias, un curso destinado a la “*Capacitación de docentes para el desarrollo de un aprendizaje centrado en el estudiante de las carreras de ingeniería*”. Este curso estaba dirigido a unos pocos docentes de cada Unidad Académica que asumían, como compromiso, replicar el curso en sus Unidades de origen y convertirse en “formadores de formadores”.

La Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT) de la UNSAM, como miembro activo del CONFEDI, cubrió su cupo de invitaciones para la asistencia a dicho curso. Uno de los enviados es uno de los coautores del presente trabajo. Terminado dicho curso, se programó rápidamente en la ECyT la réplica del curso, llevada a cabo bajo la dirección de Julieta Rozenhauz -docente de la UNSAM en ese entonces y una de las docentes del curso CONFEDI-SPU- al que se invitaron 3 docentes de cada carrera de ingeniería de la ECyT y a docentes de ingeniería de otras unidades académicas. El título del curso fue “*Introducción a la enseñanza por competencias en las carreras de ingeniería*”.

Tras esa actividad, las actividades de formación docente en temas de competencias y de aprendizaje centrado en el estudiante entraron en una pausa, en parte por la demora en que la propuesta del Libro Rojo se transformara en un nuevo estándar oficial, y en parte por la pandemia. Este escenario cambió cuando



el Ministerio de Educación, en mayo de 2021, emite las Resoluciones Ministeriales que fijan los nuevos estándares de acreditación. Tras esto se revitaliza la necesidad de actualizar la formación de los docentes, y surge en la ECyT la necesidad de crear, no ya un curso, sino un programa de formación docente.

El Programa de Educación en Ingeniería 2021 (PEI-2021)

A pesar de que el enfoque por competencias y el aprendizaje centrado en el estudiante podía aportar beneficios a toda la oferta académica de la ECyT, se pensó en limitar el alcance, en un primer momento, a las carreras de ingeniería que debían afrontar, en relativo corto plazo, los procesos de acreditación. Por ello el nombre del Programa incluyó con fuerza la palabra “ingeniería”. Se planificaron y llevaron a cabo dos tipos de actividades: un ciclo de conferencias y un curso de formación.

Con la finalidad de sensibilizar sobre el tema a los docentes de la Escuela, se organizó una serie de cuatro conferencias que fueron conducidas por distinguidos profesionales externos a la UNSAM en julio de 2021. El cronograma que a continuación se reproduce es demostrativo de la jerarquía de los colegas invitados como conferencistas y la relevancia de la temática tratada.

01/07: “El día después de mañana: Desafíos para la Educación en Ingeniería en el nuevo escenario”

Expositor: Ing. Uriel Cukierman (Director del Centro de Investigación e Innovación en Educación [CIIE] - UTN-FRBA. Presidente del Capítulo Argentino de la Sociedad Internacional de Pedagogía en Ingeniería [IGIP])

06/07: “Títulos Intermedios Habilitantes: una solución a una necesidad”

Expositor: Ing. Daniel Morano (ExDecano FlyCES-UNSL. ExPresidente del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería [CONFEDI])

13/07: “Laboratorios Remotos: una alternativa válida para la formación práctica”

Expositora: Dra. Ing. Graciela Utges (Decana de la FCEIA-UNR. Secretaria de la Comisión de Enseñanza de CONFEDI)



20/07: “Nuevos Estándares de Acreditación: Características, Desafíos y Oportunidades”

Expositor: Ing. Jorge Omar Del Gener (Decano de la UTN-FRA. Presidente de la Comisión de Acreditaciones y Nuevos Alcances de CONFEDI)

Luego del ciclo de conferencias, se dictó en el segundo cuatrimestre de 2021 el curso denominado PEI-2021, que estuvo a cargo de Norberto Lereendegui y Jorge Sinderman, con una duración de 12 semanas.

Este curso estuvo predominantemente dirigido a quienes, por su carácter de directores de carrera, coordinadores de área, y profesores de tiempo completo, tendrían una participación activa en los procesos de acreditación de carreras de la ECyT, del Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental (3iA), del Instituto de Calidad Industrial (INCALIN), y de los Institutos Sábató y Dan Beninson, existiendo un cupo adicional para otros interesados. El curso tuvo 61 inscriptos y sus características se describen a continuación.

El PEI-2021 se llevó a cabo totalmente en forma virtual. Las actividades e interacciones asincrónicas se desarrollaron a través del Campus Virtual de la ECyT. Las clases sincrónicas se realizaron mediante Google Meet, utilizándose Slack para algunas actividades tipo foro.

El programa trató 4 temáticas:

- 1) Competencias en la Educación en Ingeniería
- 2) Desarrollo y evaluación de Competencias en la Educación en Ingeniería
- 3) Innovación en la Educación en Ingeniería
- 4) Diseño curricular basado en competencias

La dedicación promedio estimada requerida a los participantes fue de 5 horas semanales por todo concepto (clase sincrónica -típicamente de 2 horas-, lectura asincrónica, realización de tareas, etc.). La carga total estimada del programa para cada participante fue de 60 horas

Para aquellos participantes que la carga de trabajo les resultaba elevada, se les ofreció la posibilidad de participar sin compromisos académicos, lo que les permitía seguir las actividades sincrónicas y tener acceso a los materiales distribuidos, sin la obligación de cumplir con las tareas y sin recibir constancia de su participación.



No hubo exámenes. Las tareas estaban sujetas a evaluaciones formativas basadas en las actividades que se fueran realizando, utilizando los tradicionales niveles “no alcanzó”, “alcanzó” y “superó”. Los 23 participantes que terminaron en forma exitosa todas las tareas recibieron un Certificado de Aprobación del programa firmado por el Decano de la ECyT. Las competencias que evidenciaron fueron:

- C1: Comprender y aplicar los conocimientos fundamentales para lograr las mejores prácticas de la educación en ingeniería, con énfasis en el aprendizaje activo centrado en el estudiante.
- C2: Reconocer las razones por las cuales los educadores en ingeniería necesitan innovar continuamente en los planes de estudio, así como en los métodos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de resultados del programa.
- C3: Aplicar métodos y tecnologías modernas para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, incorporar estrategias de evaluación de resultados y gestionar los cursos.
- C4: Planificar el diseño curricular y la acreditación basada en competencias con miras a la mejora continua de la calidad.

El Programa para la formación docente para la enseñanza de CyT 2023

En el segundo cuatrimestre del año 2023 está programado desarrollarse un nuevo curso de 9 semanas de duración que tendrá algunas características distintas a las que presentó el curso 2021

En primer lugar, será más masivo, ya que estará destinado a todos los docentes de la ECyT y no sólo a directores y coordinadores ligados a carreras de ingeniería, entendiendo que el curso puede ser de utilidad para docentes relacionados con otras titulaciones. Además, estará abierto a los docentes de otras escuelas que deseen inscribirse.

Un número muy elevado de inscriptos potenciales fuerza a idear un curso que ofrezca alguna modalidad que favorezca la autogestión. Habrá, así, dos modalidades:

1. Una modalidad autorregulada por los participantes, quienes recibirán los materiales del curso y cuestionarios para su autoevaluación. En esta



modalidad no habrá actividades sincrónicas ni tutorías y los participantes podrán avanzar a su propio ritmo.

2. Una modalidad utilizando el concepto de aula invertida, según el cual los participantes recibirán los materiales del curso con antelación a una reunión sincrónica virtual para aclarar conceptos, responder dudas, suministrar nuevos ejemplos, etc. Tras esa actividad, los participantes deberán realizar una tarea. Según el tipo de tarea, su evaluación será a cargo del docente, una autoevaluación o una evaluación por pares. La carga de trabajo semanal de esta modalidad, entre actividades sincrónicas y asincrónicas se estima en 4 horas

Los temas que se han de cubrir en el curso son los siguientes:

- Unidad 1: Competencias genéricas y específicas de las carreras. Estándares de acreditación (3 semanas)
- Unidad 2: Resultados del aprendizaje y su redacción (2 semanas)
- Unidad 3: Mediación pedagógica (dos semanas)
- Unidad 4: Metodologías de evaluación (dos semanas)

La aprobación del curso, en cualquiera de sus modalidades, consistirá en presentar un Proyecto de cátedra (sílabo) que respete la estructura establecida por la Secretaría Académica de la ECyT para los Proyectos de Cátedra, y que deberá incluir, entre otros tópicos:

- la(s) expectativa(s) de logro de la asignatura, es decir, su(s) “competencia(s) de salida”
- Los resultados del aprendizaje, redactados conforme al modelo visto en el curso
- Una descripción de su mediación pedagógica, la que estará centrada en el estudiante y encuadrada en el aprendizaje activo.
- Una descripción de su metodología de evaluación, que incluirá lo relativo a la evaluación formativa con detalle de la retroalimentación que se dará al estudiante

El proyecto de cátedra deberá incluir como Anexo, una matriz de tributación de sus competencias de salida a las 11 competencias transversales que se citan más abajo,



señalando en cada caso en que exista contribución, si la misma es en un nivel de dominio 1, 2 o 3 (final).

1. Identificar, formular y resolver problemas
2. Concebir, diseñar y desarrollar proyectos
3. Gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos
4. Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en su disciplina
5. Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas.
6. Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
7. Comunicarse con efectividad.
8. Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social
9. Considerar el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.
10. Aprender en forma continua y autónoma.
11. Actuar con espíritu emprendedor

Bibliografía

CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina*



5.10 *Propuesta de uso de sistema de gestión contable para la generación y análisis de información contable en el aula*

*Guido Agustín Caviglia-Luisina Orlando-Malena Suárez-
Marina Faustina Alesso-Pablo Rossi-Rafael Goymil-Yamile Belén Cobe*
(Universidad Nacional de San Antonio de Areco)

Las prácticas docentes fueron evolucionando a lo largo del tiempo y continúan haciéndolo, no sólo como consecuencia de los cambios en el ámbito que nos rodea, sino también a partir de la capacitación y consecuente reflexión permanente acerca de las mismas.

Cayetano de Lella (1999) presenta modelos teóricos de formación docente, como configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Si bien estos modelos no son puros, pudiendo coexistir e influirse entre ellos, su delimitación y la descripción de las concepciones básicas de ellos permiten comprender las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos. (p. 4)

De esta manera, podemos encontrar los siguientes modelos:

1. El modelo *práctico-artesanal*: concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación.
2. El modelo *academicista*: especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña.
3. El modelo *tecnicista eficiente*: apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.
4. El modelo *hermenéutico-reflexivo*: supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el



contexto -espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. (De Lella, 1999, p. 4-5)

Cada uno de los modelos expuestos por De Lella (1999) se asociaron a un contexto socio-histórico en particular, por lo cual, los métodos de enseñanza han ido cambiando a la vez que se modificaban los modelos de formación docente.

Hoy puede verse, de manera deseable, que los docentes se están alejando cada vez más de los modelos *academicistas* o *tecnicistas eficientistas* que solían identificarlos, para pasar a caracterizarse por seguir un modelo *hermenéutico-reflexivo*, que supone la enseñanza como una labor inserta en un trasfondo dinámico. Ya no se concibe la enseñanza como una actividad rígida y el proceso de aprendizaje como lineal, donde las reglas puedan estar bien marcadas y sean pasibles de seguirse de una manera previsible y rigurosa. Se está frente a un contexto que cambia todo el tiempo, presentando nuevos desafíos y formas de pensar, donde los actores involucrados son progresivamente diversos y las relaciones entre docentes y estudiantes se transforman inevitablemente. En este contexto, resulta cada vez más complejo para las instituciones educativas y para los docentes, definir el contenido de los planes de estudio y programas de manera que resulten pertinentes y útiles para los(as) estudiantes y futuros profesionales.

Feldman (2015) expresa que el contenido a ser dado en las universidades debe definirse considerando tanto las capacidades de los(as) alumnos(as), sus posibilidades diferenciadas de comprensión y aprendizaje y los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido. (p. 20)

“Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido.” (Feldman, 2015, p. 22)

Y cuando se habla de contenido, no sólo se hace referencia a los temas enumerados en el programa de la asignatura, sino también a la manera en que esos temas serán dados, a la perspectiva desde la que serán presentados, incluso a la actitud que tomará el profesor al dar esos temas; porque en palabras de Brousseau (1990): “el conocimiento siempre se transforma en su proceso de comunicación”.

“[...]el contenido no son solamente los temas que se desarrollan. Es también el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos.” (Feldman, 2015, p. 22)



Teniendo en cuenta que pueden existir distintos modos de definir y presentar los temas por parte de diferentes instituciones, incluso por parte de uno u otro docente dentro de una misma cátedra; puede decirse que, en general, cuando se piensa en las perspectivas que estructuran las prácticas docentes en la disciplina contable, hay una tendencia a presentar los contenidos desde un punto de vista práctico, más que teórico. Esto no es una sorpresa dado que la Contabilidad, en su concepción más básica, consiste en la técnica de llevar registros en libros contables, y posteriormente interpretar la información expuesta en los Estados Contables.

Con respecto a la presentación de contenidos desde el punto de vista práctico, Abate y Orellano (2015) sostienen que los saberes prácticos y el desarrollo de habilidades relacionadas a ellos no son un problema como propósitos educativos. Se vuelven un problema cuando “el desarrollo de saberes prácticos profesionales se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros importantes que hacen a la identidad de la formación universitaria” y cuando “estos saberes se piensan de un modo demasiado estrecho.” (Abate & Orellano, 2015, p. 4)

Las mismas autoras expresan que es importante “precaerse contra el peligro de convertir la educación universitaria en un satisfactor de las demandas del mercado laboral”. En este sentido, la Universidad debe brindar una cuota excedente en la formación, que le permita mantener su rol de agente transformador de la sociedad. La inclusión de formación práctica en la Universidad puede tenerse en cuenta como parte de los saberes demandados y que pueden ser presentados con el objetivo de contemplar los intereses de las distintas personas que buscan formarse profesionalmente. (Abate & Orellano, 2015, p. 10)

En el contexto actual, resulta relevante estimular el interés de los(as) estudiantes por aprender, siendo una estrategia comunicarles el fin último de los contenidos dados y su relación y aplicación en la realidad; procurando encontrar un equilibrio sano entre la teoría y la práctica de los temas que se presenten. Esto puede lograrse articulando la teórica y la práctica, exponiendo ambas en un todo integrado, en lugar de verlas como dos instancias rigurosamente separadas. Así, podría buscarse que la práctica provoque profundizar en los contenidos teóricos; y que la teoría despierte la curiosidad de los(as) estudiantes acerca de su implementación en la realidad.

Por su parte, la Universidad como institución de Educación Superior, tiene el objetivo de lograr la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos en la



carrera, aplicando tanto conocimientos disciplinares y competencias específicas, como parte del proceso de formación profesional. De esta manera, además de generar capacidades a partir de los conocimientos transmitidos, debe forjar capacidades de aplicación práctica, la resolución de problemas y conflictos, y el desarrollo del espíritu crítico. La sociedad requiere de profesionales con pensamiento crítico y creativo, con conocimiento de la realidad regional y mundial, y con capacidad de adaptación al cambio para que asuman un compromiso ético con la sociedad (Universidad Nacional de San Antonio de Areco, 2016).

La formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes [...]. El escenario actual requiere el despliegue de políticas educativas que reinterpreten el vínculo de la Universidad con la sociedad atendiendo a las demandas sociales y de formación para la ciencia y la tecnología así como para la heterogeneidad de demandas del mundo del trabajo. Si bien los estudiantes reclaman en todas las épocas sentidos prácticos, en la actualidad esta demanda se profundiza. (Abate & Orellano, 2015, p. 5)

Con el fin de acercar a los(as) alumnos(as) a la real puesta en práctica de los contenidos contables vistos hasta el segundo año de su carrera, y a la vez lograr que tengan una idea anticipada de las tareas que pueden llegar a desempeñar en su vida profesional, se plantea una actividad integradora que implique el uso de un sistema de gestión contable para la generación y posterior interpretación de información contable en el aula.

Se planea llevar a cabo esta propuesta hacia el final de la cursada de la asignatura Ciclo Contable, dictada en la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAAdA), a estudiantes de segundo año de las carreras de Administración y Gestión de la Escuela de Desarrollo Social y Humano, considerándose que el grupo es un público idóneo para realizar la tarea.

La UNSAdA es una de las últimas universidades establecidas que integra el sistema universitario nacional y aspira a ser una institución de referencia en el noreste de la provincia de Buenos Aires, donde se localiza. La propuesta académica y universitaria que ofrece se diseñó de manera complementaria a las propuestas de Educación Superior universitaria y no universitaria existentes en la región, de modo que contribuya al desarrollo socio-productivo de la misma. (Proyecto Institucional, 2018).



Actividad integradora

La actividad a desarrollar consiste en la generación e interpretación de información contable mediante el uso de un sistema de gestión contable.

Propósitos

- Que los(as) alumnos(as) logren incorporar los conocimientos necesarios para comprender el ciclo contable en todo su desarrollo (revelación, clasificación, valuación, registración y exposición).
- Que los(as) alumnos(as) logren expresar la información contable para favorecer la toma de decisiones de las organizaciones.

Fundamentación

Actualmente toda organización debe llevar registro de sus operaciones, tanto para cumplir con sus deberes fiscales como para dar un control y seguimiento a su actividad, y facilitar la toma de decisiones. Frente a esto, la Contabilidad se presenta como una herramienta fundamental y, en consecuencia, resulta imprescindible la formación de recursos humanos que manejen una razonable destreza en la generación de información contable. Dicha generación, hoy en día, es llevada a cabo en la práctica mediante el uso de sistemas de gestión contable, siendo su generación en papel una excepción. Es así que resulta relevante para el curso, una vez adquiridos los conocimientos necesarios para la generación de información contable, volcar los mismos en el uso de un sistema de gestión contable, tal como lo harían en su vida laboral.

Objetivos

- Generar información contable a partir de las operaciones enumeradas y/o los modelos de comprobantes no originales proporcionados, haciendo uso de un sistema de gestión contable disponible para el alumnado.
- Hacer un análisis de la información contable elaborada y, a partir de ello, proponer alternativas de acción.
- Utilizar distintos recursos tecnológicos durante las diferentes fases de la consigna.



Propuesta pedagógica: Objetivos y consigna de la tarea por fases

A continuación se presenta la consigna de la tarea integradora propuesta, por fases, junto a los objetivos buscados en cada una de ellas.

Serán requisitos previos al desarrollo de la tarea, haber seleccionado, por parte de la cátedra de Contabilidad, el sistema de gestión contable con el que se trabajará. Será necesario contar con las licencias necesarias para el uso del software. Las licencias pueden ser adquiridas por la institución o la cátedra, o bien en muchos casos pueden ser gratuitas para las instituciones educativas. Otra opción innovadora que no se contempla en este trabajo sería desarrollar un software propio en conjunto con las cátedras de informática de la Universidad.

Los sistemas de gestión contable, por otro lado, requieren que sus usuarios(as) reciban capacitación sobre sus funciones de manera previa a su utilización. Es así, que el equipo docente debería dar alguna explicación sobre las funciones básicas del sistema que serán requeridas para el desarrollo de la tarea encomendada. Dicha capacitación podrá ser brindada en una clase completa, o en una porción de la clase, complementado la misma con instrucciones escritas acerca del sistema y/o videotutoriales que los(as) alumnos(as) pueden visualizar de manera asincrónica.

Será un requisito fundamental que los(as) alumnos(as) cuenten con dispositivos con acceso a internet que les permitan hacer uso del sistema de gestión contable en cuestión; de lo contrario, no será viable la realización de la actividad propuesta. En este punto se considera estratégico que trabajen en grupo, no siendo necesario que la totalidad de los(as) integrantes cuente con una computadora. A su vez, se considera que los(as) alumnos(as) puedan ocupar los equipos informáticos presentes en la institución, en el caso que así fuera.



| Objetivos de la tarea por fases | Consigna de la tarea |
|---|---|
| <p>Requisitos previos:</p> <p>Que al final del recorrido de la asignatura los(as) alumnos(as) partan de la base del material y bibliografía vistos a lo largo del año; habiendo repasado e integrado los contenidos.</p> <p>Que los(as) alumnos(as) trabajen en grupo, fomentando el trabajo en equipo y la coordinación de tareas entre participantes.</p> <p>Que los(as) alumnos(as) cuenten con dispositivos con conexión a internet que permitan el uso de tecnologías.</p> <p>Que los(as) alumnos(as) reciban una capacitación previa sobre el funcionamiento básico del sistema de gestión contable elegido, a través de clases, material escrito y/o audiovisual.</p> | <p>Requisitos previos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Repasar el material de clases correspondiente a todas las unidades vistas hasta el momento.• Trabajar en grupos de 3 a 5 personas.• Contar con un dispositivo con al menos un dispositivo conexión a internet por grupo.• Visualizar el material escrito y/o audiovisual dispuesto por la cátedra acerca de las funciones básicas del sistema de gestión contable a utilizar.• Hacer uso del Foro de consultas en el tema propuesta “Uso de sistema contable”, para aclarar dudas sobre el uso del sistema durante el desarrollo de la tarea. |
| <p>1. Que los(as) alumnos(as) se pongan en contacto con material adicional audiovisual, estimulando la búsqueda de los conceptos abordados en la asignatura en medios distintos a la bibliografía, y que están a su alcance de manera gratuita. Ofrecer material audiovisual seleccionado por el equipo docente, que se condiga con lo desarrollado por la cátedra.</p> | <p>1. 1. Ver los siguientes videos sobre registraciones contables en el canal de YouTube “Curso de Contabilidad Argentina” - Disponible en: https://www.youtube.com/channel/UCppcEfi3F3hzZN3dOrwv3og</p> <ul style="list-style-type: none">• Ejemplos Básicos de Registraciones Contables: https://youtu.be/SkOPpTBGurM |



| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Registración de compras: https://youtu.be/rzhtYL6tChY• Patrimonio Neto: https://youtu.be/eQmLvBkMr1l |
| 2. Permitir a los(as) alumnos(as) dar a conocer su experiencia respecto al uso de sistemas contables con anterioridad, ya que harán uso de este tipo de software durante el desarrollo de la tarea. | 2. Dirigirse al siguiente sitio: https://www.menti.com/e9a79s3qzx y responder individualmente a la pregunta “¿Había utilizado un sistema de gestión contable/comercial con anterioridad?”. |
| 3. Proponer al alumnado la puesta en contacto con un sistema de gestión contable, teniendo en cuenta que actualmente los asientos contables rara vez se realizan de manera manual y que, en general, deberán trabajar con un software de gestión para desarrollar sus tareas en la práctica de su profesión. | 3. Dirigirse al sitio web del sistema de gestión contable/a programa instalado en la computadora. <i>(Dependiendo del sistema de gestión contable elegido, aquí las indicaciones variarán para que los(as) alumnos(as) accedan al mismo).</i> |
| 4. Hacer registraciones en el Libro Diario, poniendo en práctica e integrando los contenidos desarrollados en el transcurso del año. Hacerlo utilizando un software de gestión contable en lugar de hacerlo de manera escrita. Aquí podrán considerarse dos alternativas a ser aplicadas de manera simultánea o por separado: <ul style="list-style-type: none">• Brindar de manera escrita una lista de hechos económicos a ser registrados.• Brindar una serie de | 4. <u>Alternativa 1:</u> Una vez dentro del sistema contable, dirigirse a la sección (se indica la sección del sistema que corresponda), y luego a (se indica el siguiente paso a seguir) y registrar las operaciones de la empresa Modelo S.A. enumeradas en el Archivo 1. <u>Alternativa 2:</u> A partir de los comprobantes presentes en el Archivo 2, registrar las operaciones realizadas por la empresa Modelo S.A. que los mismos respaldan. |



| | |
|---|--|
| <p>comprobantes respaldatorios de hechos económicos a ser registrados, siendo esta última alternativa la que más se acerca a la puesta en práctica real.</p> | |
| <p>5. Poner en evidencia para los(as) alumnos(as) que los asientos contables que registraron se observan de manera cronológica en el Libro Diario y que, generaron en el sistema, de manera automática, los Libros Mayores de cada cuenta, el Estado de Situación Patrimonial y el Estado de Resultados. Esto es lo que sucede al utilizar un software de gestión; de lo contrario los(as) alumnos(as) deberían generar toda esa información, manualmente, por separado. Hacer entrega de la información contable generada como prueba del trabajo hecho y para ser revisada por el equipo docente.</p> | <p>5. Una vez registradas todas las operaciones, descargar el Libro Diario y los Libros Mayores de cada cuenta utilizada, el Estado de Situación Patrimonial y el Estado de Resultados generados. Hacer entrega de los Libros Diario y Mayores, Estado de Situación Patrimonial y Estado de Resultados en la tarea presente en el Entorno Virtual en la sección "Actividad integradora". Se realizará una entrega por grupo, la cual estará a cargo de uno de los(as) miembros del equipo.</p> |
| <p>6. Hacer que los(as) alumnos(as) pongan en práctica el análisis de la información contable generada, pensando en distintas líneas de acción a tomar, poniéndolo en evidencia que la información contable se utiliza para la toma de decisiones. Compartir sus ideas en un mural, donde podrán ver los análisis y conclusiones de sus pares.</p> | <p>6. A partir del análisis del ESP y EERR generados para la empresa Modelo S.A., compartir, por grupo, en el mural de Paddlet https://padlet.com/luisinaorlando/tarea-integradora-final-an-lisis-de-eecc-doibsq1iaa9u1zcu sus principales conclusiones, así como las decisiones y líneas de acción que tomarían si fueran administradores de dicho ente.</p> |

Consideraciones adicionales



Debe tenerse en cuenta que el sistema de gestión propuesto debe cumplir con las características de ser accesible para todos los(as) alumnos(as), sin costos y que permita la visualización de las opciones de registración que se condigan con los contenidos desarrollados en clase.

En la consigna se prevé brindar a los(as) alumnos(as) un listado de hechos económicos a ser registrados; pudiendo complejizarse la consigna, con el fin de acercarla más a la realidad, diseñando comprobantes no válidos y utilizados sólo con fines educativos y respaldatorios de operaciones ficticias. Dichos comprobantes pueden ser fácilmente confeccionados a partir del uso de plantillas disponibles en diversas aplicaciones.

Palabras clave: Innovación, Contabilidad, Sistema Contable, Práctica, Teoría-Práctica.

Bibliografía

Abate, S., & Orellano, V. (2015). Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. Trayectorias universitarias, Volumen 1.

De Lella, C. (1999). I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la Formación Docente. Lima, Perú.

Feldman, D. (2015). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. Trayectorias Universitarias, Volumen 1.

Ley N° 27. 213 de Creación de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco. Sancionada: 25 de noviembre de 2015. Promulgada: 2 de diciembre de 2015

Resolución N° 9/2017 de Aprobación del plan de estudio de la carrera Licenciatura en Administración. [Consejo Superior] Universidad Nacional de San Antonio de Areco.

Resolución N° 1583/2018 de Validez Nacional Título. Universidad Nacional de San Antonio de Areco. [Ministerio de Educación y Deportes]

Resolución N° 1821/2017 de Educación Universitaria. Aprobación del Proyecto Institucional y autorización de la puesta en marcha de la Universidad Nacional de



San Antonio de Areco en el marco de lo prescripto en el artículo 49 de la Ley 24.521, de Educación Superior. [Ministerio de Educación y Deportes]

Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2018). Proyecto Institucional. Buenos Aires: Sansarricq, S. y Tavela, D.



5.11 Reflexiones sobre la tarea de innovar en la formación docente en el área de matemática en las carreras tecnológicas de UTN

Julieta Rozenhauz-Viviana Cappello
(Universidad Tecnológica Nacional)

Cada día son más las Universidades que están orientando el currículum tradicional a uno basado en competencias y, más aún, en las carreras tecnológicas e ingenieriles. Para la matemática, dicho enfoque todavía resulta poco consolidado. En la formación de docentes aún es incipiente el modo de implementar en el aula el aprendizaje activo, centrado en el/la estudiante y la modelización. Durante el año 2022, desde el Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional, se abordó esta problemática con diferentes acciones: se organizó el primer concurso de propuestas de enseñanza para el desarrollo de competencias, en el marco del Programa INNOVA@UTN⁵², y se dictaron dos cursos: “Estrategias y modelos para la Enseñanza de la Matemática”, en dos cohortes, y “Competencias de Modelización para la enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería”. Siendo que, en ambos, el factor común es el abordaje de la enseñanza de la disciplina bajo el enfoque de competencias, se intentó abordar en cada uno de ellos distintos aspectos, para que resulten complementarios.

La capacitación

La capacitación docente en Matemática es un proceso social de reflexión sobre la educación. El profesorado debe contar con conocimientos sobre la disciplina (formación académica) que, combinados con aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, les permitan desarrollar las habilidades y capacidades

⁵² El propósito del concurso, fue promover la innovación educativa a través de proyectos y experiencias que contribuyan a la mejora sostenida de la formación docente y de los aprendizajes de los y las estudiantes de las carreras de la UTN. La Secretaría Académica convocó a docentes de Matemática y Tecnologías Básicas de la Universidad a participar. Se presentaron varios proyectos innovadores que a la fecha son tomados como modélicos en cursos convencionales de varias Facultades Regionales. Posteriormente se publicó un libro en el que tales trabajos fueron incluidos.



necesarias en la transmisión de conocimientos, para la formación de futuros ingenieros e ingenieras en las competencias que tributan a su profesión, y para encaminarse a la profesionalización de la docencia universitaria. El modelo de enseñanza por competencias, en el que centramos la tarea en el aprendizaje de cada estudiante, impacta directamente en el rol docente: no basta con el dominio disciplinar, sino que se requiere del conocimiento didáctico que permite intervenir en función del desarrollo de competencias. Sin embargo, la mejora del proceso de enseñanza de la Matemática es paulatino y lento; no basta con los cursos de formación permanente, sino que, para lograr una transformación eficaz de la propia práctica, los y las docentes deben plantearse preguntas y buscar respuestas centradas en el porqué de sus propias prácticas, puesto que ellas están marcadas por sus creencias y concepciones de la Matemática como disciplina. Mucho tiempo se sostuvo que el proceso de producción de conocimientos matemáticos en el aula se da a partir de dos interacciones básicas:

- la de estudiantes con las situaciones propuestas,
- y la de docentes con estudiantes ante las resistencias y retroalimentación que se encuentran al encararlas.

Bajo la perspectiva propuesta, el/la docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos, situaciones y acciones que involucran a los/as estudiantes activamente. Una de las ventajas que brinda trabajar la competencia de la modelización es que el grupo de estudiantes experimenta, en su formación, el proceso comunicativo, interactivo, donde el/la docente es un/a facilitador/a. Puesto que los conceptos que abordarán los/as estudiantes bajo este enfoque son conceptos integrados en forma de espiral, es posible usar el trabajo de modelización matemática en todas las temáticas contempladas, lo cual podrá realizarse adaptando los enunciados (completando o simplificando) en lo concerniente a “las decisiones sobre las variables a considerar” y además en “el trabajo dentro del modelo”. De esta forma se amplía la posibilidad de implementación y se hace visible la aplicación de saberes con una articulación que enriquece la formación crítica e integral. Así, se interpretarán resultados y se argumentará cómo el modelo matemático logrado aporta a brindar alguna respuesta posible a la situación problemática para la toma de decisiones.



Modelización

El término modelar, presente en ambos, marcó la línea de acción. Modelar significa representar. Representar lo que percibimos con los sentidos para después, comprender mejor nuestra realidad y la realidad que puede ser compartida con el resto. En los dos cursos se aborda la enseñanza de la Matemática desde un enfoque práctico y apuntando al aprovechamiento que las herramientas matemáticas ofrecen a la hora de intentar entender un fenómeno real, que debe asimilarse en un espacio áulico. Múltiples estudios indican que las actividades de modelización son un elemento clave para que los y las estudiantes transfieran el conocimiento teórico matemático a partir de experiencias de aprendizaje activo y vivencial. La enseñanza mediante la modelización Matemática permite evidenciar las relaciones entre los diferentes temas y evitar su presentación aislada y desconectada en una exposición tradicional.

La modelización, entendida fundamentalmente como extra matemática, tal como se desprende de los documentos publicados por el Ministerio de Educación y el CONFEDI, desempeña un rol central tanto en la construcción de conocimiento matemático por parte del grupo de estudiantes como en la enseñanza de la Matemática a nivel universitario.

El creciente interés por los modelos matemáticos, la simulación, el trabajo colaborativo y eficaz, en equipo, vienen marcando un cambio de tendencia en la docencia y en la investigación. Esta fue la perspectiva sobre la cual se elaboraron los trayectos formativos: brindar propuestas factibles de implementación en la enseñanza de la Matemática para favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes, a través del abandono del formato de “curso general” para orientarlos al docente en su contexto institucional como agente de cambio y como artífice e impulsor de una mirada basada en la práctica.

La modelización matemática debe ser vista como una práctica de enseñanza que coloca la relación entre el mundo real y la Matemática en el centro de la enseñanza y el aprendizaje. Las actividades de modelización motivan el proceso de aprendizaje y ayudan a los y las estudiantes a establecer raíces cognitivas sobre las cuales construir importantes conceptos matemáticos.



La planificación

En línea con la tarea de innovar se encuentra el desarrollo que conlleva la autoevaluación de una institución o carrera para recibir una certificación pública de su calidad que se denomina “acreditación”. Nuestra Universidad se encuentra en plena acreditación de carreras. Para lograrlo, la carrera debe someterse a una rigurosa evaluación de los elementos que la componen como proceso de admisión e ingreso, correspondencia con el contexto, plan de estudios, cuerpo docente, infraestructura, desarrollo docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, rendimiento de sus estudiantes, entre otros aspectos.

La acreditación es importante porque es una declaración formal de que la institución es competente para ofrecer una carrera. A nivel interno, conduce a un profundo conocimiento de las fortalezas y de las áreas que requieren mejoras. A través de la acreditación, los futuros jóvenes ingenieros tienen la garantía de que están invirtiendo en una formación de calidad. Asimismo, el mercado laboral puede contar con la seguridad de que los profesionales egresados de la carrera acreditada se desempeñarán acorde a las exigencias.

En estos procesos, las planificaciones toman un papel central. La planificación de la enseñanza es fundamental para dar cuenta de la formación práctica y del aprendizaje que tienen los futuros profesionales. El aprendizaje de los y las estudiantes se representa como el producto emergente de una dialéctica de construcción social del conocimiento, que parte de lo factual, articula a lo procedimental y se consolida en el nivel simbólico. Las tres etapas son llevadas a cabo en forma de espiral, en un ir y venir entre simplicidad y complejidad.

Para que cada estudiante pueda construir conceptos matemáticos es fundamental realizar una buena planificación de lo que ocurrirá en las aulas. Una posible manera para presentar los contenidos de la Matemática en el aula es la construcción de secuencias didácticas, denominadas situaciones de aprendizaje por tener un sustento en la evolución pragmática de los conceptos. Una secuencia didáctica es una sucesión planificada de acciones que se desarrollan en determinado tiempo. Cada tarea constituye un punto de apoyo para la siguiente y esta, a su vez, permite retomar y avanzar en algún sentido lo que se aprendió y/o construyó al resolver la anterior.



Los cursos

En los cursos participaron cerca de 100 docentes. El 70% se inscribió en “Competencias de modelización para la enseñanza de Matemática en carreras de Ingeniería” y alrededor del 30% en “Estrategias y modelos para la enseñanza de la Matemática”. En cuanto a dispersión geográfica, un 29% de docentes son de la región norte de nuestras facultades regionales, 56% de docentes del centro del país y un 15% de la región sur.

Es posible sintetizar las ideas y aprendizajes de los grupos que aparecen en los trabajos integradores y espacios de interacción - foros y mensajería- al finalizar los cursos:

1. Un creciente interés por los modelos matemáticos, la simulación, el trabajo colaborativo y eficaz en equipo, que han marcado un cambio de tendencia en la docencia y en la investigación, que se caracteriza por el paso del pensamiento deductivo a la inducción.
2. La idea de brindar al alumnado la posibilidad de resolver problemas auténticos de la vida real mediante la construcción de modelos matemáticos que es característico de la ciencia y de la tecnología de la sociedad contemporánea. Dicho interés, está estrechamente relacionado con la necesidad de vivir la matemática más tangible y experiencial.
3. La mención de los aprendizajes asociados al desarrollo lógico-matemático son indispensables, ya que actúan como factor decisivo para la interpretación y conocimiento del entorno. Pero el saber se adquiere cuando puede aplicarse, cuando los y las estudiantes son competentes para usar su conocimiento en diferentes situaciones. La resolución de problemas es un camino propicio para dicha experimentación, ya que favorece el desarrollo de las capacidades básicas de cada estudiante.
4. Continuar con la formación permanente del profesorado para facilitar la renovación pedagógica a través de la reflexión sobre los modelos mentales y las concepciones de la educación tradicional, en especial de la matemática, que no guardan coherencia con las nuevas tendencias educativas y sociales. Probar estrategias metodológicas que favorezcan la enseñanza de métodos aptos y útiles para el espacio áulico actual que tiendan al ensayo y a la experimentación.



5. Indican que este tipo de propuesta los obliga a modificar su práctica habitual, ya que en general se trabaja con un contenido comenzando con una la presentación del mismo, con rutina y ejercicios simples que van evolucionando hasta problemas de mayor complejidad. Aquí, en esta actividad problemática, se plantea una tarea para la que requerirán incorporar un contenido específico, al que se llegará como una necesidad del propio desarrollo y avance de la actividad. El/la docente modifica su posición tradicional de expositor/a para tomar el rol de guía, coordinador/a y asistente del grupo de estudio.

6. La concepción de la modelización como una competencia a desarrollar en las y los estudiantes es tender posibles puentes entre la realidad y los objetos matemáticos a través de aprendizajes conceptuales más significativos; ya que ayuda, tanto a docentes como a estudiantes, a modificar el comportamiento procedimental, algorítmico, lógico-formal en que se sustenta el aprendizaje de la matemática.

7. La propuesta pretende desarrollar las habilidades para establecer, analizar y reflexionar el proceso de modelización y el modelo obtenido. Es una actividad enriquecedora que debe figurar en la planificación para delimitar las competencias que se desarrollarán y la sinergia con otras asignaturas.

Comentarios finales

Para finalizar resulta oportuno compartir algunos de nuestros propios aprendizajes como capacitadores y gestores de los cursos de formación.

Es altamente ponderado el planteo de situaciones reales, los ejemplos de la utilización de juegos y la resolución de problemas, ya que contribuyen a que cada docente participante pueda acompañar a sus estudiantes para promover, no solamente una adecuada habilidad matemática, sino su comprensión más profunda y reflexiva.

Se manifiesta la valoración de los aspectos emocionales y afectivos. Al superar la tradición que divide lo cognitivo académico de lo vincular afectivo y reconocer el valor de las experiencias intersubjetivas en el desarrollo de todas las personas, se



logró un enriquecimiento mutuo en los grupos, ya que cada uno hizo aportes de gran valor a los demás y se construyeron ideas en equipo.

Como todo proceso de innovación, una de las posibles dificultades de la implementación de la propuesta radica en las vivencias que transitan estudiantes (y docentes) en contextos tradicionales, la resistencia al cambio y al desafío, y la incertidumbre propia de trabajar con problemáticas reales. Si bien, esta propuesta requiere más empeño en los estudios, la investigación y la interpretación del contexto, es una importante herramienta para la introducción a la competencia de modelización, concebida como un eje primordial en las carreras de ingeniería.

El enfoque por competencias requiere que el/la docente realice cambios significativos en su práctica pedagógica. En lugar de centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos, debe convertirse en un/a facilitador/a del aprendizaje, enfocándose en el desarrollo de habilidades y competencias clave en los/as estudiantes. Esto implica un cambio de rol y, por ello, una actitud distinta a la que caracteriza al docente actual.

Con todo lo expuesto anteriormente, y tomando la modelización como estrategia formadora de conceptos matemáticos y de aplicación directa de ellos, es posible afirmar que incorporar en las clases el uso de estos recursos de manera asidua, pertinente y variada permite a los/a estudiantes experimentar la construcción del hacer matemático desde diferentes encuadres de trabajo, lo cual contribuye a aumentar sus potencialidades. Cuando los/as docentes planean la enseñanza de una manera estratégica y diseñan intervenciones pertinentes, que aprovechen la modelización, la variedad de tecnologías y de recursos disponibles, los/as estudiantes tienen mayores oportunidades de desarrollar competencias. Esto solo se logra con la mirada introspectiva, con actitud entusiasta y con la firme convicción de que hay cambios que requieren ser realizados, y que hoy es el momento de comenzar.

Palabras clave: innovación, modelización, matemática, enfoque por competencias

Bibliografía:

1. Bassanezi, R. (2002). Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. São Paulo, Brasil: Contexto.



2. Blomhøj, M. (2004) Mathematical modelling - A theory for practice. En B. Clarke.
3. Blum, W. y Niss, M. (1991). Argumentos y obstáculos para la inclusión de tareas de modelización en el aula. En Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects - State, trends and issues in mathematics instruction, Educational Studies in Mathematics, 22, 37-68. Disponible en: <https://drive.google.com/open?id=1n85dhiJ0liAly3tbqkTjYQS5QMcc7Ogl>
4. Chevallard, Y. (2013). La matemática en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
5. D. Clarke, G. Emanuelsson, B. Johnansson, D. Lambdin, F. Lester, A. Walby, & K. Walby, K. (Eds.), International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics (pp. 145-159). Suecia: National Center for Mathematics Education. Traducción autorizada por el autor realizada por: María Mina. Disponible en: http://www2.famaf.unc.edu.ar/rev_edu/documents/vol_23/23_2_Modelizacion1.pdf
6. Niss M. (2010). Modeling a Crucial Aspect of Students' Mathematical Modeling. In R. Lesh, P. Galbraith, C. Haines & A. Hurford (Eds.), Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies. Boston, USA: Springer.
7. Pochulu, M. (2018). Patrón de corte en cubiertas de chapas para la salida de caños y tuberías. En M. Pochulu (Coord.), La Modelización Matemática: Marco de referencia y aplicaciones (pp. 41-55). Villa María, Argentina: GIDED - UNVM. Disponible en: https://drive.google.com/open?id=1R1oCE-FqkgxGWy8-k8PWv1yndnTrT_7L
8. Rodríguez, M. y Barreiro P. (2018). Modelización y resolución de problemas. En M. Pochulu (Coord.), *La Modelización Matemática: Marco de referencia y aplicaciones* (pp. 17-25). Villa María, Argentina: GIDED - UNVM. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Marcel-Pochulu/publication/323995028_La_Modelizacion_Matematica_Marco_de_referencia_y_aplicaciones/links/5ab715620f7e9b68ef5025a3/La-Modelizacion-Matematica-Marco-de-referencia-y-aplicaciones.pdf



5.12 Un dispositivo de formación centrado en el intercambio de experiencias docentes: Encuentros de Intercambio de Experiencias Docentes de la Universidad Nacional de Lanús

Berta Gagliano-María Ángeles Blanco-Valeria Suarez
(Universidad Nacional de Lanús)

Esta propuesta convoca al encuentro de aquellxs que hacen la clase todos los días. No se propone dar principios generales de una supuesta “buena” clase ni prescribir “como hacer”. En principio, hace explícitas las intenciones de quienes invitan al encuentro. Desde estos propósitos, construye las condiciones institucionales para el intercambio.

La propuesta, además, se fundamenta en un trabajo personal con la escucha de parte de quienes coordinan los encuentros. Una escucha atenta que hace lugar y legitima el conocimiento de cada otrx. Pone en relieve la toma de la palabra para que emerja, paulatinamente, la confianza entre pares y facilite el problematizar, el preguntar y el preguntar-“se” posibilitando el análisis y la revisión.

La intención es abrir en cada participante un espacio para registrar aquellas experiencias que, actualmente y en la historia de cada unx, sostienen la tarea docente, y compartirlas con pares, enriqueciendo el estar en el aula y el vínculo con lxs estudiantes en ese entramado de vivencias singulares que se hacen comunes y que permiten, en un marco amable y atento, repensarse en el oficio, salir un poco de la rutina que el trabajo impone y rescatar nuestra historia, anhelos, formas de comunicación, placeres e incomodidades al realizar la tarea para re-descubirla, repensarla, encontrarla en otrx y retomarla.

El dispositivo se enmarca en las acciones de la Secretaría Académica* de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), con el aval y el apoyo de cada Director/a de Departamento.

La primera experiencia se concretó con un grupo de profesores de primer año del Departamento de Humanidades y Artes. Asistieron regularmente a siete encuentros mensuales un promedio de diez profesores de las carreras de



Audiovisión, Diseño y Comunicación Visual, Diseño Industrial, Traductorado Público en idioma Inglés, y Música de Cámara Sinfónica. A partir del segundo año de la experiencia, se propuso para lo/as profesore/as del resto de los Departamentos Académicos, y la propia Secretaría (Idiomas e Informática).

Desde el comienzo, este espacio estuvo destinado a profesore/as de los inicios (primeros años) interesado/as en compartir los saberes construidos a lo largo de su trayectoria docente. Se propuso convocar a docentes motivados por hacer una pausa, intercambiar y debatir sobre el saber de la experiencia que todo docente construye, de manera más o menos intencional y explícita.

En julio del 2020, el dispositivo se convirtió por Resolución Consejo Superior N° 58/20 en el Programa “Espacio de Intercambio de Experiencias (EIE)” como propuesta formativa para los y las docentes en el marco de la Secretaría Académica. Esto dio cuenta de la institucionalización del espacio, así como el reconocimiento de la participación en el marco de las designaciones docentes.

Los propósitos de los encuentros apuntaron a que lo/as docentes participantes:

- desarrollen una actitud grupal de escucha recuperando los distintos puntos de vista de lxs colegas que surjan del análisis del oficio docente.
- se sensibilicen en el análisis de las distintas dimensiones que condicionan una clase: subjetiva, relacional, grupal, institucional, disciplinar, ético-política y social.
- intenten revisar y re-crear sus estilos docentes integrando los aspectos cognitivos, afectivos y socio-institucionales, a partir de diferentes consignas a ser discutidas y analizadas grupalmente.

A partir del 2020, con la experiencia compleja e inédita de la pandemia Covid 19, la invitación se amplió a docentes de otros años, con el fin de abrir este espacio a compartir y reflexionar sobre el impacto que la situación que atravesábamos nos implicaba. Actualmente, mantenemos esta apertura, ya que continuamos reflexionando sobre los cambios y cuestiones que surgieron y se sostienen con las transiciones que ese evento (la pandemia y la modificación del aula por la tecnología) significan.



El retorno a la presencialidad después del impacto de la pandemia y del extrañamiento sobre el espacio áulico que significó el aislamiento y la comunicación con lxs estudiantes, colegas e institución a través de medios virtuales, se fue haciendo con preguntas y cuestionamientos sobre temas que, “dados por hecho”, transitados habitualmente, incorporados a la rutina del acto de enseñar, tomaron una relevancia nueva, generaron incertidumbres, fueron re-pensados y revisados. Aún están en esa tensión en donde “volver a la rutina” no termina de configurarse como un hecho natural, sin la “rasgadura” que la situación traumática implicó.

¿Cómo restablecer el vínculo con los estudiantes? ¿Cómo serán los encuentros con ellos en un espacio que para todxs tiene cierta extrañeza? ¿Cómo será la relación con los materiales de lectura, con los textos y libros? ¿Serán los mismos? ¿serán otros? ¿Volveré a estar otra vez delante en el aula, explicando temas sobre el pizarrón, haciendo el mismo periplo espacial en el aula? ¿Cómo era mi periplo espacial en el aula? ¿Se ha modificado mi sentimiento de autoridad como docente ante la incertidumbre y las ansiedades atravesadas?

Estas fueron algunas preguntas que propusimos o que fueron surgiendo en los encuentros, realizados en forma virtual desde la pandemia.

El estilo de coordinación se fundamenta en el *enfoque clínico de las ciencias sociales*. Este abordaje no es propuesto como una metodología específica de intervención o de recolección de datos ni se remite a una lectura psicoanalítica que interpreta la información recogida de los hechos sucedidos, si no que pone en relieve la singularidad y la inclusión del sujeto en la realidad que estudia, interviene, investiga e intenta comprender (Mancovsky, V, 2011).

M.Cifali (2012) describe el acompañamiento que realiza un formador desde el enfoque clínico y propone ciertas actitudes claves al diseñar e implementar dispositivos de análisis de la práctica profesional. La autora afirma:” Un formador,

que está en situación de acompañar a un grupo de análisis de prácticas, debe abandonar algunas posiciones o actitudes: transmitir un saber *a priori*; aplicar sus teorías a la situación que se plantea, controlar el curso del seminario, por haberlo programado de antemano; querer que el otro piense con los conceptos adecuados. Analizar la práctica profesional del autor de la misma exige como parte del formador: destreza, paciencia, presencia de ánimo y humildad” (Cifali,2012,p.2). ¿Es posible permitirse ser guiado por el propio saber y a la vez estar abiertx a la sorpresa de una comprensión original de una situación determinada y al encuentro



con otrx? Es otra pregunta que se hace Cifali sobre un formador que coordina el análisis de prácticas profesionales.

La escucha del /lxs coordinadores de los Encuentros es una escucha que habilita el intercambio, que no opina sobre la experiencia de sus pares, que se reconoce un par y se enriquece también con los encuentros, sin juicio ni propuesta de cambio, dando valor a la palabra y a la vivencia que se comparte.

Es decir, esta propuesta de formación no puede prescindir de una fundamentación ni de un encuadre de trabajo y los coordinadores son quienes los sostienen y resguardan, exigiéndoles trabajo con su propia subjetividad para evitar tomar a los otros como “rehenes” de su propia historia, su presente, sus motivos y sus deseos (Cifali,2008). El énfasis del trabajo está puesto en “lo que se ha hecho”, (no en lo que “se va a hacer” o “lo que se espera que hagan”) como invitación a reflexionar sobre la experiencia que se va construyendo día a día en la clase con lxs estudiantes.

De este modo, algunos de los temas que han definido las consignas del intercambio son:

- Docente, ¿se nace o se hace? Decisiones y vocaciones hacia la docencia. *¿Cómo llegaste a tu profesión, al dar clase?*
- Los primeros pasos en el oficio de enseñar: de las primeras experiencias al día de hoy. Anécdotas de los inicios...*¿Recuerdas alguna/s persona/s que han marcado tu forma particular de ser docente desde los inicios hasta la actualidad?*
- El llegar a clase, los preparativos y el inicio: sensaciones, percepciones, reflexiones previas y el estar “en situación”. Los imprevistos y las dificultades del momento *¿De qué tenés especial cuidado en tus clases?*
- Del docente ideal al docente real. *¿Qué se espera de mí? ¿Cómo me ven cómo me veo? ¿Cómo me gustaría verme?*
- Durante la pandemia: *¿Cómo nos modificamos dando clases virtuales día a día? ¿Cómo recreamos o pensamos el aula? ¿cómo hacemos el pasaje de nuestra actividad cotidiana al aula virtual? La hiperactividad y las pausas posibles, el reconocimiento del espacio, el registro del cuerpo, la autoridad en virtualidad.*
- El regreso a la presencialidad: Rehabitar el aula *¿Cómo integramos la experiencia de virtualidad a la presencialidad? ¿Cómo nos encontramos para retomar el camino en el aula? ¿Qué se desintegró de nuestra tarea*



durante la pandemia? Incertidumbres, anhelos, cambios, cuestionamientos.

Si bien se elabora una línea de discusión para cada bloque de encuentros (que son entre 4 y 6 por cuatrimestre), se implementa una escucha abierta para recuperar y considerar aquellas reflexiones que fueran emergiendo en la interacción. A partir de la consigna propuesta, los temas van dando lugar a nuevas inquietudes que son retomadas y que sirven a su vez para pensar de manera recursiva, armando un discurso colectivo a lo largo de las reuniones. En cada nuevo encuentro se abre el intercambio con los registros de lo trabajado en el encuentro anterior haciendo lugar a nuevos sentidos, nuevas interpretaciones a partir de lo ya dicho.

El dispositivo incluye dos estrategias centrales: el **relato recursivo** de lo sucedido en cada reunión (en cada reunión se “devuelve” al grupo participante las frases, la palabra que se hizo común, a través de la lectura de lo registrado en el encuentro anterior) y la **escritura individual**, según la consigna que se propone para esa reunión.

Parte de las herramientas para la construcción de las consignas provienen del campo del arte: poesía, música, plástica, cine, relatos breves, teatro, que van orientando o dando elementos para impulsar el trabajo de conexión con nuestra experiencia. Para profundizar las reflexiones y relacionarlas con otras nuevas, el equipo de coordinación lleva un registro escrito de cada encuentro. Frente a la emergencia de temas, preocupaciones, sensaciones, vivencias, situaciones puntuales vividas en torno a nuestro oficio, se va construyendo un “entramado discursivo colectivo”. Para el logro del mismo, el equipo de coordinación está atento a escuchar y retomar cada relato y la resonancia que este tuvo en el clima grupal.

Como ejemplo exponemos alguno de los temas trabajados:

EIE- PRIMERA REUNIÓN EN CONTEXTO DE VIRTUALIDAD. Reunión zoom 9/9 /2020.



Consigna: ¿En este contexto casi de ciencia ficción, nos animamos a construir nuevos relatos de nuestro oficio docente?

Disparador: Fotos de películas: Ftzcarraldo, de Herzog; Perdidos en Tokio, de Sofia Coppola; Volver al futuro, de Zemeckis; Vértigo, La ventana indiscreta, de Hitchcock; París, Texas, de Wenders; ET, de Spielberg; Alicia en el país de las maravillas, de Disney y otras.

Elegir una imagen que nos permita hablar sobre cómo nos sentimos en este contexto

Discurso recursivo (selección):

Llevar el barco arriba de la montaña; se me vino todo encima, se me hizo muy difícil, la ví muy difícil. Gracias a la dirección del departamento y a los alumnos... Tarea titánica, desafío muy grande. Podría haber significado una utopía, pero estamos acostumbrados, Creo que pasé el barco al otro lado.

Yo tenía el concepto del docente como actor de teatro, y en esta situación (empecé a verme) como un director de cine

Extemporánea, insólita, rara, inesperada, pero esta situación estaba ante mis ojos. Lo hice gracias a mis compañeros de cátedra y a los alumnos. Poltergeist faltó, porque sentí que la pantalla me iba a chupar. Lo inesperado, lo que está fuera de lugar, pero está ante nosotros.

Caminando por la vía. Primero me dio la sensación de que hay que seguir más allá del contexto de desamparo y desasosiego. Con lo que uno lleva puesto. Con la vulnerabilidad. La defensa del alma propia, de lo humano más allá del entorno despersonalizante. Frente al entorno tecnológico no perder el vínculo humano y vital con el estudiante. Relación humana, personal; humana y cálida. Que no se tecnocratice ese vínculo. El miedo.

Mi papá era marino: siempre hay que buscar un horizonte; o hay que imaginarlo.

E.T. llamaba a sus afectos, ví que los alumnos hacían intercambios desde lo afectivo. El diálogo era mucho más desde los sentimientos, los miedos, los problemas, cómo adaptarse a lo que estaba pasando. Dejar el frío de la tecnología



para pensar en lo que nos estaba pasando. Tuve neumonía, pude seguir por la virtualidad; en presencial no hubiera podido.

Yo me miro en el espejo y me pregunto: ¿y ahora cómo hago? ¿Yo puedo hacerlo? Tengo miles de ideas en mi cabeza que se agolpan en mi mente. ¿Cómo implemento CON ESO QUE SUPE? ¿Cómo enseño? ¿Cómo me conecto? ¿Estoy capacitada o soy una inútil? El mundo está lejos. Yo lo veo, pero ellos están allí. Estuve muy deprimida, pero encontré una manera de conectarme.

Un mundo extraño de locura. Uno pasa a ser Alicia elaborando estrategias continuas para volver a casa.

Porque al empezar esto yo me sentí mirando por la ventana y mi barrio, mi entorno, es un sitio peligroso. Y yo estoy en mi ventana y mis alumnos están en su ventana y ver cómo establecía un vínculo con mis alumnos para que se sintieran queridos. Estoy contenta de encontrarle la vuelta y abrazarnos a través de la pantalla.

Hay una corporalidad que no estaba. Yo en el aula veo los gestos. Corporalidad que falta, me dio una sensación de fantasma. Imagen de alguien colgado de la cornisa: a veces no llegaba...siempre al borde de la cornisa. Alicia enfrentada a un nuevo mundo a descubrir, pero casi al final.

Me sentí muy identificado porque es una metáfora de la confusión: horarios trastocados, etc. Los dos personajes todo el tiempo están pensando qué están haciendo, qué es lo que hacen. Descubrí cosas que no quería descubrir: toallas colgadas, el espacio de los estudiantes y el mío. El silencio...esa dificultad de escuchar: a veces se corta, a veces no, no sabés si te escuchan....

Coincido con todos: el tema del vínculo. Yo no me sentí perdido, pero sí colgado, porque el que gobierna el vínculo es la conectividad: esa presencia maneja el vínculo

Y si hay algo que me hizo la pandemia fue pregunta: ¿qué es enseñar? ¿Qué es la presencia de un docente en el aula, en el sentido del gesto, del cuerpo? Salir de la “cómoda incomodidad “en la que estaba y pensar otra vez contenidos, cosas...

... la vulnerabilidad de la intimidad. El miedo que apareció en varios. Pero la palabra que más me resuena es la palabra ÉPICA, en esta situación la universidad no podía quedarse sin abrir, sin darle un lugar a los estudiantes



¿Y los alumnos cómo hacemos? ¿Hay alguien ahí, alguien escucha? Entrar en la casa de cada uno y ver sus realidades.

NOTAS DE LAS COORDINADORAS:

El cuerpo, el espacio, lo que se trastoca y nos vuelve locos, el cambio en la referencia, la comunicación sin corporalidad, el miedo, la vulnerabilidad, la confusión, la duda sobre el saber, la certeza sobre el saber, la intimidad, los límites “del mundo”, lo conocido, lo desconocido, el lugar de uno y del otro (estamos más distantes pero hemos abierto el límite de lo privado-más lejos, más cerca?), será cuestión de acostumbrarse y configurar otra cotidianeidad? la épica (las ganas de volver a Itaca después de la Ilíada. Va a ser una odisea).

Este encuentro permitió generar como consigna para el siguiente:

El personaje y la máscara: ¿Cómo nos preparamos para cumplir con la tarea de dar clase virtual, para enfrentar la pantalla?

PALABRAS DE MARIA ANGELES BLANCO, DOCENTE PARTICIPANTE DE LA ACTIVIDAD:

Los intercambios de experiencia docente fueron en lo personal una invitación a mirar en dos direcciones. Se conjugaron en mí, por un lado, la vivencia de una mirada interna, silenciosa y cuidadosa de las prácticas y de los sentires que en ellas se encierran y por el otro la mirada externa y la escucha, también silenciosa, de las y los colegas con quienes compartimos la experiencia de acompañar a ingresantes de diferentes carreras y a estudiantes de primer año.

El intercambio entre pares es una invitación a tomar la palabra para dar voz a un hilo de vida que se constituye o se entreteje en la experiencia docente. Es una propuesta que nos interpela y nos desafía a cruzar los umbrales del sentido y disponerse para que cada encuentro pedagógico cobre una forma única en el aula.

Y también es un espacio- tiempo que nos posibilita construir el rol colectivamente. Es un convite a pensar la docencia en la singularidad de dar clases, esa donación de dar(se) en la pluralidad del aula.



De alguna manera estos espacios de formación nos invitan a jugar con el saber que está en movimiento. Un saber transformador, inquieto, que se entrelaza y produce una trama imperceptible en el saber hacer de la profesión docente.

Palabras clave: docentes universitario/as - intercambios - discurso recursivo-institucionalización

Bibliografía:

Blanchard- Laville, C et Fablet, D. (1966) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L'Harmattan

Chami, J. et Humbert, C: (2014) *Dispositifs d'analyse des pratiques et d'intervention*. París L'Harmattan.

Cifali, M. (2012) “Enfoque clínico, formación y escritura” En: Paquay, L. et al: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE, México.

Cifali, M. (2012) “Referencias breves”. En: *Cuadernos de pedagogía*. Nro 427. Octubre. Editorial Walters Kluwer. España.

Mancovsky, V. (2011) “El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo”. Ponencia presentada en el VIII congreso Internacional de Psicología y Sociología clínica. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

UNLa, Programa “Espacio de Intercambio de Experiencias (EIE)” como propuesta formativa para los y las docentes en el marco de la Secretaría Académica, Resolución Consejo Superior N° 58/20. En http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2020/Julio/R.CS.N_058-20--29.07.20%20Aprobar%20Programa%20Encuentro%20de%20Intercambio%20de%20Experiencia%20Docente.pdf (última consulta 2/6/23)



MESA #6

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN



6- MESA POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN

Introducción

Pablo Beneitone

En lo que respecta a la segunda mesa (las políticas de internacionalización en la formación), se reflexionó sobre nuevas formas de entender la internacionalización. En un mundo cada vez más interconectado, donde los principales referentes de educación superior creen que el beneficio más importante de la internacionalización es que prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales, ya no es suficiente centrarse solo en una pequeña minoría de estudiantes y académicos que pueden movilizarse. Se requiere un cambio de paradigma: desde un enfoque casi exclusivo para la movilidad de una élite a focalizar en el currículo y los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, los que se movilizan y los que nunca lo harán. La internacionalización del currículo llama la atención sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas internacionales para todos los estudiantes más allá de los estrechos límites de los que acceden a la movilidad.

En esta mesa de internacionalización se presentaron cuatro experiencias: la Universidad Nacional de Lanús “Cooperación internacional para la implementación del currículum centrado en el estudiante. El caso del proyecto ACE- UNLa: aportes, obstáculos y potencialidades”; la Universidad Nacional de Avellaneda y la Universidad Nacional de José C. Paz: “Formación docente en internacionalización del currículo y cooperación internacional: ampliar el universo de lo posible”, la Universidad Nacional de Entre Ríos “Curso de Posgrado; Incorporando la dimensión internacional en las propuestas formativas” y la Universidad Nacional del Comahue “Virtualización de la Internacionalización: diseños curriculares, dispositivos pedagógicos y modelos de gestión institucional - proyecto en desarrollo en el marco de Redes de investigación del Núcleo de Estudios e investigaciones en Educación Superior el MERCOSUR”.

Las ponencias resaltaron que en este proceso de cambio, la formación de los docentes sobre cómo llevar adelante nuevas estrategias de internacionalización



resulta muy relevante. Los docentes son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios; definen sus aspectos formales: seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este sentido es vital que sean parte del proceso de internacionalización del currículo. Sin embargo, muchos académicos no están seguros de lo que significa la internacionalización del currículo o no piensan que tenga algo que ver con ellos. Algunos están desconcertados sobre cómo conectar los objetivos de internacionalización institucional con su práctica.

Las experiencias que se presentaron fueron diversas y tuvieron como conector la necesidad de formación desde una perspectiva novedosa, poniendo en evidencia la importancia de pensar la internacionalización más allá de la movilidad. A medida que las universidades adquieren un modelo más sofisticado de internacionalización, la internacionalización del currículo puede verse como un aspecto fundamental, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer periféricas y la transformación esperada podría quedar inconclusa. Esto retoma particularmente el concepto de internacionalización del currículo, como gran emergente de la crisis de la movilidad que ocasionó el Covid 19, planteándose como el eje central de este debate, como alternativa para una internacionalización más inclusiva y que reduzca las desigualdades existentes. La internacionalización del currículo es previa a la pandemia, pero su importancia y mención permanente como alternativa a la movilidad se puso de manifiesto con mayor relevancia en 2020.

Asimismo, se resaltó en todos los casos la importancia del rol de la política pública en términos de acompañar estos procesos, particularmente en la instalación de la internacionalización de carácter inclusivo como un eje transversal en las instituciones. Las convocatorias que dieron lugar a gran parte de las experiencias que se presentaron en la mesa, dan cuenta del acompañamiento de la política pública para poder desarrollar las mismas. La presencia de la temática en la agenda pública tiene un efecto dinamizador en las instituciones, sobre todo avanzando en propuestas innovadoras de internacionalización que trascienden los formatos habituales que conocemos.

Como cierre, se volvió a subrayar la importancia de que la internacionalización hoy está interactuando con otros ámbitos institucionales y se corre de estar asociada exclusivamente a la gestión de las oficinas de cooperación internacional, sino que es transversal y dialoga de una manera mucho más fluida, en este caso, con las áreas académicas. Una muestra de ello es la presencia que la temática ha tenido en el marco de las Jornadas de Innovación que se desarrollaron.





6.1 Cooperación internacional para la implementación del currículum centrado en el estudiante. El caso del proyecto ACE- UNLa: aportes, obstáculos y potencialidades

*Daniela Danielli-David Herrera Cardozo
-Fernando De Leone- Rocio Noelia Rodriguez
(Universidad Nacional de Lanús)*

La internacionalización del Currículum⁵³ ha adquirido una creciente importancia, lo que ha impulsado diversas iniciativas de colaboración a nivel supranacional con el propósito de integrar la dimensión internacional. Una de las iniciativas importantes en esta línea es el proyecto ACE Tuning: Aprendizaje Centrado en el Estudiante en América del Sur, de la cual la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) es partícipe desde 2020.

Este artículo presenta las bases conceptuales y metodológicas del proyecto, así como un recuento reflexivo de la experiencia de aportar e intercambiar perspectivas en una iniciativa de internacionalización de la educación superior, desde la voz de los actores participantes de la UNLa: estudiantes, docentes y graduados de la Licenciatura en Educación.

La participación en este proyecto ha sido una valiosa contribución para la internacionalización de la formación de los estudiantes, docentes y graduados de la Licenciatura en Educación. Ha contribuido a adquirir una perspectiva global, compartir conocimientos y experiencias con profesionales de diferentes países, y fortalecer su formación académica y profesional en un contexto internacional y globalizado. Al respecto y tal como se sostiene en (Sola Vanesa, 2019):

“La educación no es ajena al proceso de globalización, proceso que ha generado presión sobre las universidades desarrollando un perfil

⁵³ “La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículum, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” Leask, B. (2015).



internacional que exige un pensar global y un actuar local. Se hace presente la necesidad de formar ciudadanos globales con habilidades en la identificación y abordaje de las problemáticas internacionales, a partir de las cuales adquieran herramientas para actuar en la realidad local”

La participación en el proyecto ACE ha permitido avances en la internacionalización de la formación al proporcionar a los estudiantes, docentes y graduados una experiencia enriquecedora que promueve la perspectiva global, el intercambio de conocimientos y el fortalecimiento de la formación en un entorno internacional.

Horizontes de Ace Tuning - Erasmus+

El proyecto ACE Tuning: Aprendizaje Centrado en el Estudiante en América del Sur, se enmarca dentro de los proyectos de capacitación en educación superior Erasmus+, y es cofinanciado por la Unión Europea.

El consorcio del proyecto está conformado por 16 universidades, 13 de ellas sudamericanas y 3 europeas, junto con 4 socios estratégicos: el Ministerio de Educación de Argentina, FAUBAI de Brasil, ASCUN de Colombia y EDIW de Bélgica. Los países sudamericanos involucrados son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Perú. El proyecto abarca áreas temáticas como Educación, Enfermería, Historia y Medioambiente.

Al enfocarse en proyectos regionales, ACE Tuning reconoce que existen desafíos y necesidades comunes en la educación superior. Por lo que, en línea con ello, este proyecto busca, además de colaborar con mejorar la educación superior, promover la armonización y la calidad de la educación en un contexto regional. (González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P., 2004).

Al trabajar a nivel regional, se busca aprovechar las fortalezas y recursos compartidos entre los países participantes, así como fomentar la cooperación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre las instituciones educativas. Esto permite una mayor sinergia y colaboración entre las universidades, así como una comprensión más profunda de las dinámicas y los desafíos específicos que enfrenta la educación superior en la región.

Además, los proyectos regionales como ACE Tuning tienen como objetivo promover la movilidad y la transferencia de conocimientos entre los países participantes. Esto puede facilitar el reconocimiento mutuo de títulos y programas



de estudio, permitiendo a los estudiantes y profesionales moverse más fácilmente dentro de la región y promoviendo una mayor integración académica.

En lo que respecta al objetivo general de este proyecto consiste en impulsar una reforma curricular basada en el enfoque centrado en el estudiante en seis países sudamericanos, con posibles implicaciones en otros, abarcando cuatro áreas temáticas que representan diferentes sectores e involucrando directamente a 20 programas de estudios.

Las actividades se organizan en tres líneas de trabajo, a las cuales se han agregado nuevas líneas, que se detallan:

1. Puntos de referencia internacionales para la creación de orientar e inspirar los procesos de revisión y mejora del programa.
2. Involucramiento de estudiantes y personal en la construcción conjunta de una educación superior centrada en el estudiante.
3. Desarrollo de modelos de planes de estudio centrados en el estudiante.

Enfoque Centrado en el Estudiante (ACE)

El Enfoque ACE propone una reorientación del proceso educativo al otorgar al estudiante un papel central, promoviendo su participación activa en la construcción del conocimiento a través de actividades reflexivas, dialógicas y de resolución de problemas. Este enfoque considera la individualidad del estudiante, incluyendo sus características, experiencias previas, talentos, intereses, capacidades y necesidades, lo que implica la adaptación de las prácticas educativas a sus condiciones particulares.

Es importante destacar que el enfoque ACE no se limita a un único método de enseñanza, sino que busca emplear una diversidad de métodos que fomenten el rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Además, implica un cambio en el rol del docente, quien se convierte en un facilitador del aprendizaje al proveer información y desempeñar un papel activo junto a los estudiantes, quienes también abandonan el rol pasivo tradicional, sin responsabilidad en su aprendizaje, el enfoque ACE promueve la autonomía y el compromiso activo de los estudiantes.

El enfoque ACE realiza valiosas contribuciones al reconocimiento internacional de las carreras al fomentar la participación de los estudiantes y la construcción de



conocimiento, fortaleciendo así el desarrollo de habilidades y competencias relevantes en un contexto global. Esto contribuye a la formación universitaria al preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado y multicultural. En ese punto contar con un plan de estudios internacionalizado contribuirá a que los/as estudiantes y graduados adquieran habilidades, conocimientos internacionales e interculturales dado que estarán influenciados por el entorno global, asimismo el enfoque propicia una conciencia y compromiso de conectarse positivamente con otros, y la capacidad de pensar local, nacional y globalmente (Rizvi & Lingard 2010).

Además, el enfoque ACE desempeña un papel relevante en las instancias de evaluación y acreditación, ya que promueve la calidad y la excelencia educativa al centrarse en los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes. Al enfocarse en el desarrollo de habilidades y competencias específicas, facilita la evaluación y comparabilidad de los programas de estudio a nivel internacional, lo que contribuye a la acreditación y reconocimiento de las carreras en diversos contextos y países.

En resumen, el enfoque ACE aporta significativamente al reconocimiento internacional de carreras, al proceso de formación universitaria de estudiantes y a las instancias de evaluación y acreditación al promover la participación de los estudiantes, el desarrollo de habilidades pertinentes y la mejora de la calidad educativa en un contexto global.

Experiencia de la Unidad ACE UNLa

La experiencia de la Unidad Educación ACE-UNLa en el proyecto ha implicado la implementación y participación en diversas acciones colaborativas con otras unidades ACE pertenecientes a las universidades participantes del programa. Estas acciones se han enfocado en la búsqueda de consensos y en la creación de espacios destinados al debate, la reflexión y la generación de confianza entre las instituciones. Para lograr estos objetivos, se han llevado a cabo encuentros virtuales, así como reuniones generales y específicas para cada carrera de estudio. A continuación, se presentan los principales resultados del proceso.

Una particularidad destacada de esta experiencia ha sido la participación de estudiantes y graduados. A través de encuentros, debates y reflexiones, estos actores tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas y fomentar la colaboración entre pares, fortaleciendo así la comunidad universitaria y creando un ambiente



propicio para la innovación educativa. Asimismo, las visiones y experiencias aportadas por estos actores contribuyeron a la reflexión de las prácticas de planificación, ejecución, y evaluación de la enseñanza, enriqueciendo el debate sobre las mismas desde el enfoque ACE. De esta manera, la participación de estos actores ha sido esencial para comprender las necesidades y perspectivas de los propios estudiantes, así como para generar propuestas y estrategias que fomenten su involucramiento activo en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, la Universidad Nacional de Lanús se encuentra en proceso de difusión y consolidación del enfoque ACE de manera transversal en la institución, así como de aseguramiento de su sustentabilidad. Se han generado debates y reflexiones entre docentes y estudiantes sobre su aplicación en la enseñanza, aprendizaje, evaluación y resultados de aprendizaje. Los miembros del proyecto han asumido un rol activo en el diseño de sesiones de intercambio y han experimentado con un modelo de plan de estudios basado en el enfoque ACE. La colaboración con otras universidades participantes ha enriquecido el proceso de aprendizaje y ha promovido buenas prácticas en la implementación del enfoque ACE. Además, ha despertado un notable interés y entusiasmo en la comunidad universitaria de la UNLa, incentivando a los docentes a explorar nuevas metodologías y enfoques pedagógicos.

Además de los aspectos mencionados, el equipo ACE de UNLa destaca algunas recomendaciones adicionales para impulsar cambios en línea con el Proyecto ACE-Tuning:

Crear conciencia y compromiso: Es fundamental generar conciencia entre el personal docente, administrativo y directivo sobre los beneficios y la importancia del enfoque centrado en el estudiante. Esto implica compartir información, investigaciones y ejemplos de éxito de otras instituciones que hayan implementado este enfoque. Además, es necesario fomentar un compromiso institucional para respaldar y promover el cambio hacia un enfoque centrado en los estudiantes.

Proporcionar desarrollo profesional: Ofrecer programas de desarrollo profesional y capacitación específicos sobre el enfoque centrado en el estudiante es esencial para ayudar al personal docente a adquirir las habilidades y competencias necesarias. Estos programas pueden incluir talleres, cursos en línea, grupos de discusión y oportunidades de observación y retroalimentación. El objetivo es brindar a los docentes las herramientas y estrategias pedagógicas para



implementar efectivamente el enfoque centrado en el estudiante en sus prácticas educativas.

Evaluar permanentemente el currículo, las estrategias de evaluación y las actividades académicas: Esto implica identificar oportunidades para promover la participación activa de los estudiantes, fomentar la autonomía y la responsabilidad, y diseñar actividades y evaluaciones que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión y aplicar su conocimiento en contextos relevantes.

Establecer una cultura institucional de apoyo: Es fundamental crear una cultura institucional que valore y respalde el enfoque centrado en el estudiante. Esto implica establecer políticas y prácticas que promuevan la participación activa de los estudiantes, la retroalimentación continua y la colaboración entre pares.

Evaluar y ajustar continuamente: Es importante establecer mecanismos de evaluación y seguimiento para monitorear el progreso y realizar ajustes según sea necesario. Esto implica recopilar datos, incluyendo la percepción de los docentes y estudiantes, y el impacto en la experiencia educativa. Estos datos pueden utilizarse para identificar áreas de mejora y realizar ajustes en las prácticas y políticas institucionales.

Promover la construcción colectiva del conocimiento: Fomentar la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento es fundamental. Esto implica utilizar metodologías de enseñanza y aprendizaje activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso de herramientas tecnológicas interactivas.

Fomentar la filiación de los estudiantes: La filiación de los estudiantes se refiere a crear un sentido de pertenencia, identidad y compromiso con el proceso educativo. Esto se logra al reconocer y valorar las experiencias, habilidades y perspectivas únicas de cada estudiante. Las universidades deben promover entornos inclusivos y respetuosos que valoren la diversidad y proporcionen oportunidades para que los estudiantes se expresen, se sientan escuchados y sean parte activa de su propio proceso de aprendizaje.

Establecer comunidades de aprendizaje: Las comunidades de aprendizaje son espacios donde estudiantes y docentes pueden interactuar, colaborar y aprender juntos. Estas comunidades pueden formarse dentro de las aulas, a nivel de programa académico o a nivel institucional. Estas comunidades fomentan el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.



Brindar apoyo y recursos adecuados: Es esencial que las universidades proporcionen el apoyo y los recursos necesarios. Esto incluye la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes, el acceso a tecnologías y recursos educativos actualizados, y el diseño de espacios de aprendizaje flexibles y acogedores que promuevan la interacción y la creatividad. Asimismo, se debe establecer un sistema de apoyo para que los estudiantes puedan buscar orientación, asesoramiento y retroalimentación de manera regular.

A lo largo de la experiencia se han alcanzado las siguientes líneas de trabajo:

1. **Desarrollo de un glosario común:** Inicialmente, se compiló un glosario compartido debido a las terminologías, conceptos e ideas divergentes en torno a la gestión académica entre las universidades participantes. Este recurso común tenía como objetivo establecer definiciones consistentes de términos clave.
2. **Creación de un repositorio colectivo de prácticas educativas centradas en el estudiante:** Cada unidad de ACE contribuyó y propuso prácticas educativas centradas en el estudiante, que luego fueron revisadas, evaluadas y discutidas por pares involucrados en el proyecto. La unidad de UNLa produjo un bosquejo para la página web que albergará al repositorio, dentro de la página oficial del Proyecto.
3. **Elaboración de un metaperfil⁵⁴ global del plan de estudios:** Se trabajó en la formulación de un metaperfil que abarcó dimensiones esenciales compartidas por las carreras y universidades participantes. El metaperfil representa las estructuras dentro de las áreas disciplinarias y las combinaciones de competencias que dan identidad al campo respectivo. Fue desarrollado por especialistas de diferentes países, reflejando cierto consenso académico e institucional.

⁵⁴ “El concepto de Meta-perfil es un elemento que propicia la reflexión y aporta madurez al proceso de formación de profesionales y ciudadanos y son las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias que dan identidad al área disciplinar” Beneitone, Pablo; González, Julia and Wagenaar, Robert (2014).



4. **Propuesta conjunta de resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes:** Se formuló una propuesta colaborativa que describe los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes.
5. **Evaluación de la carga de trabajo real de los estudiantes:** se emplearon encuestas, registros y otros medios para evaluar la carga de trabajo de los estudiantes en tiempo real por curso, comparándola con la carga de trabajo estipulada en el plan de estudios.
6. **Reuniones de intercambio y prácticas colaborativas:** Se realizaron reuniones de intercambio con otras universidades para compartir experiencias y mejores prácticas respecto al enfoque ACE. Además, se llevó a cabo una investigación para profundizar la comprensión del marco ACE y diseñar estrategias para abordar los desafíos de su implementación.
7. **Sesiones de sensibilización sobre el Enfoque ACE para docentes, personal no docente, graduados y estudiantes:** Se llevaron a cabo sesiones de sensibilización dirigidas a docentes, personal no docente, graduados y estudiantes de la universidad. Estas sesiones tenían como objetivo proporcionar una comprensión profunda del Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) y su importancia en la educación superior. Durante estas sesiones, se presentaron los conceptos clave, las metodologías y las estrategias pedagógicas asociadas al enfoque ACE. Se compartieron ejemplos de buenas prácticas y se promovió el intercambio de ideas y experiencias. Estas sesiones de sensibilización fueron fundamentales para difundir el enfoque ACE y generar compromiso en la comunidad universitaria, sentando las bases para su implementación efectiva en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Lanús.

Aportes, potencialidades y obstáculos

El enfoque ACE y la cooperación internacional inherente al proyecto Tuning ACE - Erasmus+ ofrecen valiosos aportes en diversos aspectos. En primer lugar, se destaca la transparencia que brinda el enfoque ACE al revelar los tiempos de trabajo de los estudiantes, desplazando así el enfoque tradicional basado en las horas de trabajo remuneradas de los docentes como unidad de medida de la carga de trabajo en el plan de estudios. Esta transparencia permite una mayor comprensión y equidad en la distribución de la carga académica.



Además, el enfoque ACE propone una revisión exhaustiva de las prácticas educativas, los perfiles de egreso, la docencia, la investigación y la cooperación, con el objetivo de adaptarlos a las diversas necesidades de los estudiantes. Esta adaptación individualizada conlleva una mejora en la calidad de la educación superior al enfocarse en las demandas y expectativas de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral.

En el ámbito de la cooperación internacional y el currículum internacionalizado, el proyecto Tuning ACE fomenta la colaboración entre universidades de diferentes países, permitiendo así el intercambio de conocimientos, experiencias y mejores prácticas en el campo de la educación superior. Este enfoque promueve la armonización de la calidad de la educación en un contexto regional, reconociendo los desafíos comunes y fortaleciendo la cooperación entre los países participantes. Asimismo, se busca fortalecer la internacionalización de la formación al brindar a estudiantes, docentes y graduados la oportunidad de adquirir una perspectiva global y enriquecer su formación académica y profesional en un entorno internacional.

Otro aporte significativo del enfoque ACE y la cooperación internacional es la integración de estudiantes en vínculos horizontales y democráticos. A través de la colaboración y el intercambio con estudiantes de diferentes países y culturas, se fomenta el diálogo intercultural, la comprensión mutua y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la igualdad. La participación conjunta en actividades promueve la toma de decisiones colectivas, la participación activa y la creación de una comunidad internacional de pertenencia.

No obstante, es importante reconocer que durante el desarrollo del proyecto también se han identificado obstáculos y dificultades. Entre ellos, destaca la complejidad de lograr un perfil de plan de estudios consensuado, ya que en algunas ocasiones prevalecieron los requerimientos institucionales propios, generando un perfil extenso cuyo nivel de complejidad y ambición podría dificultar la implementación efectiva. Además, la confianza entre las universidades es fundamental para avanzar en los consensos y acuerdos alcanzados, y los cambios de autoridades en las instituciones educativas pueden representar riesgos para la continuidad y el desarrollo del proyecto. También se han identificado diferencias entre estudiantes y profesores en relación al volumen de trabajo independiente, incluso entre universidades del mismo país, lo cual puede generar desafíos en la implementación consistente del enfoque ACE.



En suma, el proyecto ha contribuido a generar brinda aportes significativos en términos de transparencia, calidad, cooperación internacional, currículum internacionalizado e integración de estudiantes. No obstante, es importante abordar los obstáculos y dificultades identificados, como la complejidad en el consenso del plan de estudios, la importancia de la confianza entre las instituciones y las diferencias en el volumen de trabajo independiente, a fin de garantizar una implementación exitosa y coherente del enfoque ACE en el ámbito de la internacionalización del currículum.

Algunas palabras de cierre

La participación en este proyecto ha brindado aportes al proceso de internacionalización de la formación, permitiendo a los participantes adquirir una perspectiva global, compartir conocimientos y experiencias con instituciones y profesionales de diferentes países, y fortalecer localmente su formación académica y profesional en un entorno internacional.

La experiencia ha evidenciado la importancia de la colaboración y la cooperación internacional en el desarrollo de un enfoque centrado en el estudiante. La participación en el proyecto ACE-Tuning ha permitido fomentar la transparencia en la distribución de la carga académica, mejorar la calidad de la educación superior al adaptarla a las necesidades individuales de los estudiantes, promover la cooperación internacional y el currículum internacionalizado, e integrar a los estudiantes en vínculos horizontales y democráticos.

No obstante, también se han identificado obstáculos y dificultades durante el desarrollo del proyecto. La complejidad de alcanzar un consenso en el perfil del plan de estudios, la importancia de la confianza entre las universidades y las diferencias en el volumen de trabajo independiente son desafíos que deben abordarse de manera efectiva para garantizar una implementación exitosa del enfoque ACE.

En este sentido, es fundamental generar conciencia y compromiso en la comunidad universitaria sobre los beneficios del enfoque centrado en el estudiante, proporcionar desarrollo profesional y capacitación específica, evaluar y ajustar continuamente el currículum y las estrategias de evaluación, y establecer una cultura institucional de apoyo que valore la participación activa de los estudiantes. Asimismo, se deben promover comunidades de aprendizaje, brindar



apoyo y recursos adecuados, y fomentar la construcción colectiva del conocimiento.

En resumen, el proyecto Tuning ACE - Erasmus+ ha demostrado ser una experiencia enriquecedora para la internacionalización de la formación en educación superior. A través de la colaboración y la cooperación internacional, se han logrado avances significativos en términos de transparencia, calidad, currículum internacionalizado e integración de estudiantes. A pesar de los obstáculos identificados, es fundamental abordarlos de manera efectiva para garantizar el éxito y la coherencia en la implementación del enfoque ACE. La internacionalización del currículum es un desafío continuo, pero también ofrece grandes oportunidades para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y multicultural.

La participación de la unidad ACE en el proyecto ha brindado un mayor conocimiento del contexto educativo de la región y ha resaltado la importancia de desarrollar un sistema de compatibilización de los resultados de aprendizaje en las universidades latinoamericanas. Además, el enfoque ha sido fundamental para identificar las horas de trabajo independiente de los estudiantes y las discrepancias en relación con las horas establecidas en el plan de estudios. Esto ha revelado cierta heterogeneidad en las unidades de medición, incluso dentro de un mismo país. El enfoque también ha permitido vislumbrar la escasa importancia y reconocimiento que se le otorga a las actividades realizadas fuera del aula. Al promover este enfoque, se puede mejorar la comparabilidad entre las propuestas formativas de los países, transparentar los tiempos necesarios para la graduación, afianzar los vínculos regionales a través del sistema educativo y abordar las diferencias entre la duración teórica y real de las carreras, que en parte explican la demora en la graduación. Estas diferencias pueden atribuirse al desajuste entre el tiempo de trabajo necesario según los estudiantes y el cuerpo docente, lo que revela que el volumen total del trabajo estudiantil difiere de lo previsto por un plan de estudios que no se centra en el estudiante.

Palabras clave:

Aprendizaje Centrado en el Estudiante - Cooperación internacional - Revisión curricular - Gestión académica global.



Bibliografía:

Beneitone, Pablo; González, Julia and Wagenaar, Robert (2014). Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista iberoamericana de educación.

Leask, B. (2015). Internationalising the curriculum. Oxford, UK: Routledge.

Rizvi, Fazal & Lingard, Bob. (2010). Globalizing Education Policy. Globalizing Education Policy. 10.4324/9780203867396.

Sola, Vanesa (2019) “Pensar global, actuar local” en Colotta, M.; Dabreïnche, S. y Presa, A. M. (comps.) (2019). Políticas universitarias para el siglo XXI. Perspectivas y temas de agenda. Buenos Aires: Editorial Teseo.



6.2 Formación docente en internacionalización del currículo y cooperación internacional: ampliar el universo de lo posible

Leticia Marrone-Patricia Domench-Silvina Cataldi
(Universidad Nacional de Avellaneda)

El presente resumen extendido pretende explorar la experiencia de gestión institucional y formación docente a partir de la creación del Curso de Posgrado virtual “Internacionalización del Currículo y Cooperación Internacional en las Políticas Educativas Universitarias” desarrollado conjuntamente por la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) durante el primer semestre del 2023. El Curso surge a partir de una articulación de las respectivas Áreas de internacionalización y las Escuelas de Posgrado de ambas casas de estudios. Fruto de un trabajo conjunto intra e interinstitucional, la creación del Curso de Posgrado contó con un fuerte impulso y co-financiamiento del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Convocatoria: Plan Institucional “Iniciativa de Apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la Internacionalización Integral”.

Si bien a la hora de la presentación del presente resumen, el Curso se encuentra actualmente en marcha, se presentan aquí los primeros avances del mismo y algunas reflexiones que deja la experiencia de la primera Cohorte, que cuenta con la participación de cincuenta docentes y algunos/as graduados/as de ambas Universidades, proponiendo grandes oportunidades e importantes desafíos para las diferentes áreas de gestión de la internacionalización del currículo en una perspectiva inclusiva e integral.

La propuesta formativa

La internacionalización de la educación superior puede definirse como el “proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la provisión de educación postsecundaria, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación para estudiantes y staff, de



manera de hacer una contribución significativa a la sociedad” (De Wit, et al., 2015: 33).

Los Planes de Acción de las Conferencias Regionales de Educación Superior CRES 2008 y 2018 mencionan que la internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión.

La internacionalización puede pensarse como política educativa que busca infundir perspectivas internacionales a través de la enseñanza, la investigación, la movilidad e intercambio virtual o a distancia y la internacionalización en casa y desde casa. Es un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, regidas por los principios de la cooperación internacional, fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado.

El presente Curso de Posgrado surge ante la necesidad de formación de los y las docentes con una mirada internacional siendo este uno de los ejes transversales de las áreas sustantivas de la universidad en un mundo cada vez más interconectado. En tal sentido, el Curso tiene como finalidad complementar la formación de los profesionales universitarios brindando herramientas que les permitan incorporar a su labor una dimensión internacional, tanto en el diseño de políticas educativas de educación superior como en la práctica docente.

Contar con las herramientas que brinda la cooperación internacional y conocimientos sobre internacionalización del currículo posiciona al docente como un actor clave en el proceso de internacionalización de las universidades y permitirán tender lazos con otras instituciones de Educación Superior y organismos a nivel internacional para el desarrollo de convenios y cooperación institucional con el objetivo de generar proyectos y actividades académicas, científicas, de extensión, difusión y gestión universitaria promoviendo el intercambio de saberes y conocimientos tanto en el plano presencial como virtual, que permita adquirir una visión más rica, como también lograr una mayor integración regional e internacional.

El 14 de diciembre de 2021, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) reunido en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), firmó un acta de Declaración en la cual se acompañó un documento ministerial que aboga por la definición de políticas académicas universitarias para los próximos años. La “Declaración de San



Martín” expresa que el escenario post pandémico en el sistema universitario presenta singulares desafíos que “interpelan a plantear nuevas políticas académicas que lo fortalezcan y dinamicen” y establece, juntamente con el Ministerio de Educación, siete lineamientos de políticas universitarias. El lineamiento N° 4 “Reconsideración de la Internacionalización de la Universidad: la internacionalización inclusiva”, convoca a pensar y llevar adelante nuevas estrategias para las políticas de internacionalización integral de las universidades. En ese sentido, el presente Curso de Posgrado es un aporte a la formación docente y búsqueda de nuevas prácticas para nuevos tiempos.

El Curso tiene como objetivos generales, por un lado, problematizar e introducir la internacionalización como eje transversal en el diseño de políticas educativas de nivel superior y por otro, generar espacios de formación e intercambio de experiencias a nivel nacional y latinoamericano.

La formación de posgrado se propone alcanzar tal finalidad a través de los siguientes objetivos específicos: introducir a las características del amplio abanico de la Cooperación Internacional y Regional y de la Internacionalización de la Educación Superior; brindar herramientas de internacionalización del currículo y experiencias de buenas prácticas de las mismas; y promover el conocimiento conceptual y metodológico para el diseño de propuestas de gestión y/o pedagógicas de internacionalización del currículo en la ES.

El Curso de Posgrado se estructura en cinco módulos temáticos que cuenta con docentes nacionales e internacionales especialistas en los diferentes tópicos abordados.

El primer módulo “Introducción a la Cooperación Internacional y a la internacionalización de la a cargo de la Dra. Daniela Perrotta tuvo como objetivo acercar a los participantes al amplio abanico de la Cooperación Internacional, con particular foco en la cooperación educativa y de colaboraciones científicas internacionales. Se abordaron conceptos y categorías, así como también experiencias prácticas a nivel global, pero con un foco especial en la región latinoamericana y caribeña. La integración regional universitaria, científica y tecnológica. Introducción a la Internacionalización de la Universidad.

El segundo módulo “Introducción a la Internacionalización del currículo” a cargo del Dr. Pablo Beneitone, tuvo por objetivo adentrarnos en el mundo de la internacionalización currículo y revisar las experiencias que puedan implementarse a nivel de plan de estudio y/o de las asignaturas. Aquí los resultados se focalizan en el nivel macro y micro de la internacionalización, sobre



cómo pueden contribuir los docentes en el proceso de internacionalización, desde su labor cotidiana.

El tercer módulo “Gestión de proyectos, experiencias y casos modelos” a cargo de la Esp. Silvina Cataldi y la participación de docentes internacionales invitados, tuvo como objetivos incorporar conceptos de Gestión de Proyectos, desde una perspectiva práctica y teórica para la identificación, formulación y evaluación de proyectos de internacionalización del currículum en las aulas. Los proyectos son los medios por los cuales se generan nuevas capacidades, así como también, transformar ideas en planes de acción concretos, permitiendo resolver problemas y originar oportunidades. Ante el desafío de enfrentar entornos complejos surge la posibilidad de desarrollar trabajo colaborativo, mediado por las TICS para internacionalizar el currículum, y así contribuir al desarrollo de proyectos en IES. Este módulo brindó a los participantes un conjunto de herramientas para el desarrollo de estrategias de internacionalización en el aula a partir del análisis de experiencias y casos modelos.

El cuarto módulo “Incorporación de la dimensión internacional a la práctica profesional” a cargo de la Esp. Alejandra Alonso y la Mg. Leticia Marrone trabajó sobre la incorporación de la dimensión internacional en el diseño de políticas educativas de ES; los diferentes niveles institucionales de internacionalización; la articulación e integración de las diferentes unidades académicas y de gestión y la incorporación de la dimensión internacional en la práctica docente. Se busca visibilizar al docente internacionalizado como actor clave en el proceso de enseñanza y su intencionalidad en el aprendizaje.

El quinto módulo “Diseño y desarrollo del proyecto final” a cargo de la Dra. Patricia Domench y la Prof. Antonela Capurro, se propuso acompañar a los y las docentes participantes del Curso en la revisión de sus programas y planificaciones para el desarrollo de una propuesta de internacionalización de la propia asignatura tomando decisiones en base a los fundamentos conceptuales vistos a lo largo del trayecto formativo.

El Curso de Posgrado tuvo una modalidad de encuentros sincrónicos y desarrollo de actividades en el Campus virtual. Se propició el trabajo en equipo, buscando generar un intercambio entre docentes de ambas casas de estudio favoreciendo la construcción de conocimientos de manera colaborativa.

La certificación final del Curso de Posgrado se realizará de manera conjunta entre la UNDAV y la UNPAZ y fue acordada a través de un Acta Complementaria al Convenio Marco ya existente entre ambas Universidades.



Primeras reflexiones

Como mencionado anteriormente, si bien la presente formación de Posgrado actualmente se encuentra en desarrollo y los y las docentes participantes están en plena fase de escritura del Trabajo final, compartimos aquí algunas primeras reflexiones, que nos dejan los diferentes trabajos prácticos de realización de diagnóstico sobre el nivel de internacionalización de los Planes de Estudio de las carreras y de las propias asignaturas de los y las docentes.

Un primer diagnóstico compartido es que se necesita “visibilizar lo hecho y darle valor”, dado que en muchos casos ya utilizan contenidos o recursos didácticos internacionales o interculturales. También señalan otra característica bastante común: “mi materia se encuentra en cierta forma internacionalizada, pero no está explicitado ni en el programa ni en la planificación”.

Otra necesidad planteada de manera recurrente es la de formación docente en la temática. En varios casos han planteado “antes de este curso no sabía por dónde empezar” o “ya realizaba diferentes actividades en pos de la internacionalización pero no las entendía como tales o no contaba con herramientas para identificarlas y fomentarlas”.

En varios casos los y las docentes identifican la importancia de la internacionalización del currículo como “un carácter diferencial para los futuros profesionales egresados que pueda enriquecer su formación académica desde una perspectiva global”.

Por otra parte, otro de los temas planteados es la necesidad de certificar estas experiencias. Esto plantea un desafío para las Áreas de gestión que deberán planificar y desarrollar estrategias para dar cuenta de las acciones de internacionalización tanto para estudiantes como para docentes.

Palabras clave: Internacionalización inclusiva; Currículo; Formación docente.

Bibliografía:

Beneitone, P. (2021). Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades en Leask, B., Torres-Hernandez, A.M., Bustos-Aguirre, M. L. & de Wit, H. (coord.). *Reimaginar la Internacionalización del Currículo. Mejores*



prácticas y posibilidades prometedoras, (pp.59-89) Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.ci.cgai.udg.mx/es/publicaciones/reimaginarlainternacionalizaciondelcurriculo>

Beneitone,, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 422-444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>

Calzoni, J. (2021). Enseñar y aprender. En Calzoni, J. Debates y desafíos. Una mirada sobre la educación superior, (pp.59-65), UNDAV Ediciones.

de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (Eds). (2015). Internationalisation of higher education: A study for the European parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/1/POL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/1/POL_STU(2015)540370_EN.pdf)

Fernández Ameghino, Mariano et alt (2021). La vuelta al mundo en 70 años. La gratuidad universitaria argentina entre los estudiantes de intercambio internacional del CONUSUR en “Universidad y Pueblo. A 70 años del Decreto de supresión de aranceles universitarios” Ed: Pedrosa, J., Peirano, G. y Sánchez A. Editorial: CONUSUR Recuperado de <https://conusur.org.ar/wp-content/uploads/2021/11/Universidad-y-Pueblo-2409-digital.pdf>

Korsunsky, L., & Pattacini, V. (2022). Articulaciones para pensar una internacionalización universitaria propia e inclusiva desde sus procesos de gestión institucional y virtualización de las actividades en el contexto actual. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(3), 8 a 19. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/4535>

Leask, B. et alt [Coor. Ed.]. (2021), *Reimaginar la Internacionalización del Currículum. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*, México: Universidad de Guadalajara

Monzón, M. (2014). Internacionalización de la Educación Superior. Análisis y Acción: apuntes para el desarrollo de un modelo conceptual, en RUNCOB. Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. Remedios de Escalada, Argentina. Ediciones de la UNLa-Universidad Nacional de Lanús.



Pérez Alonso, A. y Curós Vilá, P. (2005). La internacionalización del aula, un reto para los docentes. [archivo PDF] Recuperado de https://core.ac.uk/display/132550078?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Perrotta, D. (2016), La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales, Buenos Aires: IEC-CONADU; Universidad Nacional de General Sarmiento.

Perrotta, D. (2019). Integración regional e internacionalización universitaria en América Latina. Revista Política Universitaria, vol. 2 p. 10 - 19, Buenos Aires, IEC-CONADU. Recuperado a partir de <https://iec.conadu.org.ar/2019/05/12/politica-universitaria-n-6-2019/>

RedCIUN [Comp.]. (2022), Buenas prácticas de internacionalización del currículo en las Universidades argentinas, Argentina: Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado de <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2830>



6.3 Internalización de la Educación Superior: Experiencias de las cátedras espejo en las Carreras de Licenciatura en enfermería en el marco de la Red Iberoamericana de Enfermería

*Adriana Elena Hernández-Gamboa-
Cecilia Amarelle-Juan José Cuccaro-Viviana Aguilar*
(Universidad Nacional de la Patagonia Austral Sede “San Julián”
- Universidad Cooperativa de Colombia Sede Bucaramanga)

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer los frutos y experiencias llevadas a cabo por la Red Iberoamericana de Enfermería (RIE) a través de una de las actividades relacionadas con las políticas de internalización de la Educación Superior que comparten las universidades integrantes como son las denominadas aulas o cátedras espejos en el marco de un proyecto aprobado por la RIE e iniciado en 2019, en el cual se articulan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de contribuir a la implementación de los diferentes lineamientos dados por diversas organizaciones tales como la Organización Mundial de la Salud y el Consejo Internacional de Enfermeras acerca de la formación de recurso humano en enfermería los que propician una visión globalizada que tienda hacia la implementación y el alcance de las metas de los objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030.

En las últimas décadas, una innumerable cantidad de universidades incorporaron la dimensión internacional a sus quehaceres cotidianos y a la estructura institucional las que fueron consecuencia de una serie de acontecimientos como fue el aumento de las matrículas que sufrió un incremento notable pasando de 19% en el año 2000 a 38% en el 2018 (UNESCO-IESALC, 2020: 25), también se pudo ver el incremento entre los lazos entre las universidades de diferentes países lo que llevó a que las experiencias relacionadas con el proceso de internalización se multiplicaran. Hoy es posible decir que la internalización comprende diferentes experiencias que van más allá del intercambio de estudiantes y docentes entre diversas instituciones de Educación Superior.

A partir de los años 90 los sectores gubernamentales e instituciones de educación superior dieron inicio a los programas de internacionalización a través de la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la participación en



alianzas y redes académicas (Didou, 2007). De manera simultánea se pudo ver por un progresivo auge de las nuevas tecnologías y los diferentes cambios políticos, económicos sociales y culturales surgidos en los últimos años que se vieron profundizados con la pandemia de COVID 19.

Si debemos definir la internacionalización universitaria esta puede concebirse como “un proceso multidimensional, complejo, no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad; espacio en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de la internacionalización, mediante la promoción y/o ejecución de distintos instrumentos o dispositivos específicos” (Oregione y Taborga, 2018:11).

Knight (1994) y De Wit (1995), fueron los primeros en definir la Internacionalización de la Educación Superior (IES) como “el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994: citado en Oregione, 2015: 11), posteriormente diversos autores profundizaron sobre aspectos teóricos y técnicos en donde es posible ver a la internacionalización de la educación superior como una combinación de procesos cuyo efecto resulta en la mejora de la dimensión internacional de la experiencia educativa universitaria; se ve como un proceso integrador y no como una suma de actividades aisladas la que se propone la búsqueda de la excelencia académica mediante la obtención de la calidad y la pertinencia de la educación (Valdez y Capote, 2009:114)

En los últimos años es importante destacar la presencia de la internacionalización en el ámbito de las políticas públicas en el mundo y la creciente presencia en las Universidades Argentinas impulsada principalmente por la Secretaría de Políticas Universitarias a través de diversos programas tales como el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), este tiene entre sus objetivos promover la internacionalización de las instituciones universitarias argentinas, la cooperación internacional a través del desarrollo de actividades dirigidas a la promoción de la universidad argentina en el mundo, la cooperación internacional y la articulación de las demandas y necesidades del sistema universitario relacionados con la internacionalización de la Educación Superior.

La internacionalización de la Educación Superior posee una serie de componentes tales como el intercambio de los estudiantes y docentes entre las universidades, la flexibilización del currículo, acuerdos para los sistemas de créditos, la creación de redes y programas, el diseño de estándares mínimos para el diseño de objeto de



aprendizaje, la incorporación de herramientas virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje en el marco de las actividades internacionales entre múltiples procesos que se constituyen como un complejo engranaje que permite la vinculación internacional.

A partir del 2012 en la ciudad de Olavarría, se reunieron los representantes de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona - España), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA-Argentina), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA - Argentina) y la Universidad del Mar (Valparaíso - Chile) fundándose la Red Iberoamericana de Enfermería (RIE) con el objetivo de aportar a las dinámicas de globalización y socialización del conocimiento de la ciencia enfermera, favorecer el desarrollo de la profesión en los diferentes países integrantes y fortalecer la docencia, investigación, gestión y extensión.

La Red Iberoamericana de Enfermería (RIE) se constituye como una estrategia de comunicación, vinculación, cooperación y sinergia entre personas, instituciones, organizaciones interesadas en el desarrollo de los cuidados, la gestión, investigación, la información y la educación en enfermería.

Dentro de sus valores se incluyen la cooperación, la interdisciplinariedad, la interculturalidad y horizontalidad.

Las acciones de intercambio entre países no solo a nivel del grado para estudiante sino para docentes y actividades de posgrado no ha estado ausente de los propósitos de la RIE y se han llevado a cabo acciones concretas que han permitido la cooperación entre universidades integrantes.

Posteriormente, a esta iniciativa se han unido los esfuerzos de otras instituciones de educación superior tales como la Universidad Central de Chile, la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad de Antofagasta, Universidad de Piura, Perú, entre otras.

A lo largo de 10 años de trabajo la Red Iberoamericana de Enfermería (RIE) ha generado diferentes estrategias con el propósito de acortar las distancias y las dificultades que acarrearán las movilizaciones entre los países.

La UNCPBA y sus instituciones aliadas por medio de la participación en la Red Iberoamericana de Enfermería, no han sido ajenas a la necesidad de innovar no solo en las estrategias educativas sino en nuevas formas de preparar a los egresados para un mundo competitivo y en permanente cambio en el que ha hecho necesario definir nuevas políticas educativas que preparan a sus egresados



para un contexto cambiante, y complejo, siendo la educación superior a través de la estrategia de internacionalización de su curriculum “una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la mundialización” (Documento de Orientación, UNESCO - EDUCACION , 2002-2003 en González, 2007). Los esfuerzos conjuntos responden ante la célebre frase de Mahatma Gandhi “ser el cambio que quiere ver el mundo” y al reto de derribar muros entre los países y las profesiones, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas con necesidades múltiples y complejas.

Por lo cual, durante los últimos años las diferentes instituciones han trabajado continuamente para lograr la modernización de sus procesos y la creación de nuevos escenarios internacionales mediante la incorporación de nuevas plataformas tecnológicas y otras herramientas que permitan a los estudiantes y cuerpo docente construir nuevos espacios mediados por las tecnologías e intercambiar conocimientos con otros países en este caso particular de Latinoamérica y España.

La formación de profesionales de la salud, dentro del contexto de formación de los demás profesionales, debe estar orientada por la definición de áreas de competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) las que hagan posible la actuación y la interacción multiprofesional. Las directrices generales para la educación de profesionales de salud del siglo XXI, describen que el desarrollo de competencias debe estar dirigido para la búsqueda de la integralidad en la atención a la salud, contribuyendo en la formación de un profesional que sume aptitudes en la toma de decisiones, comunicación, liderazgo, gerencia y educación permanente .

El conocimiento se ha convertido en el motor principal del cambio de las sociedades, la producción del conocimiento tiende a desarrollarse en el marco de nuevas formas de organización, más flexibles y dinámicas, donde participan científicos, académicos y todos aquellos que buscan soluciones a problemas específicos mediante la aplicación del conocimiento, junto a la internacionalización, potenciada por las tecnologías de la información y la comunicación constituyen el marco general del trabajo en red. El trabajo en redes de conocimiento tiene como objetivo abordar problemas concretos de alta complejidad y proponer soluciones poniendo sus capacidades y buscando complementarlas. El protagonismo de las redes en los procesos de generación de conocimiento e internacionalización, facilitan la comprensión y profundización de ciertos temas, aumentan la eficacia y favorecen la construcción de nuevos instrumentos de cooperación internacional y de crecimiento de la ciencia y la tecnología.



El aprendizaje en la educación superior es más enriquecido al existir una interconexión, compartir distintas reflexiones, se desarrolla un sentido de cooperación mutua gracias a los entornos virtuales y la posible aparición de dificultades o inquietudes puede ser resuelta entre los participantes. La construcción del conocimiento que se produce en estas redes produce un enriquecimiento intelectual de todos los actores, incluyendo las universidades. El uso de estas nuevas tecnologías en comunidades digitales, sincronizando los objetivos, el cómo, el cuándo y el dónde se realizan las actividades, genera aumento en la capacidad de análisis, resolución de problemas, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, planificación y gestión del tiempo, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, creatividad y conocimiento sobre el área de estudio.

Organismos internacionales han manifestado que las TICs son una herramienta estratégica para que las sociedades logren oportunidades de crecimiento, garantizar una adecuada participación de los estudiantes en el mercado laboral, en la vida política y social. Este cambio en la historia de la humanidad trasciende el ámbito educativo y aporta incluso al desarrollo económico global, al bienestar público y social, la convivencia pacífica intercultural y la participación cívica y política. Las sociedades o redes de conocimiento incluyen la perspectiva educativa, social, son una herramienta para la investigación, enfocada hacia el diseño de un nuevo modelo de universidad, genera la posibilidad de gestión de la información, proporciona múltiples formas para aprender y construir el conocimiento de manera compartida en un entorno especializado entre pares en una determinada disciplina, ponen su experiencia al servicio de los demás, promueven la participación activa y proporciona oportunidades para desarrollar competencias éticas.

La experiencia de la implementación del proyecto Cátedra Internacional de Enfermería RIE, presenta dos aspectos de la temática de la internacionalización universitaria, realizado por medio de las también denominadas clases espejo, definidas estas como una metodología pedagógica que consiste en la colaboración entre dos instituciones educativas para ofrecer un curso compartido en el que los estudiantes de ambas instituciones interactúan y aprenden juntos utilizando tecnologías de la información y la comunicación.⁽⁷⁾ Adicionalmente la creación de la Revista Human@s: enfermería en red, dada con el apoyo inicialmente de la UNPA de Argentina y la UCC de Colombia, es una publicación en línea en la cual se realiza el compendio de los resúmenes de eventos académicos tales como Congresos, seminarios, simposios, así como las ponencias compartidas en las cátedras internacionales.



La organización y planificación meticulosa de las cátedras internacionales, responde a las necesidades de capacitación continua e intercambio de conocimiento entre profesores y estudiantes de diferentes países, en una interrelación de un diálogo acerca del cuidado en salud desde las diferentes perspectivas y contextos culturales de las regiones, la problemática de cada población y las dinámicas propias que deben enfrentar los enfermeros profesionales para responder ante la solución de problemas con un abordaje integral, teniendo en cuenta los determinantes en salud que afectan al individuo, la familia y la comunidad.

La difusión de los diversos eventos académicos al interior de la red, se encuentra bajo el liderazgo de cada uno de los representantes de las universidades participantes, quienes se encargan de socializar las actividades entre profesores y estudiantes, por medio de la publicación en la página web de cada una de las universidades, además de compartir la invitación con pares académicos externos a la red son siempre bienvenidos a participar en forma de asistentes o ponentes.

El futuro próximo de las instituciones de educación superior participantes de la red, es el esfuerzo conjunto que propendan por la generación de nuevo conocimiento y el desarrollo de la ciencia de enfermería, por medio de la ejecución de proyectos de investigación multicéntricos, que nos permitan medir comparativamente aspectos del cuidado en salud desde diferentes perspectivas, contextos, culturas, poblaciones, lo cual nos permita avanzar en la formación de recurso humano con una visión globalizada y un enfoque holístico integrando la disciplina, la investigación, la educación y la internacionalización, para la educación de profesionales de enfermería competentes y capaces de responder a los retos y dinámicas cambiantes del mundo.

Palabras claves: enfermería, educación superior, internacionalización, redes, cátedras espejo.



Bibliografía

Aba, Julieta, Di Lorenzo, D (2018) Red de estudios de Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la integración regional de América Latina. Una propuesta para la profundización del proyecto nuestro americano en Internacionalización de la Universidad en el marco de la Integración Regional Compiladores Mag. José María Araya y Dra. María Soledad Oregión disponible en <https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Internacionalizacion%20de%20la%20universidad%20en%20el%20marco%20de%20la%20integracion%20regional.pdf>

Albornoz, M., & Alfaraz, C. (2016). Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión en Revista Pueblos y Fronteras Digital Universidad Nacional Autónoma de México México. Vol 6, Numero 9 , pág., 68-96

Alsina Valdés y Capote, Jorge; Ampudia Rueda, Vicente La internacionalización de la educación superior: estandarización de criterios para objetos de aprendizaje interactivos Reencuentro, núm. 54, abril, 2009, pp. 111-122 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México [fecha de Consulta 4 de Mayo de 2023]. ISSN: 0188-168X.

Angustias Hinojo, M., & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1).

Buxarraís, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20.

Comas Rodríguez, Oscar (2019) La internacionalización de la educación superior en Revista de la Educación Superior 48 (192) 165-168

Bustos Sánchez, Alfonso, & Coll Salvador, César. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184. Recuperado en 14 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es.



Del Valle Damian ; Daniela Perrotta ... [et al.] ; Korsunsky ; Damián Del Valle (2018) Internacionalización y producción de conocimiento : el aporte de las redes académicas

compilado por Lionel Korsunsky ; Damián Del Valle ... [et al.] ; 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO,

Clérico Gracia María, Barbieri Ángeles Ramírez, Yuri Gaspar Elías (2019). La virtualidad en la internacionalización curricular, ¿un apoyo para el encuentro intercultural? Cuadernos Universitarios, Año 12, Numero XII Ediciones Universidades Católica de Salta

Guerrero, D. C. (2015). Enfermería y movilidad estudiantil: herramienta para la internacionalización del cuidado. En Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos Año 3, Vol 2 , N° 5

Flórez Buitrago , L, Ramírez García C , Ramirez Garcia S. (2019) LAS TIC COMO HERRAMIENTAS DE INCLUSIÓN SOCIAL ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L. (2016). DideInnEdu. <http://dx.doi.org/10.17993/DideInnEdu.2016.14> 3C TIC (Edición núm. 16) Vol.5 - N° 1 marzo - junio '16, 54- 67

Marqués Andrés, S. (2011). Formación continuada: herramienta para la capacitación. Enfermería global, 10(21).

Medina González, I., Tafur Castillo, J. D. S., Vigil de Hernández, M. A., & Hernández García, R. (2018). La internacionalización y el desarrollo de la Enfermería como ciencia desde los intercambios científicos. **Educación Médica Superior** [Internet]. Disponible en: <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1602>

Ministério da Educação e Cultura (BR). (2001). Resolução CNE/ CES nº 03 de 07 de novembro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1:37.

Montserrat Puntunet Bates, A. & Domínguez Bautista, A. (2008). La educación continua y la capacitación del profesional de enfermería. Revista mexicana de enfermería cardiológica, 16(3), 115-117.

Organización Mundial de la Salud (2016). Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030.



Organización Mundial de la Salud (2018). Atención de enfermería y partería.

PIESCI, SPU, ME (2021) Estrategias Virtuales para la Internalizacion en las Universidades Argentinas en Revista REDALINT. Volumen 1, Número 2. Octubre/noviembre 2021 disponible en <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3659/60681>



6.4 La internacionalización a través de la Pandemia: desafíos y oportunidades en un contexto por conocer. La experiencia de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)

Josefina Chávez

(Universidad Nacional de Hurlingham)

El presente resumen extendido pretende explorar la experiencia de la internacionalización en el periodo de pandemia y post-pandemia por la emergencia sanitaria de COVID-19 de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) a partir de un recorrido a través de los distintos desafíos y oportunidades que este contexto puso de manifiesto para la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad. La presente experiencia de gestión académica es presentada en las II Jornadas de Innovación en la Formación: las prácticas de gestión académica en las Universidades a fin de ser presentado el 3 de agosto del 2023.

Reorganización y reconceptualización de la internacionalización

A escala planetaria, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) oficializó el estado de Pandemia al brote del virus Covid 19, provocando transformaciones sociales, económicas, políticas, educativas, sanitarias y vinculares sin precedentes en la historia contemporánea. El transitar la Pandemia (y aún sus consecuencias) implicó un despliegue de estrategias, capacidades e inventiva en todos los niveles organizativos. Desde lo individual (doméstico) hacia los niveles más complejos de los Estados y sus políticas públicas. Las universidades e instituciones de educación superior, no quedamos ajenas a estas transformaciones, vaivenes y definiciones. Asumimos, algunas más temprano que otras, el deber histórico de responder en lo inmediato a las nuevas coyunturas.

Como lo planteaba el entonces rector de la Universidad Nacional de Hurlingham y hoy ministro de Educación de la Nación; Jaime Perczyk, “frente a estos nuevos escenarios los Estados debieron enfrentar el desafío de desarrollar y sostener un rol activo y protagónico para que no se incrementaran las desigualdades preexistentes. Lo cierto es que la pandemia nos iluminó, puso de relieve, puso en



tensión el mundo que conocíamos, incluyendo los temas en debate, tanto los crónicos como los candentes”⁵⁵.

En el frente de los desafíos, la mayoría de las Direcciones de Relaciones Internacionales de las universidades, habituadas a trabajar interconectadas con instituciones de educación superior de la región y del mundo, sufrimos la tensión entre lo desconocido y la necesidad de repensar las acciones de internacionalización. Y al hacerlo, también redefinimos su concepción esencial.

Particularmente, nuestra joven Dirección de Relaciones Internacionales (UNAHUR) transitaba su segundo año y medio de existencia cuando irrumpió la pandemia. Para aquel entonces, los antecedentes de trabajo acumulaban algunos convenios, participación en charlas y congresos, incorporación en redes locales, regionales e internacionales, en programas de movilidad, proyectos de fortalecimiento, colaboraciones de estudiantes, docentes e investigadores, participación activa en los espacios de internacionalización del sistema superior que habilita el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), entre otras. A nivel moviidades, comenzábamos con las primeras, muy positivas, experiencias de intercambios presenciales cuando el mundo que conocíamos dejó de existir. En 2018 celebramos nuestra primera movilidad estudiantil con una universidad colombiana. Una estudiante de nuestra Licenciatura de Educación experimentaba el primer intercambio académico en Colombia y una estudiante de la licenciatura en enfermería llegaba a Unahur desde la Fundación universitaria de ciencias de la salud colombiana. (FUCS). Alcanzamos el modesto 0.13% de nuestra matrícula estudiantil con experiencias en moviidades presenciales en el momento en que el Estado Nacional decretó el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en 2020.

Con la proyección (a una década) de tornar democrática y transversal la internacionalización en las áreas estratégicas de la universidad (la docencia, investigación y extensión), la consideración de las estrategias tecnológicas, la virtualidad y la resolución de las brechas digitales se volvieron esenciales en la joven misión de nuestra dependencia. La pandemia, lejos de mitigar o paralizar nuestras tareas, aceleró un proceso de trabajo cada vez más activo y vertiginoso donde la virtualidad y las tecnologías fueron aprendizajes obligados para nuestras labores cotidianas.

⁵⁵ Perczyk, Jaime (et. al). *En Pandemia: Desafíos y respuestas desde la sociedad, el Estado y la universidad pública*. 1a. ed. Villa Tesei: Libros de UNAHUR, 2021



En palabras de Wallach⁵⁶, la pandemia desnudó la fragilidad de un sistema educativo anclado sólo en la asistencia a un espacio físico común durante algunas horas diarias, negando muchas veces, ingenuamente, que un guardapolvo blanco o el acceso gratuito a la universidad, alcanzaba para hacer realidad la igualdad de oportunidades. Pero así como la pandemia mostró que con eso no alcanza para construir pisos de igualdad, también permitió ver la centralidad de la función docente y de las tecnologías. Las TICs demostraron ser la complementariedad necesaria.

El impacto del nuevo escenario nos obligó a reaccionar. El lugar desde donde partimos era desconocido e incierto. Nuestra joven Universidad y la más joven oficina de relaciones internacionales, no tenían ningún antecedente previo en movilidades virtuales. Situación no muy diferente a la media latinoamericana⁵⁷. Nuestras experiencias de virtualidad iniciaron producto de esta necesaria reacción. Sin embargo, se instalaron, diversificaron y fortalecieron en la pandemia. Nos obligaron a la reflexión sobre el compromiso de trascender la concepción de la internacionalización desde la movilidad, especialmente física, para incorporar propuestas más integrales, sofisticadas e inclusivas.

Detuvimos y postergamos movilidades estudiantiles físicas al tiempo que activamos y ensayamos un derrotero de propuestas de internacionalización mediadas por la tecnología, la virtualidad y los nuevos paradigmas de “lo remoto”. Sin previas experiencias, nos incorporamos a los programas virtuales de movilidad: PILA virtual⁵⁸, PAME virtual⁵⁹ y e-MOVIES⁶⁰ ubicándonos en este último, al finalizar

⁵⁶ Mg. Walter Wallach es el actual vicerrector - rector en ejercicio de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

⁵⁷ Según el estudio realizado por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), una abrumadora mayoría (82%) de las universidades latinoamericanas no contaban con programas académicos donde se ofreciera la modalidad de movilidad virtual. En el caso de Argentina, sólo el 5% de las universidades realizaban movilidad virtual antes de la pandemia (PIESCI, 2021).

⁵⁸ Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) es una alianza estratégica entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de Colombia, y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina.

⁵⁹ El Programa Académico de Movilidad Educativa es una iniciativa de internacionalización entre las instituciones de educación superior afiliadas a la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).



su primera edición en pandemia, como la Universidad argentina con mayor número de movilidades virtuales internacionales y en el cuarto lugar de la región latinoamericana.

Internacionalización inclusiva y en casa

Adentrarnos en la virtualidad en un escenario de resistencias y de imprevisibilidad implicó aprender a utilizar las herramientas tecnológicas que pre existían a la pandemia pero que no se utilizaban cotidianamente en ámbitos académicos. Así, asumir el aprendizaje desde nuevas formas: plataformas, soportes y medios de comunicación fue fundamental. Cual curso de aprendizaje intensivo, nuestro vocabulario se nutrió de conceptos como sincrónico, reuniones virtuales, zoom, meet, plataforma virtual, links, webinarios, compartir pantalla, COILs, clases espejos, espacios virtuales colaborativos, videollamadas, videoconferencias, micrófonos, interactivo, husos horarios; entre las más usadas.

Al tiempo que nuestro vocabulario incorporaba cada vez más léxicos tecnológicos, debimos asumir la existencia real de brechas digitales y educativas que el nuevo contexto desnudaba. El acceso a internet de muchos/as estudiantes, incluso de docentes y gestores, no era total. Tanto la conexión a internet en los hogares como el acceso a soportes tecnológicos (celulares o computadoras) lejos de ser universal, nos mostraba la situación de desigualdad y vulnerabilidad entre la cual teníamos que trabajar. Desconocer la composición socioeconómica y laboral de nuestro estudiantado en el momento en que se desata la pandemia, haría fracasar cualquier intento de nuestra área de apostar a una internacionalización inclusiva mediada por las pantallas.

En esos tiempos, nuestra universidad tenía 18 mil estudiantes inscriptos, divididos en las 17 carreras de los cuatro Institutos académicos. A saber: Educación, Salud Comunitaria, Ingeniería y Tecnología y Biotecnología. El porcentaje de estudiantes

⁶⁰ El Espacio de Movilidad Virtual en la Educación Superior es una iniciativa liderada por la **Organización Universitaria Interamericana (OUI)**, que ofrece a las instituciones de educación superior (IES) participantes una visión alternativa a los modelos de movilidad tradicional para la promoción del intercambio académico en educación superior, permitiendo a los y las estudiantes la oportunidad de cursar materias en modalidad virtual o a distancia ofrecidas por otras instituciones miembros de la OUI.



que trabajaban y estudiaban y que vivían en familias de sectores populares del conurbano bonaerense era muy alto. Alrededor del 85% de nuestro estudiantado era (y lo es actualmente) la primera generación de sus familias que accedían a la universidad pública y gratuita. Esta composición es muy cercana a la media actual de las universidades nacionales del conurbano y de las universidades del interior del país que contempla el 75% de los y las jóvenes⁶¹.

La composición socioeconómica y laboral de nuestros/as estudiantes no podría ser una variable desconocida a la hora de repensar nuestras acciones de relaciones internacionales en un mundo golpeado por una pandemia. En este sentido, para cuando se dispuso el ASPO⁶² a nivel nacional, el Estado había desplegado políticas de protección a los sectores más golpeados por la desocupación o la imposibilidad de trabajar en un contexto de aislamiento. Es así que dispuso la política del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), una política de transferencia monetaria que tuvo varias ediciones a lo largo de los casi dos años en que la pandemia fue más restrictiva. En UNAHUR, al menos el 43% de los hogares de los/as estudiantes de nuestra universidad habría sido alcanzado por el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), según lo informa un relevamiento que realizó nuestra institución, bajo el Programa de Igualdad de Género. El mismo, arroja que más de la mitad de los/as estudiantes consultados, más específicamente un 60% de ellos/as, empeoró su situación económica y laboral en la cuarentena. Siguiendo estos datos⁶³, la mitad de los y las estudiantes consultados sobre una base de 1983 respuestas, declararon que su acceso a internet y a dispositivos fue muy dificultoso. Asimismo, las estudiantes mujeres respondieron tener menor acceso a dispositivos que los estudiantes varones.

Dicho esto, resta evidenciar que la pandemia puso a la Universidad, y a todo el sistema democrático de derechos, en una instancia permanente de examen. La interpeló en su rol histórico de hacer carne el Derecho a la Educación como Derecho Humano universal en un contexto de profundización de desigualdades y surgimiento de nuevas problemáticas. El sistema de educación superior en la Argentina, movilizado por garantizar el derecho a la Educación, dispuso políticas de

⁶¹ <https://www.telam.com.ar/notas/201305/18182-el-75-de-los-jovenes-que-cursan-en-el-conurbano-es-la-primera-generacion-de-universitarios-en-sus-familias.html>

⁶² Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)

⁶³ <https://unahur.edu.ar/genero-y-ciencia-presentacion-y-analisis-de-resultados-del-relevamiento-sobre-la-vida-cotidiana-durante-la-cuarentena/>



promoción. Particularmente, la UNAHUR activó decisiones trascendentales: en la revista Perla del Oeste⁶⁴ se detallan algunas pero la estrictamente definitoria para el campo de la internacionalización, fue la puesta en marcha de numerosas medidas académicas, administrativas y político-institucionales para que la Universidad pudiera garantizar el derecho a la educación de sus más de 18.000 estudiantes. Se desplegó un dispositivo de capacitación, sostén y acompañamiento para diseñar las aulas virtuales, organizar el trabajo docente, elaborar propuestas de evaluación y reflexionar de manera sistemática sobre las prácticas formativas. El punto de partida del trabajo en aulas virtuales del campus (Moodle) no fue una novedad que trajo la pandemia: ya desde el inicio de las primeras carreras de la Universidad, cada comisión, en cada materia contó con un aula virtual que permitía expandir la presencial. Si bien no todos los docentes habían utilizado ese recurso, contábamos con experiencias previas, espacios de capacitación y diversas prácticas formativas que sentaron un antecedente valioso e hicieron posible ampliar la virtualización a escala masiva. Para que fuera posible alcanzar esa masividad, fue muy relevante el acuerdo alcanzado entre las universidades nacionales y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM), impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), para que los sitios que alojaban los campus en la web no consumieran datos en los teléfonos móviles de estudiantes y docentes. Y en este esquema podríamos garantizar el acceso gratuito y real a la conectividad.

Conclusiones

Habiendo puesto a la virtualidad como un escenario posible en la medida en que pudieran resolverse las cuestiones tanto pedagógicas como de acceso a la conectividad y a los soportes tecnológicos, desde nuestra oficina, comúnmente denominadas oficinas de relaciones internacionales (ORIs), promovimos la puesta en marcha de la virtualidad. Es así, como se detalla anteriormente que, sin previas experiencias, nos incorporamos a los distintos programas virtuales de movilidad. Al mismo tiempo, activamos participación activa en webinarios, charlas, seminarios sobre la Internacionalización en contexto de Pandemia; generando sinergias con otras instituciones para desarrollar clases espejo, espacios virtuales colaborativos

⁶⁴ Perla del Oeste es una revista de la UNAHUR. En su artículo escrito por Jaime Perczyk y Walter Wallacha, La “UNAHUR en pandemia. Un nuevo desafío”:, se detallan las acciones de referencia: <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/LP06.pdf>



(Coils) y la tan leída, teorizada, compleja y anhelada Internacionalización del currículo.

En el transcurso de la pandemia, nuestra Universidad, y más particularmente nuestra área, había logrado ofrecer 165 cursos y materias virtuales para cursar por estudiantes de todo el mundo. Se habían internacionalizado 165 propuestas académicas que fueron ofrecidas a universidades extranjeras en más de 18 países. Así mismo, la “nueva normalidad” nos encontraba con el saldo de 269 estudiantes (0,28% de la matrícula) que habían vivenciado una experiencia de internacionalización a través de la cursada virtual de al menos una materia. Al mismo tiempo, los y las docentes de nuestra universidad, experimentaban la novedad de contar en sus clases y aulas virtuales con estudiantes extranjeros/as de distintos países y universidades. Situaciones académicas que no tenían antecedentes en nuestra institución. Estos/as docentes remarcaban la riqueza intercultural y pedagógica de contar con estudiantes internacionales en sus aulas virtuales. Y viceversa; un porcentaje muy alto de estudiantes Unahur experimentaban, en su mayoría por primera vez, desde sus hogares y pantallas, positivas cursadas académicas en universidades extranjeras; destacando el valor lingüístico, cultural, metodológico y pedagógico de estas nuevas movidades estudiantiles.

Desde nuestro primer intercambio estudiantil presencial en 2018 (que representaba el 0,13% de la matrícula) a los 269 estudiantes movilizados en propuestas virtuales para 2022; el crecimiento y los aprendizajes en internacionalización eran más cualitativos que cuantitativos. A pesar de que el porcentaje de estudiantes que accedían a propuestas de internacionalización había crecido con contundencia en muy poco tiempo, y al calor de un crecimiento exponencial de la matrícula de estudiantes UNAHUR (en dos años pasamos de tener 18 mil estudiantes a casi 30 mil); el 0.28% de la planta estudiantil internacionalizada, representaba dos situaciones:

1. En términos de internacionalización, nos emparejamos a la media argentina ya que la movilidad saliente representa el 0.29% de la matrícula nacional y la movilidad entrante el 2,83% (UNESCO-UIS, 2021).
2. Si bien el crecimiento de las experiencias de movidades estudiantiles tanto presenciales y mayormente virtuales, había generado un acceso más masivo de estudiantes y se instalaban como experiencias pedagógicas y académicas muy positivas y deseables en nuestra universidad; el porcentaje de acceso era muy bajo en perspectiva de la matrícula global de



la universidad. Muy bajo aún para hablar de democratización o de internacionalización inclusiva. En este sentido, la movilidad virtual había permitido abrir y crear nuevas estrategias de interconexión, cooperación y articulación internacional pero no agotaba las posibilidades de la internacionalización. Era necesario transversalizar todas las acciones de internacionalización en las áreas prioritarias de la institución: docencia, investigación y extensión. Transformarlas en propuestas más masivas y democráticas.

Sobre este segundo punto, nuestra oficina de RRH (con apoyo del Rectorado y siempre en colaboración con las áreas competentes del Ministerio de Educación de la Nación como la SPU, la red ciun del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), las oficinas de relaciones internacionales de otras universidades nacionales con más años y experiencias en la disciplina internacional, especialmente la Red de universidades nacionales del conurbano bonaerense (RUNCOB) comenzaba a concretar un despliegue y diversificación de estrategias de internacionalización. Son ejemplos de ello, el seminario virtual e internacional de electromovilidad desarrollado por nuestra carrera de Ingeniería Eléctrica⁶⁵ en conjunto con una universidad española y una peruana. Los talleres seminarios de internacionalización dirigidos a docentes e investigadores para promover la internacionalización de las asignaturas y la currícula⁶⁶. Las clases espejo realizadas entre nuestra carrera del Profesorado universitario de Biología⁶⁷ y su par en la universidad brasileña de UNOCHAPECÓ trabajando la cátedra ecología; los cursos cortos internacionales de posgrado⁶⁸ que congregaron la formación de más de 150 estudiantes y la articulación de 4 instituciones universitarias extranjeras (North Caroline State, Universidad Oberta de Cataluña, Universidad de Sevilla y Unahur) como para citar algunos ejemplos. En términos de infraestructura asimismo, la universidad nacional de hurlingham (UNAHUR) había aprovechado la pandemia para invertir en la construcción de aulas híbridas.

⁶⁵ <https://unahur.edu.ar/la-unahur-brindara-cuatro-seminarios-internacionales-sobre-electromovilidad/>

⁶⁶ <https://docentes.unahur.edu.ar/seminario-taller-internacionalizando-las-asignaturas/>

⁶⁷ https://drive.google.com/file/d/1XyAxb4-bKTqJ_verwdsuceriyFts44a7/view

⁶⁸ <https://unahur.edu.ar/finalizaron-tres-cursos-internacionales-de-posgrado-co-organizados-por-la-unahur/>



Estas no fueron acciones aisladas ni al azar, respondieron a un proceso de adaptación a estrategias virtuales como corolario del escenario pandémico. En este proceso, la virtualidad adquirió una importancia renovada: cuenta con ventajas pero también desafíos, dando cuenta de la complejidad del proceso.

Poder sostener una complementariedad de las acciones de internacionalización de manera virtual, presencial y bimodal, y teniendo a las movilidades como herramientas muy importantes del proceso pero que no lo agotan, fue asumir el compromiso de virar hacia la concepción de la internacionalización inclusiva y de calidad, enraizada en la concepción de la educación superior como bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Esta internacionalización inclusiva y de calidad, que tiene como vector principal la internacionalización del currículo, se propone, en tiempos de pos pandemia, como la estrategia a promover y está basada en dos contextos para su desarrollo; uno a nivel institucional (la línea de trabajo que asume nuestra oficina de relaciones internacionales unahur) y otro a nivel sistémico (el sistema de educación superior argentino).

En el primer nivel, el institucional, es de destacar la diferencia con tiempos previos a la pandemia. Como lo plantea el Dr. Beneitone en su análisis de la internacionalización inclusiva,

“cuando se revisan las experiencias de antaño, se pasó de cierta marginalidad de la internacionalización del currículo en las políticas y acciones de las universidades, a una mayor presencia y visibilidad. Esta jerarquización de la internacionalización en las políticas generales de las universidades que se evidencia actualmente marca una diferencia significativa con años anteriores, donde no se visualizaba a este nivel y con tanto énfasis la importancia de avanzar en la incorporación de la dimensión internacional en las funciones básicas de las universidades, y particularmente en la función de la docencia y su traslado al currículo. Las universidades circunscribían su aspecto internacional a la firma de convenios internacionales y a la participación en programas de movilidad estudiantil (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018)”.

El sistema de educación superior a nivel nacional estaba promoviendo en las universidades la elaboración de propuestas de internacionalización inclusiva y de calidad en diferentes planes de estudio. Estas propuestas pueden tener como eje articulador a las acciones de movilidad virtual y la generación de espacios colaborativos internacionales virtuales en las asignaturas, que sintetizan el cambio



de foco de una internacionalización para pocos a una opción que alcance a todos/as.

En esta línea, sobre el segundo contexto, el sistémico, es el mismo Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) donde, con fecha de diciembre de 2021, delimita “nuevas” políticas académicas, comúnmente conocidas como “los 7 puntos”, que fortalezcan al sistema universitario en un escenario post pandémico. Para los fines de la internacionalización, serán fundamentales dos puntos esenciales: el primero y el cuarto. A saber:

1. Hacia la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota
4. Hacia la reconsideración de la internacionalización internacional: la internacionalización inclusiva.

El sistema novedosamente comenzaba a hablar de internacionalización en términos inclusivos y a darle un lugar también novedosamente prioritario; promoviendo una especial consideración a los aprendizajes que la virtualidad en pandemia había “obligado” y dejado como saldo, como también sus problemas y limitaciones, y al mismo tiempo planteaba que la vuelta a la presencialidad y la “nueva normalidad” tendría que recuperar y reconfigurar miradas, prácticas y saberes. Es así que todas las acciones de internacionalización, especialmente la internacionalización del currículum, las carreras, los contenidos académicos, serían un horizonte deseable y posible para que la mayoría de nuestros y nuestras estudiantes puedan vivenciar y adquirir las competencias interculturales, académicas, lingüísticas, comunicacionales, vinculares y formativas que la internacionalización habilita. Las movildades seguirán siendo caminos a recorrer en su bimodalidad, no obstante no serán los únicos.

Palabras claves: internacionalización, Universidad, Relaciones Internacionales, Gestión Universitaria, UNAHUR, educación superior.



Bibliografía:

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe Desafíos y factibilidad . *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 401-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>

Perczyk, Jaime; Wallach, Walter (et. al) 2021. En Pandemia: Desafíos y respuestas desde la sociedad, el Estado y la universidad pública. 1a. ed. Villa Tesei: Libros de UNAHUR, 2021.

Revista “La Perla del Oeste”, UNAHUR. Disponible en: <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/LP06.pdf>



MESA #7

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN



7- MESA POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA ACADÉMICA

Introducción

Gabriela Marcalain⁶⁹

En la mesa de políticas y gestión de la información estadística académica, se reflexionó sobre el rol fundamental que tiene la información en una gestión autónoma y responsable dentro de las universidades. En este contexto, se discutió la evaluación y la responsabilidad en el cumplimiento de las funciones. La pregunta central planteada fue: ¿cuál es el rol de la información en todo este proceso? En este sentido, se debatió sobre la necesidad de evaluar las prácticas actuales, producir información de alta calidad y oportuna que permita realizar diagnósticos generales, identificar problemas específicos, dimensionar estos problemas y compararlos con situaciones anteriores y posteriores.

La información se consolida como una herramienta esencial para quienes dirigen las universidades, permitiéndoles defender la gestión, demostrar logros y justificar líneas de acción o sus resultados. A lo largo de los años, quienes han trabajado en estas áreas han observado un proceso continuo de institucionalización. Estas áreas, a veces ubicadas dentro del área de secretaría académica y o en el área de posgrado, han centrado muchos de sus esfuerzos en reflexionar sobre su conformación, la producción de información, los recursos disponibles, la formación del personal, el grado de institucionalización, el acceso a la información y la vinculación con otras áreas.

Durante la primera parte de la reunión, que resultó breve, se observaron avances significativos. Se destacó una mayor visibilidad y una diversificación en la producción de información, utilizando diversas plataformas más allá de las tradicionales, como el Araucano y Wichi. Este progreso refleja un esfuerzo concertado por mejorar la calidad y utilidad de la información, haciéndola más confiable y relevante para la toma de decisiones.

⁶⁹ Desgrabación del panel de cierre de las II Jornadas de Innovación en la Formación



La calidad de la información es un aspecto crucial en este proceso. A diferencia de los institutos que realizan encuestas y censos, las universidades trabajan principalmente con registros administrativos. Estos registros, aunque diseñados para la gestión administrativa, requieren un trabajo adicional para ser útiles como bases de información estadística. La descentralización y diferenciación de criterios de registro en las universidades presentan desafíos significativos, pues los registros pueden estar en múltiples lugares y no siempre están actualizados, limitando su utilidad estadística.

La articulación entre la información estadística y las problemáticas de gestión es esencial. La creación de indicadores útiles para la planificación, evaluación y monitoreo debe estar vinculada no solo con las áreas de estadística, sino también con aquellas que gestionan procesos de mejora. La información producida debe ser relevante en el contexto y la coyuntura específicos, lo cual sigue siendo un desafío importante.

En los últimos años, se han presentado estrategias innovadoras para abordar estos desafíos, desde trabajos articulados con departamentos y coordinadores de carrera hasta cronogramas de información necesarios al cierre de cuatrimestres. Estas nuevas estrategias muestran un avance hacia una institucionalización más robusta, utilizando tecnología para facilitar la difusión de información de manera interactiva y visual. Ejemplos de esto son las experiencias presentadas por las universidades de Quilmes, Rafaela y Rosario, que han implementado plataformas avanzadas en lugar de simples hojas de cálculo.

El uso efectivo de la información sigue siendo un desafío. A pesar de los avances en la producción de información, la falta de políticas específicas para el desarrollo de áreas de información en las universidades limita su potencial. Estas áreas son fundamentales para las acreditaciones y autoevaluaciones institucionales, pero no han recibido la atención necesaria en términos de políticas de desarrollo. No obstante, se observa un desarrollo significativo y estrategias que están funcionando bien, indicando un camino prometedor hacia una gestión universitaria más informada, eficiente y comprometida.



7.1 Análisis de los cambios de carrera y simultaneidades de la cohorte 2022. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Cecilia Ravenna-Sabrina Iacobellis
(Universidad Nacional de Arturo Jauretche)

Introducción

El siguiente informe tiene como objetivo principal poder compartir parte del trabajo realizado por la Dirección de Estadística en Información Universitaria de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en torno a la elaboración y uso de información e indicadores de retención estudiantil.

El conjunto de indicadores que compartiremos en esta ocasión son parte de un sistema de indicadores de retención. Pero para esta oportunidad buscamos acercar la forma en que nuestra universidad analiza los cambios de carreras internos, con el objetivo de conocer en detalle el comportamiento de nuestros estudiantes, sus trayectorias académicas.

Conocer las trayectorias académicas nos permite poder pensar en políticas educativas que acompañen las decisiones que cada estudiante toma acerca de su/s carrera/s.

Objetivos

- Indagar acerca de la cantidad y el tipo de cambio de carrera que realiza cada cohorte de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Conocer cuántos de los estudiantes que ingresan a cada carrera por año, son ingresantes por primera vez a la universidad, o vienen de otras carreras.
- Analizar si el mayor porcentaje de cambios de carrera sucede inter o intrainstitutos.



Metodología

Para poder realizar el análisis que desarrollaremos a continuación, hemos utilizado principalmente dos fuentes de información: la primera es el reporte de inscripciones a propuestas proveniente del Sistema SIU Guaraní, el cual distingue los distintos períodos de inscripción, siendo estos las inscripciones por primera vez, los cambios de carrera y simultaneidades solicitadas por estudiantes avanzadas/os y los cambios de carrera solicitados por estudiantes ingresantes ese mismo año. La segunda fuente de información es el sistema SIU-Wichi, a partir de donde obtuvimos la información complementaria sobre las/os ingresantes.

Nuestra unidad de análisis son las/os ingresantes a carreras de la UNAJ. Consideramos ingresantes a carreras, a todas/os aquellas estudiantes que o hayan cursado (aprobado o desaprobado) el Ciclo de Preparación Universitaria en el año 2022, o cumplimentado con los requisitos formales (cursado CPU años anteriores, pero entregada documentación en 2022) o hayan solicitado un cambio de carrera o simultaneidad.

Como se mencionó anteriormente, el período a analizar es el año 2022, debido a que los procesos administrativos de ese año se encuentran finalizados, siendo el período más cercano a la actualidad.

Desarrollo

Entender el comportamiento de las/os estudiantes en su conjunto, como hemos mencionado, nos permite poder prever y planificar desde las distintas áreas de la universidad estrategias de acompañamiento en el desarrollo de su trayectoria académica, al mismo tiempo. Es por ello que los indicadores de cambio de carrera, buscan complementar a los indicadores sobre retención o discontinuidad, pudiendo dar cuenta que muchas veces, si bien algunas carreras disminuyen la proporción de estudiantes año a año; no todas/os ellas/os se encuentran fuera del sistema educativo, sino que cambian de institución o en muchos casos (y es lo que nos interesa ahora), de carrera.

Los cambios de carrera dentro de la institución pueden explicar la modificación en las proporciones estudiantiles de cada carrera y esto nos ayuda a ajustar la planificación de las materias y cursadas de las mismas.



Para comenzar, nos interesaría exponer la composición de la cohorte de ingresantes a carreras, totales, a la UNAJ en el año 2022, y para ello expondremos el siguiente cuadro:

Cuadro N°1

| Cantidad de inscripciones a propuestas según tipo de inscripción, cohorte 2022. Total UNAJ. | | |
|---|--------|----------------------|
| Tipo inscripción | % | Cantidad ingresantes |
| Ingresantes por primera vez | 71,1% | 6663 |
| Cambio de carrera o simultaneidad | 25,0% | 2338 |
| Cambio de Carrera Ingresantes | 3,9% | 367 |
| Total | 100,0% | 9368 |

Fuente: elaboración a partir de datos SIU Guaraní y SIU Wichi. Dirección de Estadística e Información Universitaria- DGAC-UNAJ.

Como se observa en el cuadro anterior, si bien el mayor porcentaje de la matrícula de ingresantes a las carreras para el año 2022 se compone de ingresantes por primera vez, es decir, de aquellas/os ingresantes que no habían ingresado a otra carrera de la universidad, podemos ver también hay un 25% de la composición de las/os ingresantes que provienen de otras carreras, es decir, son estudiantes que ya se encontraban cursando en la institución. Nos interesa conocer dicha información ya que esto cambia la composición de la matrícula, detectando algunos patrones de comportamiento de las/os estudiantes.

Es importante aclarar que del conjunto de estudiantes que solicitaron cambio de carrera o simultaneidad, el mayor porcentaje se concentra en quienes piden cambio de carrera, ya que es bajo el porcentaje de estudiantes que solicita simultaneidad de carreras (menor al 1% de los casos) de la cohorte 2022.

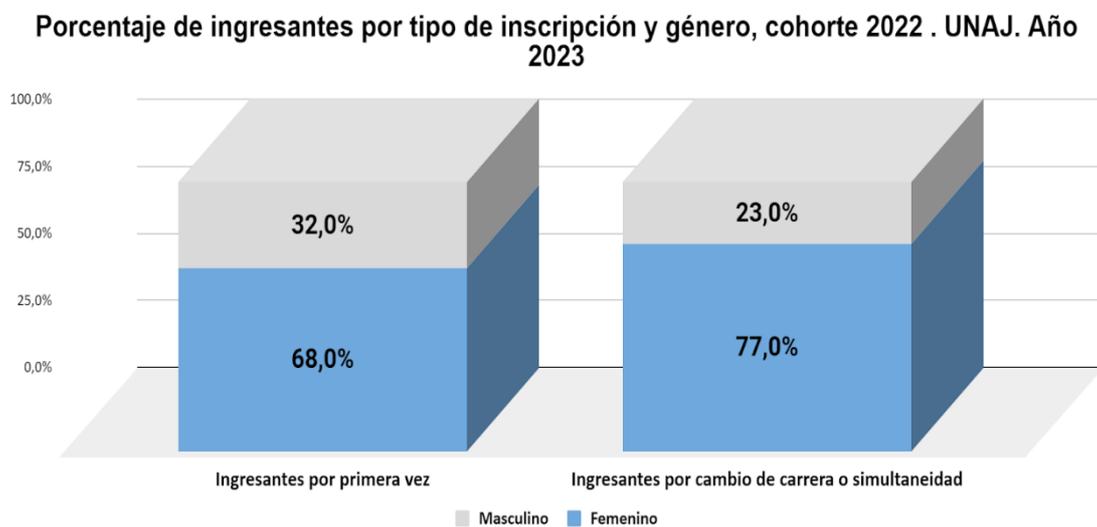


Para conocer las características de nuestras/os ingresantes a carreras, creemos pertinente realizar algunas comparaciones entre la población de ingresantes por primera vez y de ingresantes por simultaneidad o cambio de carrera, es por ello que desagregaremos esta información a partir de las siguientes variables:

- Género
- Carrera

A partir del cuadro que se muestra a continuación, podemos observar cuál es la composición de las/os ingresantes a carreras de la UNAJ, de la cohorte 2022, comparando las dos subpoblaciones que estamos trabajando en este informe. Es allí donde se observa que el porcentaje de ingresantes con cambio de carrera o simultaneidad de género femenino es mayor en comparación con la subpoblación de ingresantes por primera vez; por lo que podríamos decir que son más las mujeres que cambian de carrera, que las/os varones (al menos en esta cohorte).

Gráfico N°1



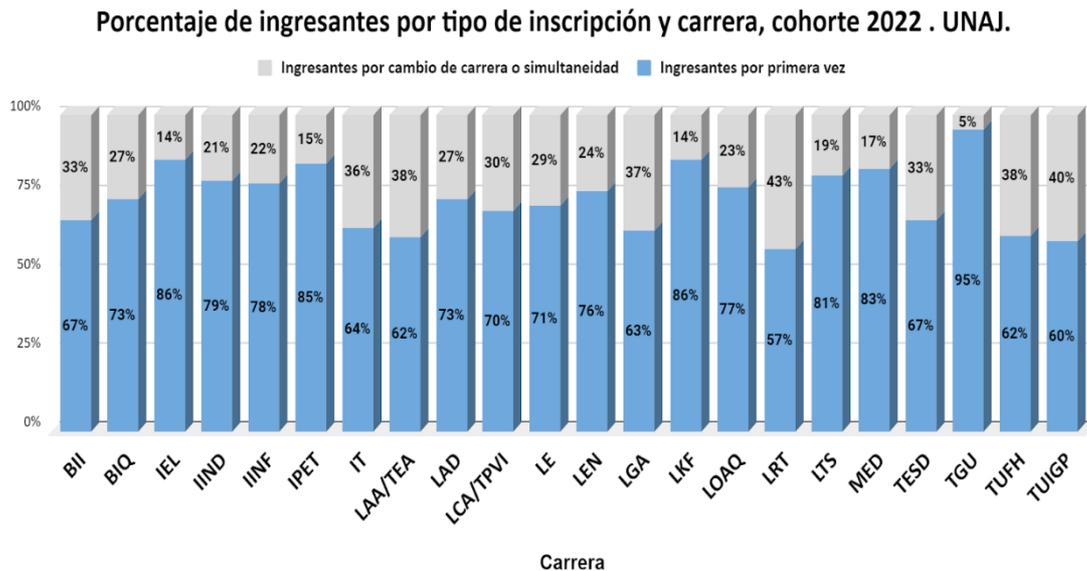
Fuente: elaboración a partir de datos SIU Guaraní y SIU Wichi. Dirección de Estadística e Información Universitaria- DGAC-UNAJ.

Ahora bien, consideramos que la UNAJ se compone de una población estudiantil diversa, ya que cuenta con tres institutos (Instituto de Ciencias de la Salud, de Ciencias Sociales y Administración y de Ingeniería y Agronomía), los cuales ofertan una determinada cantidad de carreras de grado y posgrado. Es por ello, que



desglosamos la información por carrera, ya que consideramos que podríamos detectar diferencias entre ellas.

Gráfico N°2



Fuente: elaboración a partir de datos SIU Guaraní y SIU Wichi. Dirección de Estadística e Información Universitaria- DGAC-UNAJ.

Como se observa en el gráfico N°2, la composición de las carreras es heterogénea, pero algunas carreras tienen un mayor porcentaje de cambio de carrera/simultaneidad que de ingresantes por primera vez, y creemos que es un dato interesante para, en particular, la planificación de las materias de cada carrera ya que los recorridos académicos de las/os estudiantes en lo que respecta a la institución son diversos, más allá de que pueden haber comenzado sus trayectorias académicas en otras instituciones de educación superior.

Lo más notorio del gráfico es el caso de la carrera de Relaciones del Trabajo, en donde el 43% de las/os ingresantes son cambios de carreras o simultaneidades; en segundo lugar con estas características se encuentra la Tecnicatura Universitaria en Información Clínica y Gestión de Pacientes con el 40%.

Podríamos decir, que en comparación, la carrera con menor ingresantes por cambio de carrera es la Tecnicatura en Gestión Universitaria, pero la misma es una carrera



orientada al personal Nodocente de la universidad, de cohorte cerrada y con ciertas características de cursada particular. Pero tanto Ingeniería en Electromecánica como la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría son las carreras que para la cohorte 2022 tienen menor porcentaje de ingresantes por cambio de carrera o simultaneidad.

Si bien observamos que un conjunto de estudiantes cada año realizan cambios de carreras o solicita simultaneidad, creemos pertinente conocer, al menos en la cohorte a analizar, cuál es la carrera de la que provienen, para entonces poder dar cuenta desde dónde y hacia donde están sucediendo estos cambios; ya que no es lo mismo que ocurran dentro del mismo instituto o entre institutos distintos, en donde las materias no suelen ser compartidas, lo que nos puede mostrar una falta de orientación vocacional por parte de las/os estudiantes.

Origen de los cambios/ simultaneidad de carreras

Nos interesa analizar de dónde provienen aquellas/os estudiantes que deciden realizar cambios de carrera o simultaneidad. En principio analizaremos su carrera de origen para luego ver agrupado por instituto, intentando conocer si el cambio es solo de carrera o también de instituto, lo cual implicaría al mismo tiempo un cambio de rama o área de estudio.

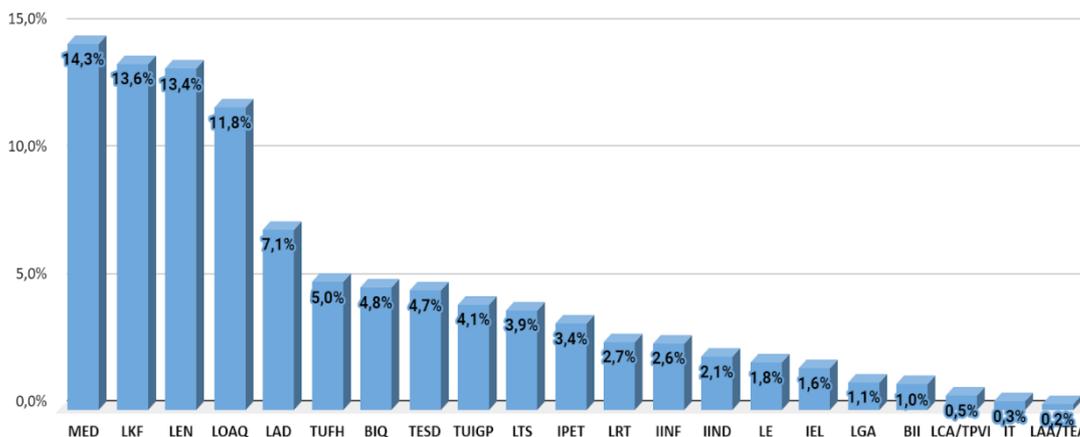
En el gráfico N° 3 se puede observar cuáles son las principales carreras de las que devienen aquellas/os estudiantes que solicitan cambio o simultaneidad; la primera es Medicina, lo cual es esperable ya que esta es una carrera que tiene como requisito para comenzar a cursar las materias propias, aprobar el Ciclo Básico de Salud (compuesto por 8 materias comunes a todas las carreras del instituto) y luego de ello aprobar un examen integrador. Sucede que muchas/os estudiantes deciden en el transcurso, o no habiendo aprobado el examen, cambiarse a otra carrera del Instituto, ya que tienen materias comunes que pueden transformarse en equivalencias.

En segundo lugar, la carrera de origen de los cambios y simultaneidades es la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, en tercer lugar la Licenciatura en Enfermería, y en cuarto la Licenciatura en Organización y Asistencia a Quirófanos. Estas cuatro carreras pertenecen al Instituto de Ciencias de la Salud.

Gráfico N°3



Porcentaje de ingresantes por cambio de carrera y simultaneidad, que eran regulares al año anterior, según carrera de origen. UNAJ. Año 2022



Cambios de carrera y simultaneidades solicitadas por estudiantes que eran regulares en 2021 según carrera de procedencia. Total UNAJ. Año 2022./Carrera 2021

Fuente: elaboración a partir de datos SIU Guaraní y SIU Wichí. Dirección de Estadística e Información Universitaria- DGAC-UNAJ.

Ahora bien, más allá de interesarnos por la carrera de origen de las/os estudiantes que deciden cursar otra carrera, nos interesa principalmente, cuántos de ellas/os se cambian a otra carrera del mismo instituto y cuántas/os a una carrera de otro instituto:

Cuadro N° 2

| Porcentaje de ingresantes por cambio de carrera y simultaneidad, que eran regulares al año anterior, según instituto de origen e instituto de destino. UNAJ. Año 2022 | | | |
|---|-----------------------------------|---|-------------------------------------|
| Instituto de origen | Instituto de destino | | |
| | Instituto de Ciencias de la Salud | Instituto de Ciencias Sociales y Administración | Instituto de Ingeniería y Agronomía |
| Instituto de Ciencias de la Salud | 82,1% | 10,4% | 7,5% |
| Instituto de Ciencias Sociales y Administración | 40,0% | 44,3% | 15,7% |



| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| Instituto de Ingeniería y Agronomía | 28,2% | 21,8% | 50,0% |
| Fuente: elaboración a partir de datos SIU Guaraní y SIU Wichi. Dirección de Estadística e Información Universitaria- DGAC-UNAJ. | | | |

El gráfico N°2 nos permite conocer de qué instituto provienen los cambios de carrera y simultaneidades y cuál es el instituto de destino, dando cuenta si estos coinciden o no. Como se observa en relación al Instituto de Ciencias de la Salud, podemos decir que es el Instituto que mayor retención de estudiantes con cambio de carrera, ya que el 82.1% de las/os estudiantes que deciden cambiar a otra carrera, eligen una del propio instituto, lo cual consideramos que tiene que ver con la existencia del Ciclo Básico de Salud. Es decir, al tener un Ciclo Común, las/os estudiantes que hayan cursado alguna o varias de esas ocho materias, saben que las mismas son contabilizadas para la carrera a la que se cambien.

Luego, siguiendo con el Instituto de Ciencias de la Salud, podemos ver que en segundo lugar las/os estudiantes eligen una carrera del Instituto de Ciencias Sociales y Administración y por último del Instituto de Ingeniería y Agronomía.

En cuanto al Instituto de Ciencias Sociales y Administración, se puede vislumbrar que si bien el mayor porcentaje de estudiantes que solicitan cambio de carrera o simultaneidad se queda en el instituto (44.3%), hay un alto porcentaje (alcanza el 40%) que decide pasar al Instituto de Ciencias de la Salud, mientras que sólo el 15.7% elige una carrera del Instituto de Ingeniería. Estos datos son sumamente interesantes, ya que se observa un alto porcentaje de cambio de área de estudio, ya que en sumatoria, la mayoría de los cambios del Instituto de Ciencias Sociales tienen por destino un instituto distinto del que eligieron inicialmente.

Finalmente, los cambios cuyo origen tienen al Instituto de Ingeniería y Agronomía, también eligen mayormente como nueva carrera una de este instituto (50%), mientras que la otra mitad de estudiantes que decide elegir una carrera de otro instituto, lo hace en mayor proporción dentro del Instituto de Ciencias de la Salud (28.2%), eligiendo el 21.8% una carrera del Instituto de Ciencias Sociales.

Conclusión



Dado el desarrollo anterior, consideramos que, si bien para poder analizar las trayectorias en profundidad deberíamos tomar otras variables que nos permitan conocer la existencia de diversas razones por las cuales las/os estudiantes cambian de carrera y lo hacen a otro instituto; la información antes expuesta resulta muy valiosa para trabajar con los recorridos académicos de las/os estudiantes, para poder acompañarlas/os en sus elecciones, que puedan darse cuenta lo más pronto posible que la carrera que eligieron al ingresar a la universidad no era la que deseaban o no coincidía con sus expectativas, y que si deciden cambiar de carrera puedan hacerlo con conocimiento de la carrera de destino. De esta forma podrán (en muchos casos) evitar ir transitando de carrera en carrera o cambiando de instituto; no porque esto esté mal, sino porque consideramos que es importante poder establecer un recorrido y continuarlo; ya que la mayoría de las carreras universitarias (en especial de grado) tienen una duración en años elevada, y normalmente esta duración teórica es muy compleja de alcanzar.

La realidad y la experiencia de los distintos estudios (Aparicio:2009); (Moreno, Chiecher, Paoloni :2019) nos dice que la duración real supera en varios años (depende la institución) a la duración teórica de las carreras y esto hace que las/os estudiantes cursen muchas veces el doble de los años que se plantearon al inicio de la carrera, lo que muchas veces les provoca desaliento, cansancio, y frustraciones. Es por ello que estos estudios, en conjunto con otros, buscan comprender y acompañar estos recorridos estudiantiles, buscando que las cursadas se sostengan.

Palabras claves: ingresantes, cambio de carrera, trayectoria académica.

Bibliografía

Aparicio, M. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 11-26. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/viewFile/446/pdf> (consultado: 02 de marzo de 2018).

Moreno, J; Chiecher, A.; Paoloni, P. (2019) Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios, *Ciencia*,



Docencia y Tecnología, vol. 30, núm. 59, pp. 148-173, 2019; Universidad Nacional de Entre Ríos.

Coronado, M. y M. J. Gómez Boulin (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles, los jóvenes ante sus encrucijadas. Colección Universidad. ISBN n.o 978-987-538-436-1. Editorial Noveduc.



7.2 Estrategias de diseño colaborativo para la elaboración e implementación de la encuesta obligatoria a graduados recientes UNR

Ezequiel Viceconte-Julián Francisco Zanón
(Universidad Nacional de Rosario)

Contexto sobre la importancia en el seguimiento de graduadas y graduados

El seguimiento de las trayectorias de graduadas y graduados universitarios en nuestro país ha mostrado en general un déficit en cuanto a la implementación -y sostenimiento- de políticas capaces de brindar datos e información de calidad. Ante la creciente importancia que ha adquirido para el sistema universitario nacional el contar con instrumentos de seguimiento de graduados -situación que se ha reforzado a partir de que

el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU por sus siglas) dictara la *resolución 382/11* referida a la evaluación institucional para las universidades nacionales, la cual establece los “*Criterios y procedimientos para la evaluación externa*”, especificando la información básica que debe contener la autoevaluación institucional para que cumpla su objetivo de favorecer una mejora de la calidad. En este sentido, dentro del inciso *2.b) Gestión Académica* se solicita la descripción de los programas y/o proyectos de seguimiento de graduados por parte de las Universidades Nacionales.

Es en este contexto que en el año 2020 en la Universidad Nacional de Rosario se crea el **Observatorio de seguimiento de graduadas y graduados**. Aprobado por *resolución 379/2020* del Consejo Superior, nuestra Casa de Estudios cuenta con un dispositivo del que participan distintas áreas institucionales de la Universidad, así como representantes de colegios y asociaciones de profesionales y equipos de trabajo de las 12 Unidades Académicas. Uno de los objetivos de este espacio institucional es la elaboración de instrumentos de seguimiento de graduados y graduadas que puedan aportar el volumen de información necesario para constituirse en insumos de calidad a la hora de la toma de decisiones relativas a la organización y planificación académica. De esta manera, este Observatorio se constituye como un agente articulador que opera en función de integrar las múltiples miradas y requerimientos de las facultades e instituciones que nuclea a



los graduados y graduadas de la UNR, proporcionando datos valiosos para la planificación y ejecución de políticas académicas, así como para la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje y contenidos de planes de estudio en las carreras de cada Unidad Académica. De esta forma, se logra otorgar una mayor centralidad al claustro graduado, otorgándole un novedoso protagonismo al momento de la toma de este tipo de decisiones y sumando así un nuevo matiz al cuadro de situación.

Sin embargo, y a pesar del significativo proceso de avance en la creación y posterior implementación de nuevos instrumentos de seguimiento y medición de trayectorias -tanto académicas como laborales- de graduadas y graduados que se viene dando en varias universidades del país, todavía resulta complejo obtener datos de graduadas y graduados cuando debemos realizar un relevamiento de graduados cuyo egreso se produjo hace más de 3 años. En muchos de estos casos, el problema con el que nos enfrentamos es que la obtención de la muestra no es representativa, por lo que los resultados no llegan a constituirse en datos cuantitativos y cualitativos valiosos para el desarrollo y gestión de políticas universitarias institucionales con respecto a este claustro.

La encuesta: Un proceso abierto, colaborativo... y complejo

El desafío de crear desde cero un instrumento de seguimiento de graduados y graduadas es de por sí considerable; más aún cuando se pretende que esa encuesta se constituya en una herramienta a ser utilizada por cada una de las 12 facultades que componen la Universidad Nacional de Rosario; y más aún cuando se añade el hecho inédito de ser una encuesta de carácter obligatorio para los egresados y egresadas de cada carrera de grado. De esta forma, y teniendo en cuenta tanto las complejidades y dificultades intrínsecas del campo, así como las particularidades de la propia Universidad -una organización institucional en la que se cuenta con 12 Unidades Académicas diferenciadas en las que cada una tiene a su vez sus propias escuelas y departamentos-, se decide implementar en el año 2022 una encuesta de seguimiento de graduadas y graduados. Dicho instrumento se elaboró de manera conjunta entre las direcciones de Estadística y Graduados bajo el marco del Observatorio, lo que permitió poner en funcionamiento un proceso de participación en el que intervinieron cada una de las áreas de graduados de las Unidades Académicas de la Universidad.



El proceso de diseño de la herramienta, que tuvo lugar durante todo un año aproximadamente, promovió la participación activa de los actores intervinientes buscando hacer lugar a las diferentes miradas, propuestas y opiniones, logrando de esta forma una legitimidad de origen necesaria cuando pensamos en un instrumento que debía ser implementado posteriormente en cada una de las facultades. Se llevaron adelante reuniones de trabajo de carácter tanto virtual como presencial, las cuales tuvieron como objetivo validar la composición de la encuesta haciendo lugar a algunas de las demandas y propuestas expresadas por los equipos técnicos de cada Unidad, lo que llevó a varios ciclos de revisión del instrumento. Asimismo, tanto el contenido como el diseño fueron testeados en primera instancia por cerca de 20 graduados y graduadas, dando como resultados algunas modificaciones y la reformulación de ciertas preguntas para su mejor comprensión, así como la eliminación de otras que no aportaban información relevante y podían entorpecer las respuestas en otros apartados.

De esta forma, si bien el tiempo requerido fue significativo, al haberlos hecho partícipes desde el comienzo del desarrollo se contó luego con su acompañamiento y el compromiso de las autoridades de cada facultad al momento de la implementación. Asimismo, siendo conocedores de que una de las principales dificultades en torno a la tarea de seguimiento de graduadas y graduados reside en el bajo índice de respuesta que se obtiene a la hora de completar una encuesta, se apostó por la siguiente estrategia para dar respuesta a esta dificultad: La encuesta, aprobada por *Resolución N°138/2022* del Consejo Superior, es de **carácter obligatorio**, teniendo que ser respondida por quien egresa para poder comenzar a tramitar el título, permitiendo que este primer relevamiento cuente con una masividad que de otra forma no podría alcanzarse.

La encuesta: Características, objetivos e implementación

Una de los rasgos salientes de la encuesta radica en su carácter de obligatoriedad, lo que asegura una alta tasa de respuesta de calidad, considerando que pueden existir casos en los que la misma no sea completada de manera responsable. Al tratarse de la primera encuesta de tipo obligatoria para el egreso, se definió que la resolución fuera adoptada por parte del Consejo Superior de la Universidad, ya que al ser este el órgano máximo de cogobierno permitiría contar con un mayor grado de legitimidad y consenso en la implementación de la encuesta, independientemente del proceso abierto a lo largo de más de un año que contara con la participación de los equipos de cada una de las facultades. Por otro lado, se



debe destacar que la encuesta funciona dentro del sistema de gestión SIU-Kolla, lo que le otorga un mayor grado de institucionalidad y seguridad en el manejo de los datos por sobre otras opciones como -por ejemplo- un formulario de Google, opción que suele ser utilizada a la hora de relevar datos personales. Sin embargo, esto implicó al mismo tiempo algunas dificultades vinculadas a cierta rigidez del sistema Kolla al momento de la formulación de las preguntas y composición del cuestionario, ya que no permite -entre otras cosas- el uso de grillas, lo que ayudaría a acortar el tiempo de respuesta, y por tanto incrementar la posibilidad de un mayor índice de respuestas responsables.

Como se sabe, las preguntas de una encuesta pueden ser tanto abiertas como cerradas. En este caso nos decantamos por esta última opción ya que, por un lado, nos interesaba que el tiempo de respuesta quedara comprendido en un rango de entre 3 y 5 minutos, lo que ayudaría a elevar la tasa de respuestas responsables. Asimismo, permite conocer sobre una variedad de datos sin hacer desproporcionado el tiempo empleado al completar la encuesta. De esta forma, se cubren una diversidad de aspectos vinculados a:

- Datos sociodemográficos
- Apartado socioeconómico
- Valoración de la formación de grado
- Conocimiento de la vida institucional
- Sobre una posible formación de posgrado
- Imaginario laboral

Por último, se cuenta con una pregunta de carácter abierto para que graduados y graduadas puedan dar cuenta acerca de si su formación de grado les brindó las herramientas necesarias para desenvolverse en el ámbito laboral. Esta última pregunta es relevante por el hecho de que un porcentaje significativo de estudiantes ya se encuentra trabajando antes de finalizar sus estudios de grado, por lo que conocer e indagar en su opinión sobre este aspecto puede convertirse en un añadido de valor a la hora de la toma de decisiones en materia de políticas académicas.

Respecto a su implementación, el egresado llega a la encuesta por medio de un enlace sobre el instructivo que detalla los pasos para el inicio del trámite de título de grado, el cual se encuentra en el sitio web de cada Unidad Académica. Una vez completada la misma, se le expide un certificado indicando que fue completada con éxito para que pueda entonces proseguir con el resto del proceso. De esta forma, se procuró que el hecho de sumar este paso no implicara para el interesado



un ejercicio engorroso que pudiera complejizar el proceso, sobre todo teniendo en cuenta el carácter obligatorio de la encuesta. Por otro lado, cabe consignar que en lo referido al análisis y posterior compilación de los datos obtenidos, se elaborará un informe anual por parte de la Dirección de Estadística de la Universidad el cual será puesto a disposición de las autoridades del Área Académica y de Aprendizaje. Lo esperable entonces con este proceso es que se pueda contar con información acerca de aspectos fundamentales de nuestros graduados y graduadas tales como su formación de grado, su nivel de conocimiento y participación de la vida institucional, así como saber en qué medida se encuentran insertos en el ámbito laboral al finalizar sus estudios.

Palabras clave: Diseño colaborativo - Seguimiento graduados - Carácter obligatorio - Construcción de datos para la toma de decisiones.

Bibliografía:

SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005) "Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología" CLACSO DIGITAL

NAVARRO LEAL, M. A., (2008) "Consideraciones teóricas para el estudio de egresados", en: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Esquema básico para el estudio de egresados, México, ANUIES, pp. 11-18.

PERONA, N.; VORAS, C.; SASSAROLI, V.; ZOTTA, P.; URCOLA, M.; GALVÁN, L.; GRACIA, L.; PAZ, F., (2013) "La inserción laboral de graduados recientes de carreras no tradicionales". Publicado en el libro de VII Jornadas de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario.



7.3 Funciones de la Dirección de Estadística e Información Universitaria. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Cecilia Ravenna-Sabrina Iacobellis
(Universidad Nacional de Arturo Jauretche)

Introducción

La Dirección de Estadística e Información Universitaria de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, se ha constituido como tal a partir de la creación de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad hacia fines del año 2020, cuando se elabora y comienza a discutir el proyecto de estructura de la universidad (que viene de la mano de un cambio de autoridades y aún se encuentra en desarrollo).

Previamente, desde el año 2013, Estadística formaba parte de la Secretaría Académica, dentro del Área de Asuntos Académicos. En sus inicios, también debido a la poca exclusividad de tareas que podía tener el personal que se ocupaba de dichas tareas, contaba con una menor cantidad de procesos y desarrollo de informes, los cuales fueron creciendo año a año, a medida que aumentaba la demanda por las distintas áreas de la universidad, así como también por el Ministerio de Educación de la Nación y por otras instituciones externas.

Es por ello, que luego de haber realizado una breve historia de nuestra conformación, nos interesa en esta oportunidad, con el objetivo de poder poner en valor y dar cuenta de las tareas que se realizan; desarrollar y compartir con otras universidades las funciones que la Dirección lleva adelante actualmente. De esta manera, al mismo tiempo, será posible reconocer las semejanzas y similitudes de nuestra tareas con las que realizan otras áreas o dependencias similares, así como identificar aquellas que no son compartidas por otras instituciones, si es que las hubiera.

Elaboración de informes e información estadística:

Nuestra principal tarea se constituye en la elaboración de diferentes informes estadísticos sobre las distintas poblaciones que conforman la comunidad de la UNAJ (estudiantes, docentes, nodocentes, graduadas/os), y para ello, si bien se



utiliza en gran medida información (base de datos) proveniente de los registros administrativos de SIU GUARANÍ, en otros casos los instrumentos metodológicos son encuestas que elaboramos por requerimiento y con intervención (en la mayoría de los casos) de las autoridades. Algunos de los informes que realizamos de manera periódica son:

- Elaboración de instrumentos cuantitativos (encuestas para todas las áreas de la Universidad que lo soliciten) a demanda de cada dirección/área/dpto.
- Informe de estudiantes Inscriptas/os a carreras de la UNAJ por año lectivo (el mismo brinda información sociodemográficas de la/os mismas/os).
- Informe de estudiantes ingresantes (son aquellas/os inscriptas/os que cursaron el Ciclo de Preparación Universitaria y al mismo tiempo, cumplieron con los requisitos administrativos solicitados) a carreras de la UNAJ por año lectivo.
- Informe Anual de Estudiantes regulares de grado y pregrado (se realiza dos veces al año). El cual caracteriza sociodemográficamente a dicha población
- Informe anual de egresadas/os de la universidad (incluye títulos finales e intermedios), caracterización sociodemográfica y de trayectoria.
- Informe de Encuesta a estudiantes sobre materias y docentes (se realiza al finalizar cada cuatrimestre)
- Informe de encuesta a graduadas/os, la cual se toma al egreso como requisito (esta encuesta fue construida en base a una encuesta elaborada conjuntamente con otras universidades del Conurbano Bonaerense).
- Informe encuesta seguimiento de graduadas/os. Esta encuesta se focaliza en el recorrido académico y la trayectoria laboral de la población antes mencionada. Se realiza cada dos años.
- Informe de encuesta a docentes de la universidad.
- Informes estadísticas de cursadas cuatrimestral (se realiza a cuatrimestre cerrado), que brinda información sobre aprobación, desaprobación, ausentismo. El mismo se desarrolla por total UNAJ, por instituto y por carrera



- Informe de estudiantes regulares, según porcentaje de carrera aprobado (menos del 25%, entre el 25 y 50%, entre el 51 y 75%, más del 75%).
- Elaboración de relevamientos e informes para la autoevaluación de los distintos ciclos: CPU/CI/CBS
- Informe sobre Talleres de acompañamiento al estudio para estudiantes de las carreras de Ingeniería (Dpto. Orientación Educativa -Instituto de Ingeniería y Agronomía).
- Informe retención de ingresantes al primero y segundo año de haber ingresado a la carrera.
- Informe cambios de carrera y simultaneidad por año (cohorta de ingreso); por carrera y intra e interinstituto.
- Generación de datos estadísticos para acreditación de carreras, y desarrollo de análisis para la presentación a CONEAU.

Demanda de información

Por otro lado, el área se ocupa de dar respuesta a la solicitud de pedidos de información diversa. Quienes solicitan información a nuestra dependencia provienen tanto de la propia institución, ya sean autoridades, docentes, investigadores, nodocentes, estudiantes y graduadas/os; como así también personas o instituciones que no son parte de la comunidad. Es por ello que, debido al aumento de pedidos de información durante los últimos meses, situación que coincide con el cambio de área de la Dirección, hemos decidido implementar un formulario de pedidos de información, que consiste en un formulario autoadministrado, y que cuenta en su mayoría con preguntas cerradas que ayuden a delimitar y orientar a quien realice el pedido. Este nuevo sistema nos permite una mejor organización al momento de construir lo solicitado.

Uso o Gestión de sistemas

Por otro lado, nuestra área utiliza distintos sistemas de información, en su mayoría dentro del ecosistema SIU:



- Gestión y carga del sistema Siu-Araucano y Guía de Carreras (implica comunicación con otras áreas).
- Administración y Gestión del sistema Wichi.
- Administración y gestión del sistema SIU- Kolla (encuestas)
- Uso funcional de SIU- Guaraní (distintos reportes)
- Definición de variables formulario preinscripción SIU-Guaraní UNAJ
- Bases de datos de SIU GUARANÍ brindadas por la Dirección de Informática
- Utilización de Infogram para el armado de presentaciones o visualizaciones.

Proyectos internos:

- *Actualización Anual de Datos Censales*

Este proyecto tiene como objetivo una actualización anual obligatoria, aunque no atada a procesos administrativos o académicos (por el momento), de la información que las/os estudiantes brindan al completar el formulario de preinscripción al momento de inscribirse por primera vez a una carrera en la UNAJ.

Si bien la actualización de datos censales comenzó a implementarse a partir del año 2021 en nuestra universidad, este será el primer año en que se establezca a partir de una resolución rectoral que le otorga carácter formal al proceso. El mismo se llevará a cabo una vez finalizado el período de reincorporación a carreras (solicitada por aquellas/os estudiantes que han perdido la regularidad en su cursada) y previamente a las inscripciones a materias del segundo cuatrimestre.

Creemos que la actualización de datos censales es fundamental para nuestra área ya que esta información se utiliza para los distintos informes y reportes que suelen ser solicitados por las autoridades para la toma de decisiones y para generar políticas educativas; tener actualizada la información nos permite contar con datos de calidad.

- *Mejora continua de la Calidad de la información estadística y de los procesos que la generan (en proceso).*

El programa de mejoramiento de la calidad de la información tiene como objetivo mejorar la organización, definición y actualización de los sistemas o procedimientos de toma de información de las distintas áreas y dependencias de la universidad, al mismo tiempo que mejorar la calidad de la información obtenida.



Entre los primeros pasos que se están desarrollando, nos encontramos trabajando con el Dpto. de Atención a Estudiantes y el Área de Legajos mejorando la información de estudiantes que se encuentra cargada en SIU Guaraní, modificando los errores existentes. Este proceso complementa a la antes mencionada Actualización de datos censales anual.

- *Evaluación del Ciclo de Preparación Universitaria, Ciclo Inicial y Ciclo Básico de Salud.*

Evaluación de los ciclos que tiene como objetivo principal realizar un diagnóstico documentado y participativo acerca de la implementación de los mencionados Ciclos, sus efectos, así como la ponderación de sus logros y dificultades con el objetivo de proyectar estrategias de mejoramiento. Esto implica la participación de actores representativos, especialmente gestores, docentes, estudiantes y egresados en la construcción de la mirada evaluativa, a través de diversas actividades tales como talleres, entrevistas y encuestas.

Espacios de participación:

Desde sus inicios esta dependencia participa de diversos espacios de trabajo conjunto con otras universidades nacionales. Durante un período de tiempo (hasta 2016) la UNAJ ha sido parte de la RUNCOB (Red de Universidades del Conurbano Bonaerense), elaborando informes y desarrollando instrumentos metodológicos conjuntos, los cuales han sido expuestos en algunos congresos.

Por otro lado, también Estadística participa de la Red Interuniversitaria de Aseguramiento de la Calidad creada en el año 2021 y de la Primera Red de Graduadas/os de las Universidades Nacionales, la cual ha realizado su Primer Congreso en noviembre del 2022 en la Universidad Nacional de Rosario, y del cual se ha participado activamente (organización).

A fines del año pasado, hemos sido convocadas junto a otras seis universidades para integrar un Proyecto de Análisis de Datos creado por SIU, en el cual se comenzaron a delinear las primeras acciones.

Participamos activamente de los distintos Eventos de la Comunidad SIU (Wichi, Kolla, Araucano y Guaraní), y hemos presentado un póster sobre Calidad de la Información, en el último Evento Anual de SIU, cuya sede ha sido la Universidad



Nacional de Rosario. Al mismo tiempo, expusimos nuestra experiencia sobre Calidad de la Información en la Reunión Anual de Responsables de Araucano 2023, junto a otras tres universidades.

Hemos presentado distintas ponencias y trabajos (algunos de ellos de investigación) en Congresos organizados por distintas universidades nacionales: Villa María (2019), Salta (2019), UNTREF (2022).

Palabras claves: estadística, funciones, informes.



7.4 Herramienta Digital Interactiva para el Análisis y Visualización de Datos Académicos

Laura Borgogno-María Gabriela Molfino
(Universidad Nacional de Rafaela)

Desde la Universidad Nacional de Rafaela agradecemos la invitación a participar de las **II Jornadas de Innovación en la Formación** y la oportunidad ofrecida para compartir y exponer el trabajo que venimos realizando, enmarcado en la mesa “**Políticas y Gestión de la Información Estadística Académica**”, en relación con el uso de información estadística en las prácticas de gestión académica en general y en particular en las políticas curriculares, las trayectorias estudiantiles, la transformación de registros administrativos del SIU Guaraní en registros estadísticos y los problemas de la calidad, la difusión de información hacia dentro y hacia fuera de la universidad y nuevas herramientas para la visualización de datos.

Abstracto

La Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) fue creada a través de la Ley N° 27.062 sancionada en el año 2014, con sede en Rafaela. Su surgimiento se inscribe en el proceso de expansión institucional del sistema público universitario argentino que incorporó 19 nuevas universidades nacionales entre 2003 y 2015. En 2016 inició su actividad académica con tres propuestas formativas de grado y en la actualidad ofrece 15 carreras presenciales, 3 a distancia y dos posgrados.

En 2019 se inició la implementación de un sistema de gestión de la calidad para el mejoramiento de los procedimientos de gestión, a fin de optimizar el desempeño institucional en todos sus aspectos. Se estableció un plan de trabajo en 10 etapas desarrolladas en el año 2020, con el apoyo de una consultoría para conseguir la certificación de calidad ISO 9001:2015 del Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM).

Esto permitió determinar los factores que podrían generar desvíos en los resultados planificados, desarrollar controles preventivos para minimizar los efectos negativos y detectar oportunidades de mejora. Gestión Académica, entre otros, fue uno de los procesos alcanzados por la certificación logrando desarrollar indicadores que favorezcan el control del área y tiendan a la mejora continua. Al finalizar 2020 UNRaf obtuvo la certificación.



Se construyeron los siguientes indicadores: alumnos/as por grupos etarios; situación laboral por cantidad de horas y sexo; matrícula por procedencia geográfica; comparativo de la cantidad de alumnos/as inscriptos/as a cursar en el primer y segundo cuatrimestre por propuesta formativa; porcentaje de aprobación del Ciclo de Formación General (CFG) por propuesta formativa; porcentaje de actas de promoción sobre la totalidad de comisiones por cuatrimestre.

Todos estos antecedentes, propiciaron la inquietud de construir información académica de manera continua, ágil, actualizada y fundamentalmente concentrada en un único espacio para poder acceder a la misma de manera permanente.

En UNRaf hemos modelado e implementado una herramienta de análisis visual de datos académicos universitarios cuyas fuentes principales son los archivos exportados desde el sistema SIU GUARANÍ al sistema SIU ARAUCANO, y tablas de la base de datos de Preinscripción. La herramienta programada es POWER BI Microsoft, con la cual hemos desarrollado dos modelos, uno para datos académicos y otro para Preinscripción. *Power BI es un servicio de análisis de datos de Microsoft orientado a proporcionar visualizaciones interactivas y capacidades de inteligencia empresarial. Nos permite acceder a nuestros datos de forma segura y rápida. Es un sistema predictivo, inteligente y de gran apoyo, capaz de traducir los datos (simples o complejos) en gráficas, paneles o informes por sus cualidades como la capacidad gráfica de presentación de la información, o la integración de Power Query: el motor de extracción, transformación y carga (ETL). Con el análisis de los datos, se pueden evaluar los crecimientos, debilidades, fortalezas de una organización, y permitir la toma de acertadas decisiones a corto, mediano y largo plazo, a través de los paneles, informes y gráficos interactivos. Power BI, nos permite analizar los datos y obtener patrones “poco visibles” y que ayuden a llegar a conclusiones y toma de decisiones en favor de nuestra organización. Para ello se puede usar la previsión, la agrupación, las medidas rápidas, lenguaje de fórmulas de DAX, que nos proporciona un control total sobre el modelo. Cuenta, además, con una funcionalidad de inteligencia artificial, que no requiere código, con la que los usuarios pueden descubrir “información oculta” que permite pronósticos a futuro y resultados estratégicos a nivel empresarial.*

El acceso a los mismos es restringido mediante nuestro campus virtual en Moodle, limitando las visualizaciones al área de Secretaría Académica, Decanos/a y Directores/as - Coordinadores/as de Carreras, a través de las matriculaciones en cursos dentro del mismo.



Esta herramienta de visualización ofrece un entorno amigable que permite analizar, interpretar y comunicar resultados; comprender tendencias y valores atípicos, encontrar patrones de datos de estudiantes universitarios, brindar una solución para el conocimiento y toma de decisiones .

OBJETIVOS

Objetivo General

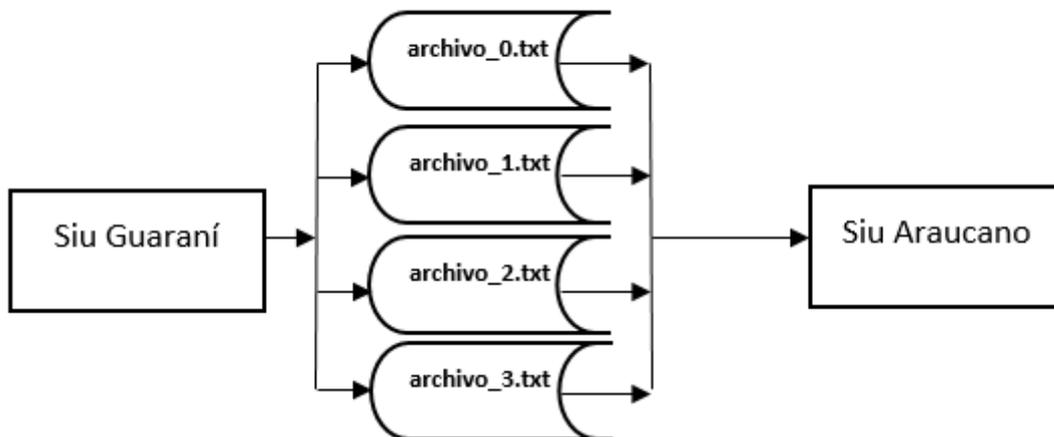
- Implementación de una herramienta de visualización de datos académicos universitarios utilizando estrategias de Analítica Visual, con el fin de obtener información, mostrar resultados y patrones presentes en estos datos.
- Desarrollo de una herramienta capaz de operar con grandes volúmenes de datos tanto en el análisis de la información de entrada como en la comunicación de los resultados, ofreciendo adaptabilidad para datos de distintas universidades usuarias de SIU Guaraní versiones 3.20 y 3.21 (ó futuras versiones), y escalabilidad en el tiempo.

Para lograr este objetivo se cuenta con datos exportados desde el sistema SIU Guaraní al SIU Araucano a partir del año académico 2018 hasta el año académico 2022 correspondientes a la Universidad Nacional de Rafaela.

Dichos datos se encuentran organizados en cuatro archivos generados y exportados específicamente desde SIU Guaraní para cada año académico, siendo definidos de la siguiente manera:

- archivo_0.txt: datos personales de los alumnos/as reinscriptos/as, nuevos/as inscriptos/as y egresados/as
- archivo_1.txt: datos relativos a la/s oferta/s académicas de cada estudiante activo
- archivo_2.txt: datos de cada materia aprobada o desaprobada por cada estudiante dentro de cada oferta académica
- archivo_3.txt: datos de cada materia regularizada o no por cada estudiante dentro de cada oferta académica

La estructura de los archivos está definida por el SIU, siendo única y común para todas las universidades usuarias del sistema SIU Guaraní, quienes deben informar a SIU Araucano con una determinada periodicidad.



Se pretendió dar sentido y significado a estos datos académicos de los/as estudiantes universitarios/as, desarrollando una herramienta de análisis y visualización de los mismos, capaz de mostrar resultados y conclusiones, generar recomendaciones y puesta en valor, buscando siempre la cohesión con los objetivos académicos universitarios.

Objetivos específicos

Para lograr el objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar y desarrollar visualizaciones de datos agrupados por temas, cuyas fases comprendan el pre-procesamiento de los datos, la extracción de características, el ajuste de los modelos, la validación, implementación y visualización de los resultados.
- Optimizar la extracción, transformación y carga de los datos originados desde la exportación de SIU Guaraní a SIU Araucano, y descarga de la Base de Preinscripción.
- Relevar e interpretar las necesidades internas de información y conocimiento para la toma de decisiones en el ámbito académico.
- Analizar datos académicos de los estudiantes: detectar insights que faciliten la mejora en la toma de decisiones y acompañamiento en el rendimiento académico. Definiendo insights, como los aspectos y características del comportamiento de los estudiantes que generalmente se



encuentran “ocultos”, por lo que deben ser deducidos entrelazando información y análisis.

- Definir y generar perfiles de usuarios asociados al acceso y a la clasificación de la información.
- Definir, diseñar y desarrollar soluciones de medición digital ajustadas a las necesidades de la dirección universitaria estableciendo tableros (dashboards), indicadores, filtros y visualizaciones.
- Generar reportes interactivos, dinámicos y personalizables, respondiendo a distintos escenarios y condiciones.
- Desarrollar soluciones en torno a la Analítica visual que permitan obtener información a partir de los datos, descubrir hallazgos y datos anómalos, a fin de colaborar con controles de auditoría de sistemas y políticas internas.
- Transformar datos crudos en información y conocimiento accionable a las distintas áreas de gestión universitaria

Resultados a la fecha

(I) Un archivo con tableros de Preinscripción desarrollado en Power Bi Desktop y publicado en Power Bi Service para análisis y visualización de datos de Preinscripción, el cual cuenta con un menú principal con acceso a los diferentes tableros. Todos los informes disponen de filtros y opciones avanzadas para visualizaciones personalizadas.



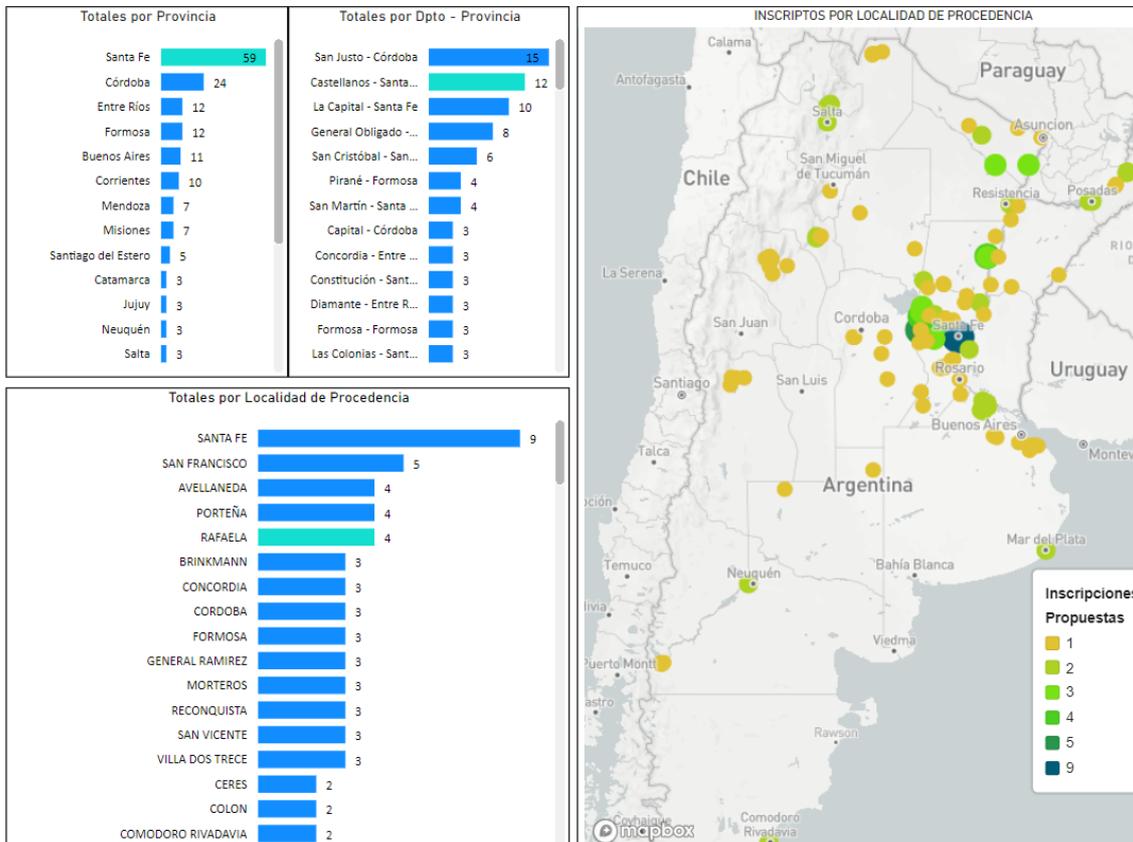
ANALISIS DE DATOS: PREINSCRIPCION

Fuente: Base de Datos Completa de Preinscripción
Última Fecha de Actualización de Datos: 20-03-2023
Última Fecha de Actualización del Informe: 21-03-2023

| | | | |
|---|---|---------------------------------------|---|
| MENU PPAL | LOCALIDADES - Procedencia | LOCALIDADES - Período Lectivo | Educac. a distancia - LOCALIDADES - Procedencia |
| barrios procedencia de Rafaela | barrios período lectivo de Rafaela | acceso a la tecnología | Detalle acceso a la tecnología |
| planilla alumnos: turnos-hijos -trabajo-colegio | colegios secundarios | colegios técnicos y no técnicos | Condición Laboral Alumno/a |
| % Situación Laboral por Propuesta | Detalle Situación Laboral alumno/a y padres | Nivel Máximo de Estudio de los Padres | Detalle Discapacidad |
| otros estudios superiores | Deportes | Total Pre Inscripciones por Carrera | % Pre Inscripciones por Carrera |
| Inscripciones por sexo | edades | planilla ppal ingresantes | |

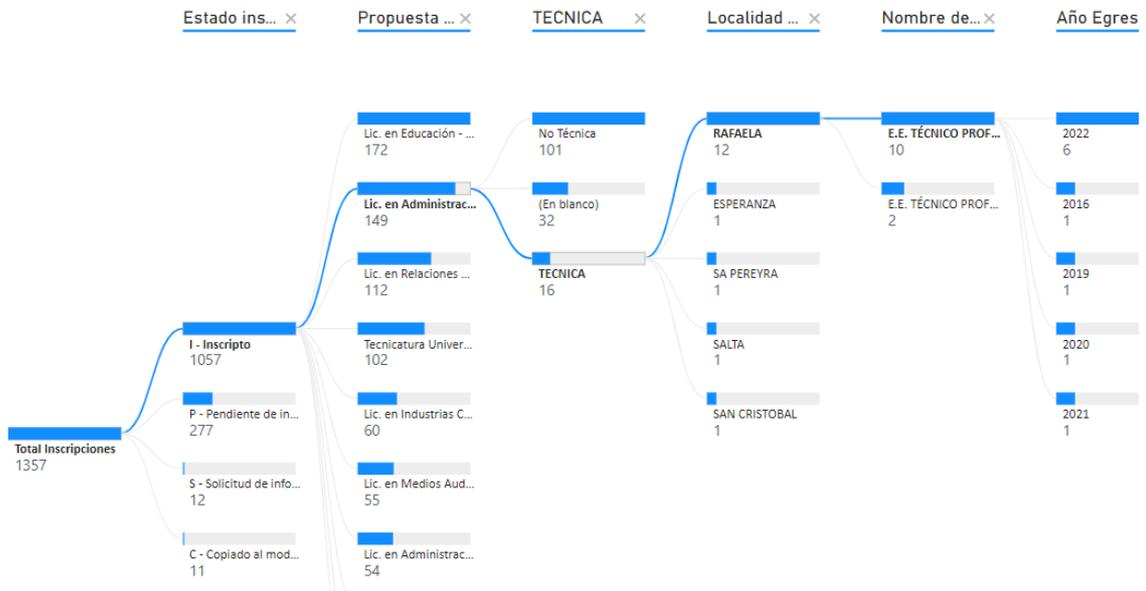
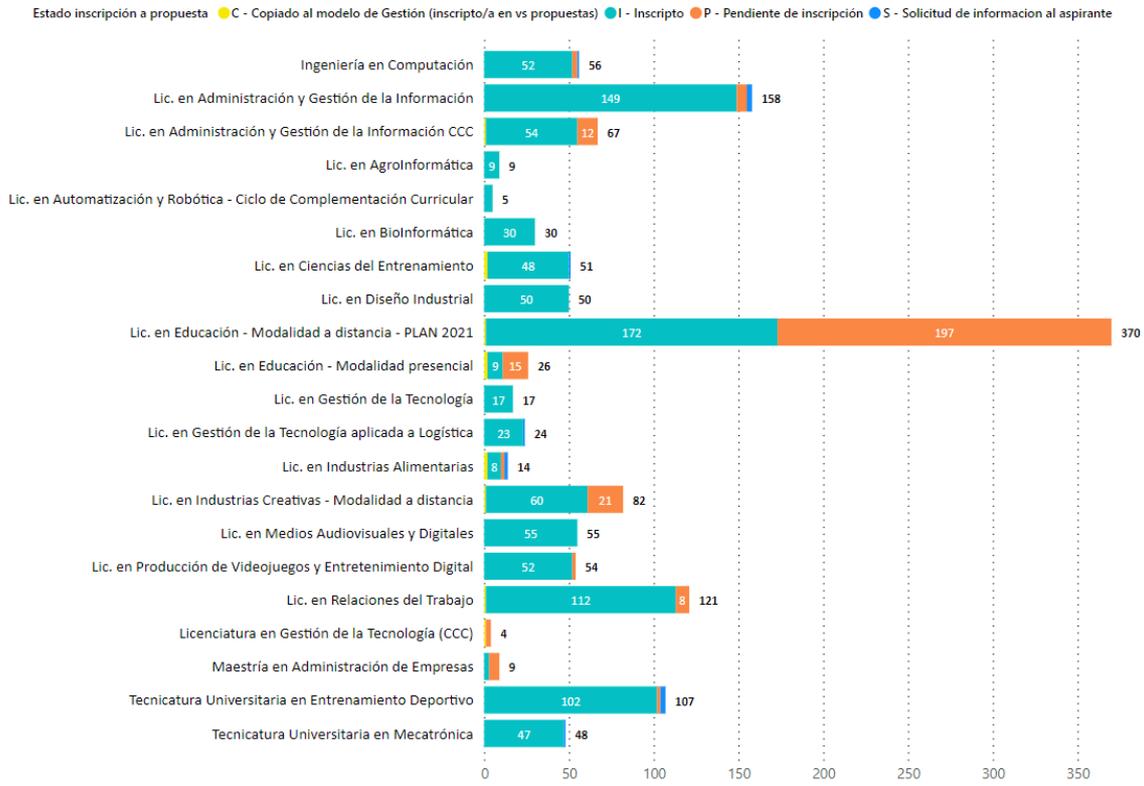


Capturas de Pantallas:





Pre Inscripciones

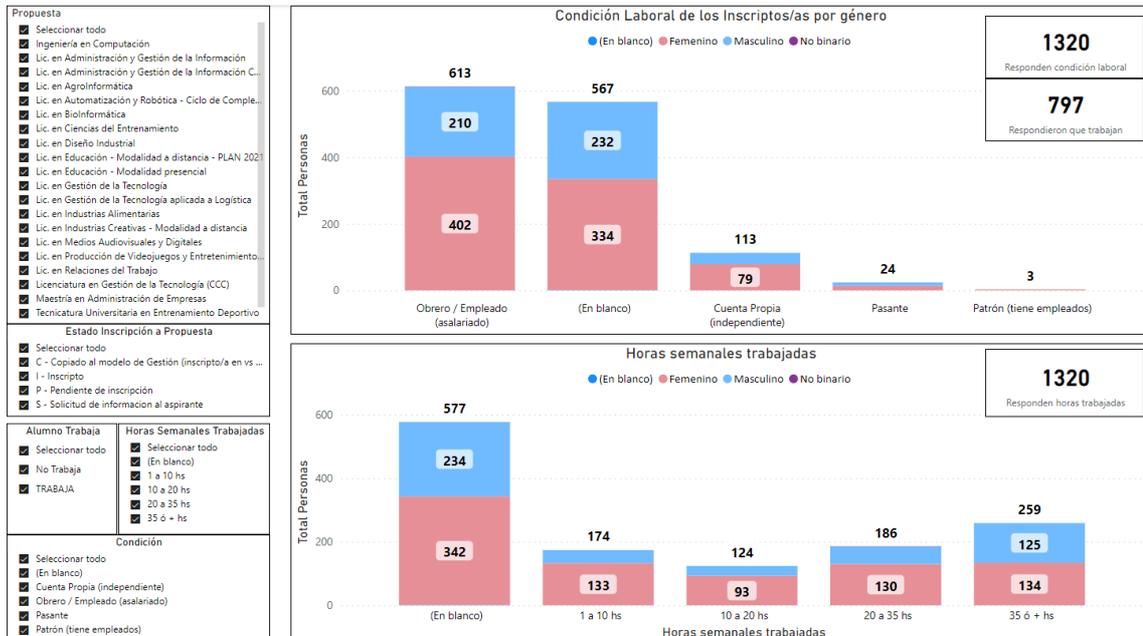




ACCESO A LA TECNOLOGIA



Ejemplo de FILTRO y tablero asociado:





(II) Un archivo desarrollado en Power Bi Desktop y publicado en Power Bi Service para análisis y visualización de datos Académicos, con datos históricos para cada año académico, a partir de los archivos exportados desde Siu Guaraní para ser subidos a Araucano. El mismo cuenta con un menú principal con acceso a los diferentes tableros y otro menú para generar los cuadros similares a los de Araucano. Todos los informes disponen de filtros y opciones avanzadas para visualizaciones personalizadas.

Menú Principal:

ANÁLISIS DE DATOS ACADÉMICOS
Fuente: SIU Guaraní

a) LOCALIDAD DE PROCEDENCIA

- a1 - Procedencia: mapa Inscriptos
- a2 - Procedencia: mapa de calor
- a3 - Procedencia x Año Académico
- a4 - Procedencia x Propuestas

b) MATRICULA

- b1 - Matrícula por Año
- b2 - Matrícula por Propuesta
- b3 - Personas Inscriptas vs Matriculaciones
- b4 - Matriculaciones x Año y Género
- b5 - Inscriptos, ReInscriptos y Egresados
- b6 - Evolución: Nuevos Inscriptos por Propuesta
- b7 - Evolución 2: Nuevos Inscriptos por Propuesta
- b8 - Evolución 1: Re Inscriptos por Propuesta
- b9 - Evolución 2: Re Inscriptos por Propuesta
- b10 - ARBOL Matriculaciones

c) ESCUELAS DE ORIGEN

- c1 - Escuelas de Origen
- c2 - Escuelas de Origen agrupados por Localidad

d) EGRESADOS

- d1 - Egresados por Año de Ingreso
- d2 - Infografía 1: Egresados
- d3 - Infografía 2: Egresados
- d4 - Egresados x Edades y Género
- d5 - Egresados: Edades / Años desde Ingreso a Egreso
- d6 - Evolución 2: Egresados por Propuesta

e) EDADES

- e1 - Edades
- e2 - Edades-Género por Carreras
- e3 - Evolución de Edades y Género
- e4 - Edades-Género por Año...
- e5 - Inscriptos por Género
- e6 - Total Inscriptos por Género

f) CFG

- f.1 - CFG Anual General
- f.2 - CFG comparativo por Carrera
- f.3 - CFG comparativo anual por...

g) REGULARIDAD

- g1 - Árbol Regularidad Anual
- g2 - Regularidad comparativa anual
- g3 - Regularidad: evolución anual
- g4 - Regularidad Anual por Carrera...
- g5 - Regularidad x Carrera x Género

h) EXÁMENES

- h1 - Materias Promocionadas...
- h2 - Materias Aprobadas...
- h3 - Materias Aprobadas...
- h4 - Por Carrera: Materias...
- h5 - Total Materias Aprobada...
- h6 - Total Materias Aprobada...
- h7 - Detalle Materias...

i) Resúmenes

- i1 - Situación Año Académico...
- i2 - Situación Año Académico...
- i3 - Inscriptos en 2 ó más...
- i4 - Ingresantes 2022 ...

j) Listados Detallados

- listado alumnos
- listado alumnos para el seguro
- Boleto Estudiantil

Menú con cuadros Araucano:

CUADROS ARAUCANO

- CUADRO ARAUCANO edades por año académico
- CUADRO ARAUCANO edades por carrera
- CUADRO ARAUCANO nivel de instrucción del padre
- CUADRO ARAUCANO nivel de instrucción de la madre



Resumen de Tableros Desarrollados:

- Geolocalizaciones por localidad de procedencia de alumnos/as. Mapas de calor. Filtros por provincia, departamento, localidades, año académico, por propuesta académica.
- Gráficos de barra de Inscriptos/as- Reinscriptos/as por Localidad / Departamento / Provincia. Filtros por género, rango etario, año académico, provincia.
- Gráficos de columnas aplicadas con la evolución de la matrícula por cada año académico, visualizando totales según los años de ingreso. Idem gráfico de columnas 100% apiladas.
- Evolución de la matrícula por propuesta.
- Gráfico de barras visualizando personas inscriptas versus las matriculaciones, dado que una persona puede inscribirse en más de una carrera.
- Total matriculaciones por propuesta y género. Utilización de objeto visual árbol, el cual permite que el usuario final arme su propia visualización.
- Distribución según Escuelas de Origen, agrupaciones por localidad
- Informes de Egresados, infografías, distribuciones por año de ingreso, género, rangos etarios, propuestas, filtros por títulos intermedios, etc
- CFG: informe del cursado, regularizaciones, comparativos por propuesta, por año académico.
- -Regularidades: árbol con filtros por propuesta - materia. Evoluciones anuales. Resúmenes por género, obligatoriedad.
- Materias Promocionadas: comparativa interanual por propuesta-materia
- Exámenes rendidos, aprobados, desaprobados, por propuesta, materia, año, fecha de examen, forma de aprobación.
- Detalle por materia: promocionada, aprobada, desaprobada.
- Resumen de la matrícula de un año académico, discriminando por ingresantes, reinscriptos/as por año de ingreso. Total y porcentajes.
- Inscriptos en 2 ó más carreras. Detalle por propuesta, por género y rango etario.
- Generación de archivos para empresas de seguro y boleto estudiantil.

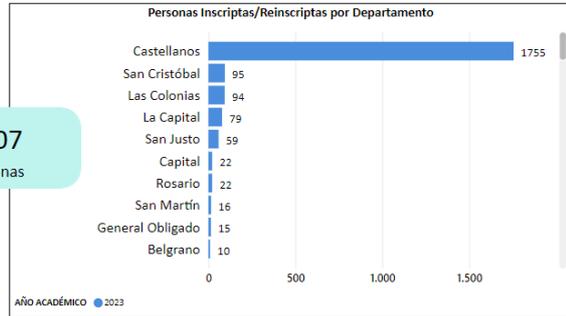
Capturas de Pantallas:



AÑO ACADÉMICO
 Seleccionar... (En blanco) 2018 2019 2020 2021 2022



2707
Personas

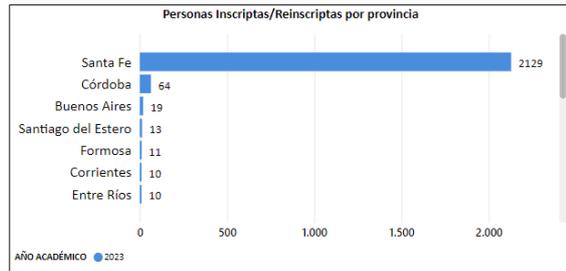


Género

- Seleccionar todo
- Femenino
- Masculino

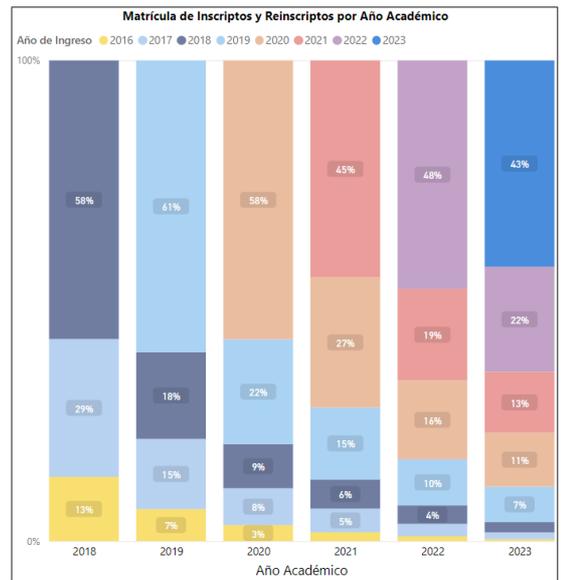
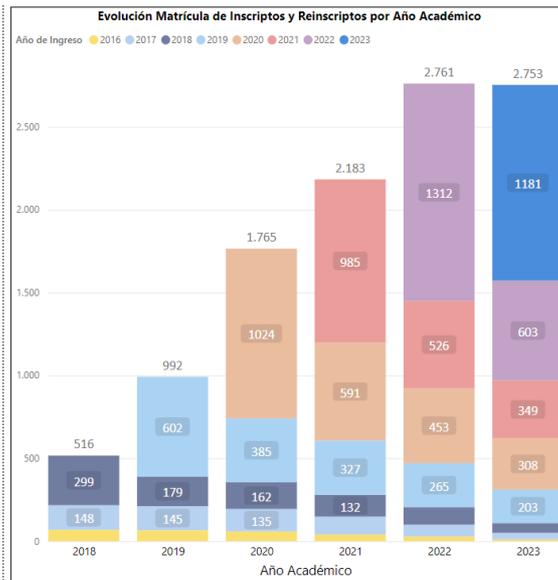
Rango Etario

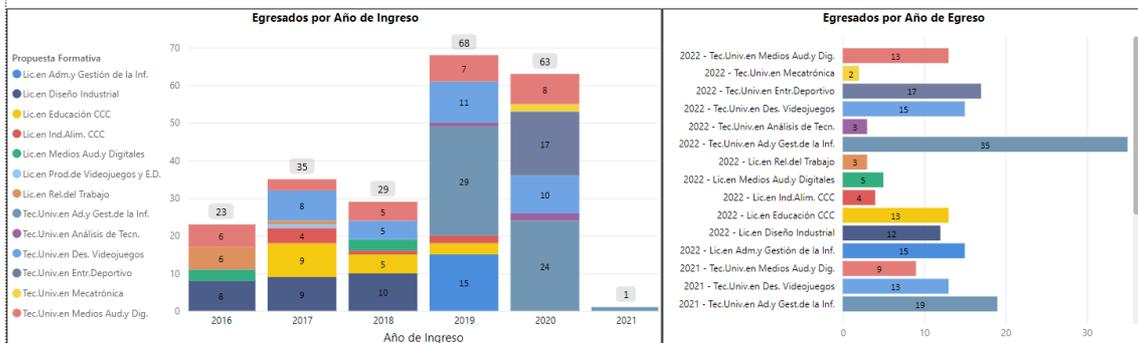
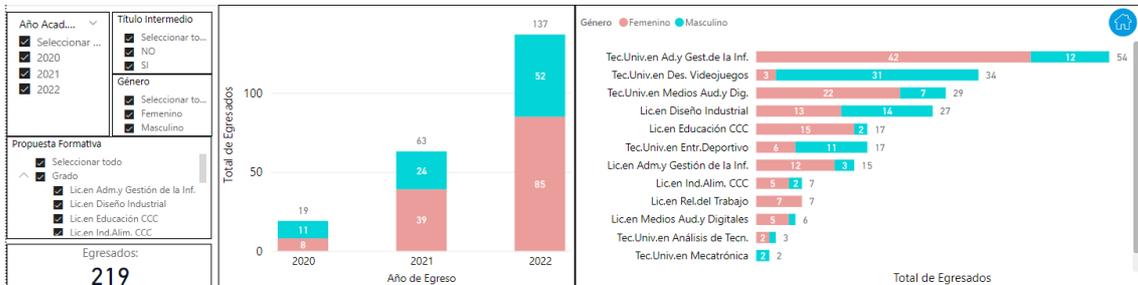
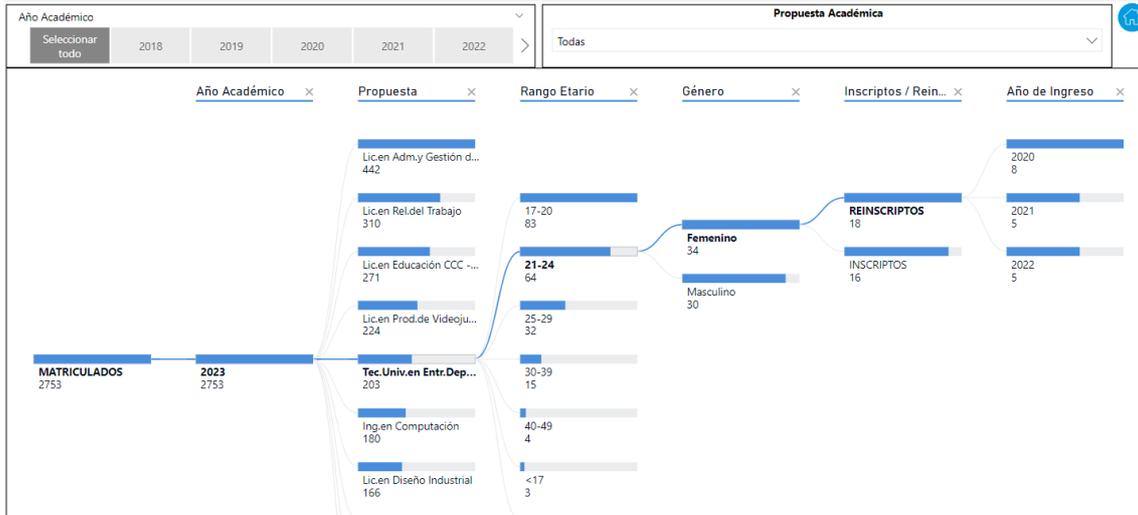
- Seleccionar todo
- <17
- 17-20
- 21-24
- 25-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60-99

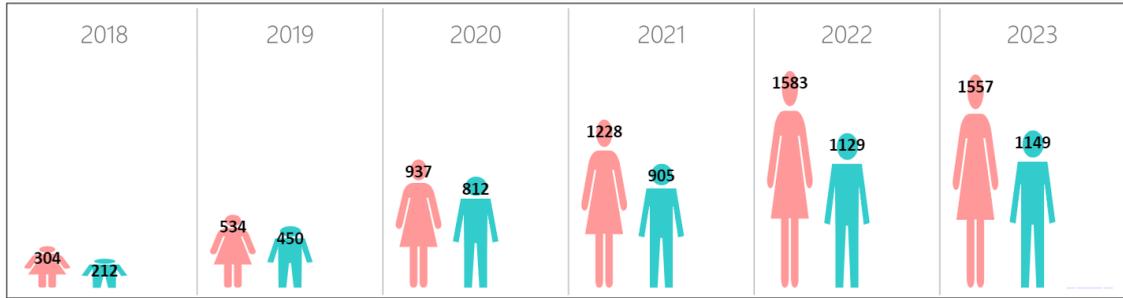


Provincia

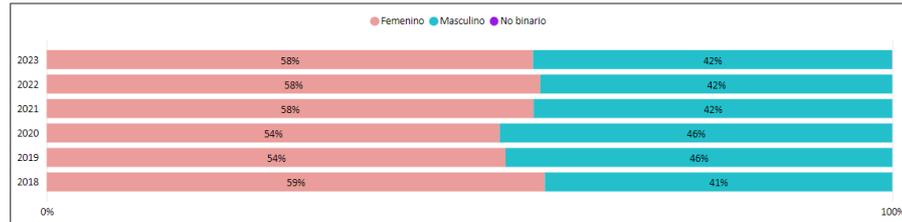
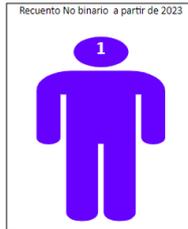
- Seleccionar todo
- (En blanco)
- Buenos Aires
- Catamarca
- Chaco
- Chubut
- Ciudad Autónoma de Bue
- Córdoba
- Corrientes
- Entre Ríos
- Formosa
- Jujuy
- La Pampa
- La Rioja
- Mendoza



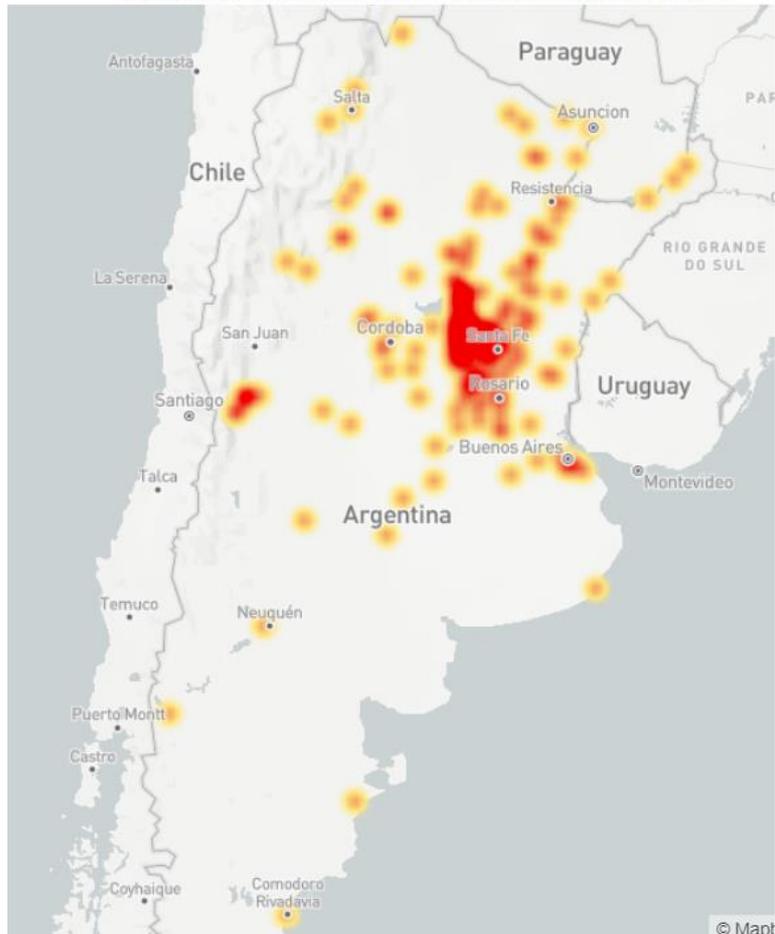




TOTAL ANUAL DE INSCRIPTOS POR GÉNERO



Mapa de calor de la localidad de procedencia de inscriptos y reinscriptos





CUADRO ARAUCANO: DISTRIBUCIÓN MATRICULACIONES POR NIVEL DE INSTRUCCION DEL PADRE

| Año Académico | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|---|---------------------------------------|--------------|-------------|-------|
| | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | | | | |
| propuesta | 1 - No hizo estudios | 2 - Escuela Primaria Incompleta | 3 - Escuela Primaria Completa | 4 - Secundario Incompleto | 5 - Secundario Completo | 6 - Universitario o Superior Incompleto | 7 - Universitario o Superior Completo | 8 - Posgrado | 9 - No sabe | Total |
| Ing.en Computación | 3 | 6 | 38 | 23 | 54 | 9 | 26 | 4 | 17 | 180 |
| Lic. en Adm. y Gest. de la Tec. Aplic. A Logística | 1 | 4 | 7 | 2 | 8 | 1 | | | 2 | 25 |
| Lic. en Adm. y Gestión de la Inf. CCC - MD | | 11 | 13 | 4 | 11 | 1 | 9 | | 17 | 66 |
| Lic.en Adm.y Gestión de la Inf. | 9 | 46 | 131 | 69 | 97 | 17 | 31 | 4 | 38 | 442 |
| Lic.en Agroinformática | | 2 | 5 | 4 | 8 | 1 | | | 2 | 22 |
| Lic.en Automat.y Robótica CCC | | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | | | 8 | 18 |
| Lic.en Bioinformática | | 3 | 12 | 11 | 15 | 6 | 3 | 1 | 7 | 58 |
| Lic.en Cs del Entrenam. CCC | | 1 | 17 | 13 | 19 | 9 | 21 | 4 | 7 | 91 |
| Lic.en Diseño Industrial | | 10 | 37 | 24 | 48 | 13 | 13 | 2 | 19 | 166 |
| Lic.en Educación CCC | 2 | 16 | 29 | 19 | 18 | 2 | 7 | | 18 | 111 |
| Lic.en Educación CCC - MD | 3 | 38 | 71 | 35 | 43 | 9 | 25 | | 47 | 271 |
| Lic.en Gestión de la Tecn. CCC | | 1 | 11 | 6 | 2 | 1 | 2 | | 9 | 32 |
| Lic.en Gestión de la Tecnología | | 2 | 8 | 5 | 10 | 4 | 7 | 1 | 7 | 44 |
| Lic.en Ind. Creativas - MD | 2 | 19 | 37 | 19 | 32 | 2 | 20 | 4 | 26 | 161 |
| Lic.en Ind.Alim. CCC | 3 | | 11 | 8 | 12 | 6 | 8 | | 7 | 55 |
| Lic.en Medios Aud.y Digitales | | 7 | 26 | 30 | 42 | 9 | 17 | 3 | 21 | 155 |
| Lic.en Prod.de Videojuegos y E.D. | 2 | 8 | 29 | 38 | 64 | 18 | 41 | 7 | 17 | 224 |
| Lic.en Rel.del Trabajo | 3 | 34 | 80 | 55 | 57 | 14 | 20 | | 47 | 310 |

Conclusiones

La Universidad Nacional de Rafaela transita su octavo año académico y pertenece a la generación de Universidades que surgieron en un entorno de sistemas de información en comunidad que fue avanzando a la denominación actual de Ecosistema de soluciones en el cual las áreas de gestión universitaria se digitalizan para articularse entre sí.

Esta modalidad de trabajo colaborativa y transversal exige una transformación digital con un pensamiento que no complejice las tareas, sino que las simplifique y torne más eficientes. Incorporar la analítica visual a los sistemas de información Siu Araucano y Guaraní, aporta un salto cualitativo muy grande en la construcción de información y la toma de decisiones.

Palabras claves / Etiquetas / Tags: universidad, estudiante universitario, herramienta de visualización, SIU Guaraní, SIU Araucano, SIU Wichi, Secretaría Académica, analítica visual, análisis de datos, análisis académico, minería de datos, power bi, dato académico, preinscripción, preinscripto,



preinscripta, inscripción, inscripto, inscripta, reinscripción, reinscripto, reinscripta, título, propuesta, carrera, egresado, egresada

Bibliografía:

SIU [Página Web]. Recuperado el 26/03/2022 de <https://portal.comunidad.siu.edu.ar/el-siu>

- SIU GUARANI – Módulo de Gestión Académica [Página Web]. Recuperado el 26/03/2022 de <https://www.siu.edu.ar/siu-guarani/>
- SIU ARAUCANO – Sistema de Estadística de Alumnos [Página Web]. Recuperado el 09/05/2023 de <http://www.unp.edu.ar/informatica/index.php/araucano#:~:text=El%20SIU%2DAraucano%20es%20un,y%20egreso%20de%20los%20estudiantes>
- SIU WICHI – Módulo de Información Referencial [Página Web]. Recuperado el 26/03/2022 de <https://www.siu.edu.ar/siu-wichi/>
- Universidad Nacional de Rafaela – Historia [Página Web]. Recuperado el 30/03/2023 de <https://www.unraf.edu.ar/index.php/la-universidad/historia>
- Andrienko, N., Andrienko, G., Fuchs, G., Slingsby, A., Turkay, C., & Wrobel, S. (2020). Visual analytics for data scientists. Basingstoke, UK: Springer International Publishing.
- Power Bi [Página Web] Recuperado el 02/05/2023 de <https://distribim.com/bim-y-power-bi/#:~:text=Power%20BI%20es%20un%20servicio,sus%20propios%20informes%20y%20paneles>.
- ¿Qué es Power Bi? [Página Web] Recuperado el 02/05/2023 de <https://www2.deloitte.com/es/es/pages/technology/articles/que-es-power-bi.html>



7.5 La gestión de la información y la producción de información estadística en una universidad descentralizada. El caso de la Universidad de Buenos Aires

María Catalina Nosiglia-Sebastián Januszevski
(Universidad de Buenos Aires)

Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar un breve análisis de las políticas y acciones realizadas por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires a través de su Dirección General de Información Académica y Estadística Universitaria en lo referido a la construcción de información académica para la gestión institucional y la toma de decisiones, en el marco de una organización institucional compleja con altos grados de descentralización y autonomía relativa por parte de las unidades académicas.

La estructura de esta presentación se inicia en una breve caracterización de la universidad como una organización compleja. En segundo lugar, se analizan los sistemas de información y los mecanismos de generación de información estadística académica de la Universidad de Buenos Aires, y en último lugar se realizan algunas conclusiones preliminares.

La universidad como organización

Desde el punto de vista organizacional, las universidades comparten rasgos comunes con otras organizaciones. Como toda organización compleja es una formación social compuesta por individuos y/o grupos, que pretenden conseguir ciertos objetivos mediante un conjunto de funciones diferenciadas que están racionalmente coordinadas y que, tienen cierta continuidad en el tiempo y están influenciadas por el entorno.

Pero a su vez, poseen rasgos singulares porque es una institución cuya función particular es la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. En la realización de estas actividades se tiene una multiplicidad y ambigüedad de



objetivos perseguidos por una gran cantidad y variedad de actores con heterogeneidad de intereses y con una estructura débilmente acoplada en lo académico. Asimismo, la complejidad organizacional se manifiesta en los múltiples ámbitos de actuación de sus miembros -académico/científico, técnico/administrativo y político/de gobierno-, y en su particular forma de distribución del poder y la autoridad entre órganos colegiados y unipersonales su división horizontal y vertical. Se observa una pluralidad de fuentes de poder, profesionales que demandan autonomía y sus tareas se realizan con alta dosis de incertidumbre y a la vez, existen varias racionalidades- burocrática, académica y política- en las decisiones que se toman (Januszevski, 2017, Nosiglia y Januszevski, 2019)

En este sentido, pueden plantearse entonces tres lógicas que convergen en lo que refiere a la gestión institucional universitaria: una lógica académica científica vinculada a la base del funcionamiento de la universidad, una lógica democrática vinculada a las formas de distribución del poder y, una lógica burocrática, vinculada a la administración (en términos de burocracias racionales tradicionales).

Siguiendo el planteo de Martínez Nogueira (2000), la gestión institucional en términos generales puede concebirse en base a dos grandes ejes: por una parte, las funciones administrativas, referidas a la captación, ordenamiento, afectación y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales, y por otra parte, la dimensión del gobierno, considerando en esta las atribuciones de los órganos tanto unipersonales como colegiados y las decisiones efectivas que se adoptan como consecuencia de esas atribuciones.

La gestión universitaria en general, siguiendo a Fernández Lamarra y Alonso Brá, se entiende como “el quehacer que hace a la dirección y al sentido de la institución universitaria, concebida como unidad, en términos estructurales. Una unidad que se construye en la identificación de diferentes planos de reflexión mutuamente vinculables (las diferentes facetas de ese quehacer) y que tiene como principales protagonistas a los sujetos que la conforman y sus relaciones” (Fernández Lamarra y Alonso Brá, 2004: 10).

Sobre este aspecto es particularmente relevante considerar la heterogeneidad institucional existente en el sistema universitario argentino. En algunos estudios se analizó la configuración de gobierno de las instituciones universitarias, en particular tomando como punto de comparación el año de creación de las mismas (anteriores o posteriores a la sanción de la Ley de Educación Superior Nro. 24.521) y se identificaron significativos cambios, como en lo que refiere a las formas de



ejercicio del poder de órganos parlamentarios tradicionales hacia nuevos modelos con órganos unipersonales fortalecidos y la intervención de nuevos actores de gobierno (Nosiglia y Mulle, 2015; Nosiglia, Mulle y Fuksman, 2020)

Los sistemas de información en la gestión institucional

Gvirtz y Torre identifican dos dimensiones de la gestión educativa, una dimensión técnica y una dimensión política. La dimensión política hace referencia a la dinámica que se genera en la arena educativa entre los distintos actores intervinientes de las decisiones, y la dimensión técnica está asociada a las condiciones técnicas que favorecen el cumplimiento de las políticas. Dentro de esta última dimensión se destacan dos aspectos que coadyuvan a fortalecer las capacidades institucionales, por un lado, la profesionalización de la burocracia y por otro, el desarrollo de sistemas de información. (Gvirtz y Torre, 2015). Mientras que la dimensión técnica se encuentra relacionada a los aspectos técnicos que hacen posible el cumplimiento de las políticas, la dimensión política de la gestión institucional se encuentra relacionada a la dinámica generada entre los diferentes actores intervinientes en la definición de las decisiones.

Hua y Herstein (2003) discriminan tres componentes fundamentales de los sistemas de información. Por una parte, se encuentra lo que los autores denominan el servicio institucional, es decir la unidad operativa organizacional que produce y administra la información. Por otra parte, se encuentra un proceso formalizado, el cual involucra acuerdos sobre las metodologías, procesos e instrumentos. Por último, se encuentra la cultura institucional, la cual le otorga un valor determinado a la información.

La implementación de sistemas de información para la gestión institucional no es un tema reciente. En el gobierno de Menem y como parte del Programa de Reforma de la Educación Superior financiado por el Banco Mundial⁷⁰, en base a los

⁷⁰ En el marco de la intervención de los OOI en materia educativa, se desarrolló el PRES, Programa de Reforma de la Educación Superior. Tal como señala Marquina (2016) “El PRES contó con un plazo de ejecución de cinco años que luego se extendió a siete. En ese lapso, que excedió al gobierno de Menem, se pusieron en funcionamiento instrumentos que resultaron claves para la implementación de la reforma y que constituyeron los principales componentes del Programa. Entre ellos, la CONEAU, el Fondo de Mejoramiento de la



diagnósticos realizados tanto sobre la carencia de información como la heterogeneidad y escaso desarrollo de los sistemas de soporte a la gestión universitaria se ubicó este tema como un punto central de la agenda de gobierno. En el marco del mencionado programa se creó el Sistema de Información Universitaria (SIU), organismo que inició el desarrollo de sistemas de información orientados a sostener las distintas dimensiones de la gestión institucional universitaria.

El SIU tuvo algunas características distintivas. En primer lugar, el enfoque del desarrollo de los sistemas se orientó al soporte de las dimensiones de gestión administrativa, como las dimensiones de gestión financiera, la gestión de recursos humanos y la gestión de alumnos, aspectos que son transversales a la docencia, la investigación y la extensión. El segundo elemento distintivo es que estos sistemas se desarrollaron en una lógica de registro de información de base, y no en una lógica de registro de información a demanda. Es decir, se previó que en los sistemas de información de soporte a la gestión quedara correcta y fehacientemente registrada la información para dar soporte a la operatoria, así como garantizar la disponibilidad de datos para la producción de información para la gestión institucional, en términos de gobierno y desarrollo de los objetivos institucionales.

La gestión institucional involucra tanto aspectos políticos como administrativos que determinan los aspectos técnicos de la gestión de la información académica en vinculación las áreas relacionadas con los procesos formalizados de relevamiento, procesamiento y producción de información.

El caso de la universidad de Buenos Aires es particular tanto por su escala como por su historia y configuración institucional. En términos de escala, la Universidad de Buenos Aires cuenta con más de 330.000 estudiantes, 30.000 cargos docentes y 14.000 cargos docentes. Posee 13 facultades dispersas geográficamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un Ciclo Básico Común con sedes dispersas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, 4 colegios preuniversitarios de dependencia directa, numerosos institutos de investigación propios y compartidos con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), hospitales e institutos de investigación en salud y un hospital preuniversitario (el Hospital de Clínicas). Posee más de 120 títulos de

Calidad (FOMECE), el Sistema de Información Universitaria (SIU) y el Programa de Asignación de Recursos (AR)". Ver Marquina (2016), y Januszewski (2017)



pregrado y grado, más de 450 posgrados (considerando tanto especializaciones, maestrías y doctorados) y representa una de las tres megauniversidades de América Latina, siendo las otras dos la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de San Pablo. En términos de complejidades académicas curriculares debe agregarse que las trayectorias se fragmentan entre el Ciclo Básico Común y las facultades, que a pesar de tener unidad curricular (es decir que el Ciclo Básico es parte de los estudios de grado), en términos de gestión representan unidades diferenciadas.

En este sentido debe pensarse que, en el caso de la Universidad de Buenos Aires, la gestión de la información además de las naturales complejidades vinculadas a la organización universitaria se agrega la descentralización de procesos y sistemas de soporte a la gestión y la autonomía relativa de las unidades académicas. Esto resulta por una parte en que cada unidad académica gestiona sus sistemas de gestión en función de sus propios criterios y especificidades, y asimismo no todas las unidades académicas poseen los mismos sistemas de gestión, por lo cual se presentan dificultades adicionales en la coordinación de la unificación de información estadística académica.

En este análisis debe considerarse que se agrega como componente la gran asimetría entre las unidades académicas, tanto en características organizacionales específicas como a su dimensión cuantitativa. Esta gran diferenciación junto con el grado de autonomía relativa interna de cada unidad académica en términos de la dispersión de procedimientos de registro de la información académica complejiza el trabajo de producción centralizada de información.

En función de las atribuciones otorgadas por el Consejo Superior a la Secretaría de Asuntos académicos, y retomando los componentes anteriormente mencionados, desde el 2011 se rediseñó la estructura organizacional, creando un área específica a cargo del relevamiento, actualmente siendo una Dirección General de Información Académica y Estadística Universitaria. En lo referido a los agentes, se profesionalizó la planta incorporando en el área personal provenientes de las Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación y Ciencia Política.

En lo referido a las funciones, a cargo de la Dirección General anteriormente mencionada se encontró la generación y actualización de mecanismos de unificación y centralización de información, la unificación y actualización de definiciones operativas, pautas de procesamiento y verificación de información, el diseño de mecanismos de relevamiento de información sociodemográfica, y la producción de información.



Desde los aspectos más técnicos, se reelaboraron las pautas de procesamiento de la información a fin de asegurar la comparabilidad interna, homogeneizando las definiciones operativas a las existentes en el sistema de educación superior. En conjunto con ello, se desarrollaron nuevos sistemas de unificación de información estadística que en sus definiciones operativas contuvieran las variables necesarias para responder a las heterogeneidades intrainstitucionales y al mismo permitieran unificar criterios de procesamiento. Esto derivó en un sistema de unificación que posee una doble etapa de carga, estableciendo datos matrices que son analizados en forma manual y sobre los cuales se apoyan luego los datos cargados. El sistema denominado Integrador de Datos de Estudiantes posee aproximadamente 150 validaciones, y su carga es bianual, siguiendo los criterios de carga completa de año anterior y carga parcial de año en curso. El sistema asimismo concentra la información correspondiente al nivel de Posgrado, en cuyo caso la carga es anual y el número de validaciones es inferior en virtud de las diferentes características de cursado de los posgrados, los cuales desde el punto de vista de la gestión académica administrativa y estructura curricular poseen una mayor heterogeneidad.

En términos de información sociodemográfica correspondiente a la matrícula de pregrado y grado, se implementaron encuestas de carácter obligatorio a ingresantes y egresados, y se encuentra en desarrollo una encuesta anual a los estudiantes que se encuentran desarrollando actividades académicas en Facultad.

En base a estos cambios que se comenzaron a implementar entre 2016 y 2017, paulatinamente se fueron conformando bases de datos que permitieran el análisis continuo de trayectorias, manteniendo consistencia interanual y permitiendo asimismo la actualización interanual de datos.

Con estos datos se comenzó a producir en forma sistemática diversas producciones de información que pueden clasificarse en tres grandes grupos: información vinculada a organismos externos; información de producción permanente y sistemática; e información a demanda o ad-hoc.

En lo referido al primer grupo el área tiene a cargo la elaboración y elevación de los datos exigidos periódicamente por las áreas estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias (Departamento de Información Universitaria, sistema SIU-Araucano), los informes internos de cierre de las cargas, la información correspondiente a indicadores de internacionalización derivados de la información del sistema SIU-Araucano, y la síntesis de los indicadores correspondientes a



estudiantes involucrados en el modelo de pautas presupuestarias del Consejo Interuniversitario Nacional.

En lo referido al segundo grupo, la producción de información sistemática y permanente abarca una cierta diversidad de informes, entre las cuales cabe destacar en primer lugar un informe anual de indicadores, el cual abarca la totalidad de la institución, con indicadores referidos a la institución con relación al sistema, así como indicadores internos de la institución, en series de largo plazo superiores a los 15 años y cuyo objetivo es brindar en un instrumento unificado un panorama general de la Universidad tanto a su interior como al exterior. En segundo lugar, se produce en forma anual una síntesis de información por cada unidad académica, la cual abarca las dimensiones académicas, curricular, de recursos humanos, de investigación y extensión, y la participación relativa de cada unidad académica en cada una de estas dimensiones en el total de la universidad, cuyo objetivo es brindar en un solo documento un estado global de cada unidad académica más exhaustivo y pormenorizado. En tercer lugar, y en forma más reciente, se produce un documento especialmente orientado a la gestión, el cual incorpora panoramas del sistema de educación superior, el subsistema universitario y la inserción de la UBA en el sistema, así como una síntesis de la UBA.

Por último, en términos de información producida a demanda, el área produce información de apoyo a las áreas encargadas de los requerimientos de acceso a información pública, y provee información de apoyo a los procesos de acreditación de carreras de grado incorporados en el Art. 43 de la Ley 24.521 llevados adelante por las unidades académicas que lo requieran, los cuales son procesos que representan una alta demanda de información.

Asimismo, desde esta dirección, paulatinamente se comenzó a dar apoyo externo a las unidades académicas hacia la implementación de sistemas de gestión estandarizados, y en el marco de las demás áreas dependientes del Rectorado y Consejo Superior de la Universidad se creó una Subsecretaría de Transformación Digital y Modernización, la cual comenzó a actuar como un área de servicios para las necesidades institucionales.

Todos estos procesos se vieron afectados por el marco de la pandemia ocasionada por el COVID-19, lo que tuvo como resultado tanto avances en lo que corresponde a la digitalización de procesos anteriormente vinculados al soporte físico, como la necesidad de analizar estas implementaciones y realizar continuos ajustes sobre los modos de registro de la información y los datos existentes en estos nuevos



sistemas, de tal manera que no solamente provean los datos imprescindibles para la nueva operatoria sino que asimismo contengan información adicional para la gestión académica.

En síntesis, la política implementada por la Secretaría de Asuntos Académicos en el marco de la reestructuración de la gestión de la información derivó en la creación de áreas específicas y profesionalización del personal de trabajo, la incorporación y articulación de información correspondiente a diferentes áreas de gestión administrativa cuya información es relevante para la gestión académica, la intervención sobre los aspectos funcionales y técnicos en la implementación de nuevos sistemas de información, la actualización y homogeneización de pautas y criterios, la sistematización de producción de información para la gestión académica y toma de decisiones en conjunto con la producción a demanda, y el desarrollo e incorporación de conocimiento funcional y técnico que permitiera brindar apoyo a las diferentes áreas que lo requieran en lo referido a la implementación de sistemas de información y asistencia funcional, en conjunto con las demás áreas intervinientes como la anteriormente mencionada Subsecretaría de Transformación Digital y Modernización con la cual se realiza un trabajo de articulación permanente.

Conclusiones preliminares

La gestión de la información académica es un proceso continuo y cambiante. Las diferentes configuraciones institucionales y los cambios que ocurren en el tiempo, junto con los factores intrainstitucionales y extrainstitucionales hacen que a lo largo del tiempo tanto los procedimientos como el valor dado a la información sean cambiantes. El proceso iniciado en los '90 en el sistema universitario argentino, así como los cambios ocurridos en los estilos de gestión institucional han paulatinamente otorgado un peso mayor a la producción de información. Desde el punto de vista de los procesos administrativos, la progresiva digitalización y acortamiento de los plazos administrativos ha conllevado a la práctica digitalización total de los procesos. Desde el punto de vista de la gestión institucional en la UBA paulatinamente la información ha ido cobrando mayor valor, aunque el valor de la misma puede no ser del todo homogéneo al interior de la institución. Es necesario señalar que la generación de áreas específicas dentro de las estructuras organizacionales especialmente orientadas a la gestión de la información, la estandarización de definiciones, criterios y procedimientos, la generación de información en forma periódica y comparable en el tiempo, y la



participación de estas áreas en la implementación de sistemas información y gestión, son acciones que promovieron políticas de uso de información en la gestión institucional.

Palabras clave: gestión universitaria, gestión de la información, universidad como organización

Bibliografía: (según normas APA)

Chapman, D., Mähick, L. (1993), From data to action: information systems in educational planning, IIEP/UNESCO, Paris.

Fernández Lamarra, N., Alonso Brá, M. (2004), La gestión Universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. En Colossi, Nelson y Dias de Souza Pinto, Marli (Org.), Estudos e Perspectivas em Gestão Universitaria, INPEAU-UFSC, Nova Letra, Blumenau-SC.

Gvirtz, S., Torre (2015), La dimensión política y técnica de la gestión educativa. En Tedesco, J.C., La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Hua, H., Herstein, J. (2003), Education Management Information System (EMIS): Integrated Data and Information Systems and Their Implications in Educational Management. LA, USA: Harvard University,

Januszevski, S. (2017). La gestión de la información académica en la Universidad de Buenos Aires. Las dimensiones de los sistemas de información. RELAPAE (7), pp 96-105

Marquina, M. (2016). Yo te evalúo, tú me evaluás: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina. Buenos Aires: EUDEBA.

Martínez Nogueira, R., Góngora, N. (2000) Evaluación de la Gestión Universitaria, CONEAU, Buenos Aires.

Mintzberg H. (1995) "La burocracia profesional". En: La estructuración de las organizaciones. Ariel Economía. Barcelona.



Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Neave, G., Van Vught, F (1994), Prometeo Encadenado. Estado y Educación. Superior en Europa. Gedisa. Barcelona.

Nosiglia, M.C. (1999) La universidad como organización: aportes de la administración para su estudio. Revista del IICE Nro. 14, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Nosiglia, M. C., Mulle, V. (2015), El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los Estatutos Universitarios, Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VI, núm. 15, 2015, pp. 72-89, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México

Nosiglia, M. C., Mulle, V. y Fuksman, B. (2020). La configuración del gobierno de las universidades nacionales argentinas a más de veinte años de sanción de la Ley de Educación Superior: un estudio comparado de los estatutos vigentes. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 11(17), pp. 76-94.

Nosiglia, M. C., Januszewski, S., El relevamiento y la producción de información para la toma de decisiones en la Universidad de Buenos Aires - El caso de la producción de información para la gestión académica. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, AIDU-A (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina), 2 y 3 de septiembre de 2019

Obeide, S. (2004), Ponencia “Gestión Universitaria”. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación”. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán

Tiana Ferrer, A. (1997). Qué son y qué pretenden. Indicadores educativos, política educativa. Cuadernos de pedagogía, (256).



7.6 *La información como un activo institucional para la evaluación y la mejora de las universidades*

*Constanza Greco-Diego Flores Poletti -Gabriela Marcalain-
Juan Manuel Schiavi Mora - Luna Lorenzo- Martina de Cristo
- Pablo Villanueva-Raú Guisolfi -Verónica Puccio
(Universidad Nacional de General San Martín)*

No hay un único patrón de institucionalización para desarrollar y gestionar un sistema de información. Requiere considerar cuatro cuestiones clave: a) la dependencia institucional del área responsable y la distribución de las funciones con las otras áreas, b) el enfoque que tendrá el sistema de información y la práctica para gestionarlo, c) la sustentabilidad (recursos, financiamiento), d) la accesibilidad y el uso que está previsto en relación a la evaluación y monitoreo. Cada una de estas cuestiones puede ser resuelta de distinta manera. La siguiente es cómo lo ha abordado la UNSAM:

- **Creación de un área específica a cargo del sistema de información integral:** con rango de Secretaría, se ubica en la unidad central y se acompaña con los acuerdos institucionales inter-áreas que garantizan la viabilidad de la implementación.
- **Coordinación centralizada del sistema de información:** el área construye la visión integral y resguarda la coherencia y no superposición, define el enfoque, alcance, metodología y supervisa la calidad y sus canales de difusión.
- **Articulación y cooperación con las áreas de la institución:** los indicadores son elaborados en forma conjunta con las áreas para garantizar su legitimidad y uso.
- **Aseguramiento de la pertinencia de la información:** los indicadores se seleccionan y construyen de acuerdo a los propósitos de la universidad y teniendo en cuenta las necesidades de los distintos usuarios.
- **Recursos adecuados:** se conforma un equipo con perfil técnico-profesional interdisciplinario y se cuenta con las herramientas necesarias.



- **Integración de fuentes de datos existentes:** se adecúan y explotan los sistemas de registro existentes con una visión integrada (sistemas administrativos SIU, otras fuentes administrativas y encuestas regulares).
- **Compromiso con la calidad de la información:** se realiza un trabajo persistente y acumulativo sobre la calidad de los datos, se automatizan los procesos de ETL usando SIU Wichi y se establecen procedimientos estadísticos sólidos.
- **Accesibilidad y claridad de la información:** se diseña y planifica la comunicación y se garantiza la provisión oportuna y regular de información a los distintos usuarios a través de plataformas de visualización de datos interactivas.
- **Construcción de una comunidad que lee y usa la información:** se organizan mesas de trabajo con los distintos actores para capacitarlos en el uso de las plataformas e indicadores disponibles y relevar nuevas necesidades de información.
- **El sistema de información como parte de un proceso más amplio:** se concibe la información junto a la evaluación, la planificación y el monitoreo, como un proceso integral e indivisible para la mejora institucional.

La ponencia que se presenta desarrolla el proceso institucional implementado y las lecciones aprendidas.



7.7 La transformación de registros administrativos en registros estadísticos. Aportes a la gestión académica

Graciela Ramos - María Rosa Almandoz - Roxana Carelli
(Universidad Nacional de Moreno)

Introducción

Las universidades como instituciones complejas y heterogéneas deben afrontar en el actual escenario histórico el desafío de su carácter público, democrático, de excelencia científica y académica y de pertinencia y vinculación con la región en la cual se inserta. Una institución de estas características requiere de cuerpos docentes que conozcan y comprendan, desde una perspectiva histórico-crítica, el papel de la universidad en la sociedad; que participen activamente de las lógicas de producción y circulación del conocimiento en el campo de su especialidad; que diseñen interdisciplinariamente proyectos formativos que permitan articular investigación e innovación en la formación de sus estudiantes; que se integren a una dinámica institucional que responda a los cambiantes y complejos escenarios de la región, así como a las necesidades sociales de los nuevos sujetos en formación.

Las instituciones universitarias, en particular sus sistemas de gestión académica requieren instancias de análisis, reflexión y revisión de los marcos y esquemas teóricos que sustentan las prácticas profesionales de quienes integran sus equipos docentes de modo de ampliar y fortalecer las estrategias de intervención, cambio e innovación.

La producción, circulación y apropiación de información, en particular estadística, al interior de las universidades adquiere una importancia significativa en diversos planos. En el plano institucional, por su aporte a la visión estratégica de su desarrollo y gestión, a la perspectiva crítica de su oferta académica, así como a sus procesos de evaluación y acreditación. En el plano de la gestión académica, constituye una herramienta indispensable para abordar y avanzar en estrategias de mejora continua que vinculen lógicas políticas, académicas, técnicas y administrativas.

Para ello, la constitución del SIU y la creación de bases estadísticas con información académica, financiera y de recursos humanos, provenientes de las



universidades y procesadas en la Secretaría de Políticas Universitarias resultan un sustento indispensable. El SIU-GUARANÍ, en particular su Módulo de gestión académica, permite registrar y administrar las actividades académicas de la Universidad desde que sus estudiantes ingresan como aspirantes hasta su momento de egreso.

La adopción, el desarrollo y la utilización de esos sistemas de información al interior de las universidades es aún un desafío y una tarea en curso para incorporarla a la vida y la comunidad universitaria.

Algunos datos acerca de la UNM.

La Universidad Nacional de Moreno es una universidad pública y gratuita, ubicada en el partido homónimo de la Provincia de Buenos Aires. Pertenece a la generación de las Universidades del Bicentenario, creadas en el año 2010 para responder a la demanda creciente de educación superior, en el marco de políticas públicas que democratizaron el acceso a este nivel de enseñanza.

Actualmente, la Universidad se encuentra transitando su tercer Gobierno Universitario y cuenta con más 29.000 estudiantes matriculados.

Su organización es departamental: Ciencias Aplicadas y Tecnología, Ciencias Económicas y Jurídicas, Humanidades y Ciencias Sociales

Su oferta académica, en constante ampliación, incluye catorce carreras de grado, dos ciclos de licenciatura y ocho tecnicaturas universitarias. Cuenta, además, con la oferta de dos carreras de Posgrado, y de seis Trayectos Formativos desarrollados en Diplomaturas.

Las carreras de grado con mayor cantidad de estudiantes son: Arquitectura, Contador Público Nacional y la Licenciatura en Trabajo Social. La UNM contaba con 10.605⁷¹ estudiantes a fines de 2022⁷², cifra que se mantiene relativamente estable en el primer cuatrimestre de 2023. Respecto a la oferta de posgrado, comenzó en el año 2019 y cuenta con 63⁷³ estudiantes a fines de 2022.

⁷¹ Dato ARAUCANO noviembre 2022.

⁷² Los datos preliminares de inscriptos a asignaturas anuales y del primer cuatrimestre 2023 ascienden a 10360.

⁷³ Dato ARAUCANO noviembre 2022.



Los 667⁷⁴ docentes en actividad durante en el año 2021, se distribuyen en 1085 cargos. Los estudiantes⁷⁵ de la UNM son mayoritariamente mujeres, aproximadamente 6 de cada 10, aunque existen diferencias entre carreras. El 60,5% de los inscriptos tienen menos de 25 años. El 50,2% residen en el Partido de Moreno, particularmente en Moreno Centro y Paso del Rey y el resto pertenece a los partidos aledaños a la Universidad principalmente: Merlo, Ituzaingó, General Rodríguez.

Según la información declarada al ingresar⁷⁶ a la Universidad, el 66,4% disponen de computadora y casi el 97,9% accede a internet. Aproximadamente 8 de cada 10 estudiantes son primera generación en comenzar estudios superiores.

Propuesta de acción

La tecnología de la cual se dispone hoy facilita el acceso y la aplicación de la estadística dando un importante lugar a las actividades interpretativas. En ese marco, el acercamiento y la interacción de autoridades y profesores con los productores de información constituyen procesos claves que fortalecen y mejoran la dinámica académica relacionada con las trayectorias académicas de los estudiantes en al menos dos dimensiones. Por un lado, complejizar las capacidades para interpretar y evaluar críticamente la información estadística pone en cuestión y robustece los argumentos relativos a las trayectorias formativas y, por otro, contextualizar la información estadística en los procesos de enseñanza y aprendizaje facilita la generación de propuestas de intervención pedagógica y didáctica.

La visión compartida de información, contexto y experiencia facilita la construcción de perspectivas para el análisis crítico de las trayectorias académicas de los estudiantes, así como de las normativas formales e informales relativas a los regímenes académicos y las propuestas curriculares.

Con el propósito de diseñar e implementar acciones que fortalezcan y mejoren las propuestas curriculares y apoyen o acompañen las trayectorias académicas de

⁷⁴ Información de la Secretaría Académica UNM a diciembre 2021

⁷⁵ Información al año 2021.

⁷⁶ Información de los inscriptos al Curso de Orientación y Preparación Universitaria periodo intensivo 2023



los estudiantes, la Secretaría Académica de la Universidad de Moreno, a través de su Departamento de Estudios y Asistencia Técnica desarrolla una estrategia sistemática de análisis del sistema de datos académicos referidos al desempeño académico de los estudiantes de la institución: su incorporación a la universidad, su avance según carreras y espacios curriculares, identificación de tramos, tiempos y puntos críticos.

Esta presentación hace referencia a tres de ellas:

- Encuentros periódicos y sistemáticos con autoridades académicas de los distintos departamentos.
- Asistencia y acompañamiento en el desarrollo de proyectos de acción e indagación.
- Jornadas internas de formación docente

Encuentros periódicos y sistemáticos con autoridades académicas de los distintos departamentos.

Propósitos

Definir políticas académicas de acompañamiento y mejora y estimar horizontes de intervención.

Periodicidad

Las convocatorias se organizan por Departamentos/carreras y por temáticas específicas.

Temáticas

- Informes sobre perfil de los inscriptos al Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) e ingresantes.
- Informes de Desempeño. En particular, ausentismo y abandono de asignaturas, asistencia a las instancias de finales, finales adeudados, riesgo de „retraso curricular“, permanencia y posibilidades efectivas de graduación.



- Informes sobre Encuesta de Asignaturas. En particular, experiencias educativas tales como la adaptación académica de los estudiantes, su integración social, su bienestar, su persistencia, su desempeño y su permanencia y logro constante a medida que transcurren los años de estudio en la institución.
- Informes sobre Encuesta a graduados y seguimiento a los 2 y 5 años. En particular, lo relativo a inserción laboral y continuidad de estudios.

Asistencia y acompañamiento en el desarrollo de proyectos de acción e indagación.

Propósitos

Aportar al desarrollo de proyectos de acción e indagación definidos a partir de iniciativas departamentales, de carreras y/o áreas epistémicas.

Proyectos desarrollados

- “Estudios sobre trayectorias educativas de los estudiantes de las carreras de Contador Público Nacional PI- CEEPyD- 06- 2019. Director de proyecto: Otero, Alejandro. Equipo de Investigación: Caferatta Ferri, Marcelo; Bergalli, Marcela; Sánchez Virginia; Patrucchi, Leticia.
- “Análisis de la encuesta de asignaturas correspondiente al Ciclo de Estudios Generales en Economía y Administración, UNM 2019” PI- CEEPyD-04-2020. Director del proyecto: Ferri, Nidia. Equipo de Investigación: Alonso, Juan Manuel; Bello, Ricardo; Jablonka, Patricia; Ramos, Graciela.
- “Género y trayectorias universitarias. Un estudio exploratorio sobre indicadores socioeconómicos y habitacionales de estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Moreno”. Director del proyecto: Martini, María. Equipo de Investigación: Aenlle, Belén; Basterrechea, Marcela; Cribilone, Florencia; Díaz, Cecilia B.; Ecenarro, Graciela; Giménez, Alejandra; Kisman, Natalia; Gosparini, Florencia; Demitrio, Lorena. Pi- Interdepartamental-2021.



Jornadas internas formación docente

Propósitos.

Construir una mirada crítica y reflexiva acerca de temáticas que preocupan a la comunidad universitaria en su conjunto. Tres aspectos se destacan como relevantes al momento de definir esta propuesta: (i) la importancia de la participación de los docentes e investigadores en las políticas y planeamiento de la universidad; (ii) la incidencia de la formación para facilitar el logro de los objetivos estratégicos de la universidad; y (iii) la necesidad de instancias de formación capaces de responder a las problemáticas que se les plantean a los profesores de la Universidad. Se trata, entonces, de recuperar y compartir las reflexiones y experiencias de los docentes de la UNM, abriendo un diálogo entre pares, mediado por especialistas en cada una de las diferentes temáticas.

Periodicidad.

La prioridad es anual y cada ciclo contempla 16 horas de duración y se concreta en 3 ó 4 jornadas.

Temáticas

- 1er. Ciclo (2020) La transición a la vida universitaria. La “afiliación” intelectual e institucional en la universidad. La construcción del oficio de “estudiante universitario”. Conexión entre enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. La organización del proceso lectivo; modalidades: anual - cuatrimestral.
- 2do. Ciclo (2021). Continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Desafíos a la gestión académica. Seguimiento y evaluación de estudiantes en entornos virtuales. Experiencias y estrategias desde el rol docente. Análisis de los diversos contextos de la virtualidad. La construcción del oficio de ser estudiante universitario en un marco de educación virtual. El docente y la reconfiguración de su rol.
- 3er. Ciclo (2022). Hacia una educación híbrida. La resignificación del saber en tiempos de virtualidad, los entornos tecnológicos y una nueva circulación del conocimiento. Derribando mitos: La calidad de la educación virtual puesta en duda. Prácticas pedagógicas mediadas



por tecnologías. Recursos y herramientas virtuales para fortalecer los procesos de enseñanza en las materias presenciales. Nuevas tecnologías ¿Incluyen o excluyen? Educación presencial o Educación virtual: su papel en la afiliación de los estudiantes. Las posibilidades de la modalidad híbrida en la educación superior Resignificación del rol docente y el acceso al conocimiento.

- 4to Ciclo (2023). La responsabilidad Institucional: políticas, programas y dispositivos para fortalecer las trayectorias. Trayectorias reales en la UNM: Sistematización de la información existente. Relevamiento de las trayectorias de los estudiantes de la UNM. Los indicadores y variables como insumo para conocer el problema e impulsar acciones de acompañamiento. Saberes docentes y acompañamiento de las trayectorias: Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y evaluación. El desafío de enseñar y lograr aprendizajes significativos frente a las trayectorias diversas en el aula. Estrategias pedagógicas para favorecer la permanencia.

En una de las jornadas, se expusieron datos, que en general se comparten con las autoridades académicas, a fin de socializarlos con los docentes para que, en función de ellos puedan reflexionar y repensar sus prácticas, individual y colectivamente a fin de favorecer las trayectorias académicas de las y los estudiantes.

En ese sentido, se detallaron las características sociodemográficas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno, se describió la duración de las carreras (la mínima, la teórica y la real) y se presentaron una serie de indicadores respecto del ingreso, la duración y carga horaria de los planes de estudio, el tránsito por el primer año, el recorrido en los años intermedios, y el trayecto final próximo al egreso, todos elementos que ayudan a reconstruir las trayectorias reales de los estudiantes de la UNM.

Durante la exposición se puntualizó la importancia de estas cifras como insumos para identificar problemas y diseñar estrategias de intervención. Datos que deben ser interpretados, interpelados y cruzados con otras informaciones para ser discutidos y así poder construir estrategias de acción.



7.8 Producción de información académica. Estadísticas para la gestión y toma de decisiones en la Universidad Nacional de Lanús

Esteban Pintos-Iván Ponte-Valeria Suárez
(Universidad Nacional de Lanús)

Esta presentación se propone dar cuenta del proceso de constitución y consolidación de un espacio institucional de producción de información estadística académica vinculada a las trayectorias estudiantiles al interior de la Universidad Nacional de Lanús, con dependencia directa de la Secretaría Académica.

Dicho proceso abarca un período constitutivo inicial con producción de trabajos elaborados a demanda hasta el año 2014. Luego comienza un período complejo (2015-2016) de intercambios y construcción de consensos entre diversos actores para la lograr la institucionalización de informes sistemáticos sobre información estadística para la gestión. Este proceso se consolida a partir del año 2017. De ahí a la actualidad (2023), el espacio ha procurado profundizar las perspectivas de análisis a los fines de ofrecer tanto al interior de la Secretaría Académica, y a las Direcciones de Carrera y Departamentos, diagnósticos relacionados con los determinantes de las trayectorias estudiantiles.

La producción de información y los consecuentes informes trabajan sobre la totalidad de la trayectoria de las y los estudiantes: desde que se inscriben a una carrera en calidad de aspirantes, debiendo cursar el Curso de Ingreso, hasta que devienen en egresados/as y se insertan profesionalmente. Esto implica, por tanto, no solo indagar cuestiones de índole académica sino también profesional.

En este sentido, a continuación se presenta una breve reseña histórica del proceso de consolidación del área, el trabajo interinstitucional que llevó adelante en ese proceso, un ejemplo de planificación anual, una síntesis de los informes elaborados y el proceso de institucionalización de los mismos.



Proceso de consolidación de la producción y uso de datos en la UNLa.

Breve reseña histórica

A partir del año 2015, en el contexto de una revisión y modificación de los Planes de Estudio de las carreras en la UNLa –este proceso abarcó la totalidad de carreras de pre grado y grado, a excepción de aquellas carreras enmarcadas en el art. 43-, comienza a presentarse una serie de trabajos que toma como fuente de datos los sistemas SIU-GUARANÍ y SIU-ARAUCANO, que luego darán lugar a informes sobre diversas problemáticas vinculadas con las trayectorias académicas de los y las estudiantes, como: porcentaje de aprobación del plan de estudios, tasa de egreso, desgranamiento, etc. Es en este momento que la Secretaría Académica convoca a los Directores de los Departamentos para presentar la información producida que luego se replicará a las Direcciones de las Carreras lo que hace que comience a legitimarse la información estadística producida y se comience a reemplazar la información rudimentaria e imprecisa que producían las carreras por su cuenta.

Al comienzo, los intercambios de los productores de información con algunos actores de la gestión, como Directores de Carreras y de Departamentos, no fueron del todo positivos, ya que se cuestionaba la veracidad de la información presentada o se evaluaba como poco relevante la producción de los datos.

Durante el 2016 se trabaja en nuevas rondas de reuniones con los mismos actores para explicar tanto la metodología de construcción de la información como la relevancia de sus resultados para la gestión. Al comienzo de ese año se envía a las Direcciones de Departamento y Carrera un cronograma de informes preestablecidos de forma tal que quienes dirigen los distintos espacios institucionales supieran en qué momento del año recibirían determinada información. Esto representa el puntapié inicial de formalización de un esquema de provisión de información que se produce al interior de la Secretaría Académica con el fin de asistir a las Carreras y los Departamentos.

Los siguientes años dieron lugar a nuevas reuniones e intercambios de inquietudes, consultas y sugerencias con las Direcciones de Carrera y Departamento. También se empezaron a dar intercambios vía correo electrónico o intercambios informales, lo cual también dio lugar y es sinónimo de una mayor confianza entre los actores institucionales. Ya para el año 2017, los informes elaborados por el espacio de producción estadística de la Secretaría Académica se encuentran legitimados al interior de la Universidad. A partir de ahí se trabaja



propositiva y diagnósticamente a los fines de asistir de la mejor manera a las Carreras y Departamentos.

En paralelo, esa referencia en la producción de información hace que otras áreas institucionales no directamente relacionadas con las acciones propiamente académicas soliciten al espacio información útil para las tareas desarrolladas por dichas áreas.

Como decíamos más arriba, desde el espacio de producción de información estadística de la Secretaría Académica se procedió a ofrecer, a partir de la consolidación de un esquema de provisión de información, diagnósticos y posibles soluciones a los distintos problemas observados en las trayectorias estudiantiles, siempre en términos colaborativos. Esto es fruto de un trabajo con información agregada y desagregada en distintos niveles (UNLa, Departamentos, Carreras; y con cruces según determinadas variables censales) que permite una mirada compleja y abarcadora.

El trabajo interinstitucional en la producción y uso de la información

La consolidación interna del espacio de producción de información académica en la UNLa tuvo un correlato externo de participación en la subcomisión de información académica de la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB). En este sentido, a partir del año 2012 se consolida un grupo de trabajo entre los técnicos/as de las universidades del conurbano bonaerense dentro de la RUNCOB que da lugar a la conformación de dos equipos de trabajo: uno, vinculado a la producción y uso de datos en las universidades nacionales, y el otro específicamente con la producción sobre la inserción laboral de los graduados y graduadas de las instituciones. En este sentido, se trabajó articuladamente con un grupo importante de universidades del conurbano bonaerense, lo cual dio lugar al establecimiento de algunos criterios comunes para el relevamiento de la información, así como también representó un espacio de intercambio de experiencias. Las mismas, a su vez, dieron lugar a la organización de una serie de encuentros sobre producción de información académica y estadística para la gestión. Las universidades que participaron de esa experiencia son:

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Universidad Nacional de Avellaneda



Universidad Nacional de Lanús

Universidad Nacional de San Martín

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional de La Matanza

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Universidad Nacional de Moreno

Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Desde sus inicios, la RUNCOB se constituye con el propósito de crear vínculos de cooperación entre las universidades miembros en todas las áreas que son de su competencia: docencia, investigación, extensión (transferencia y cooperación) y gestión.

En el marco de dichas finalidades, la información para la toma de decisiones de gestión se ha visto como un tema de principal interés, constituyéndose una comisión para dicho objetivo.

A partir de las reuniones de la Comisión de Información Académica de la RUNCOB y como producto del diálogo entre los referentes de las Universidades que participan, se identifica la necesidad de construir un Sistema de Información común a las instituciones de la red que incluya información cuantitativa sobre las siguientes temáticas:

- Oferta Académica
- Estudiantes
- Graduados/as

Dicho Sistema de Información se constituiría en una herramienta fundamental a los fines de elaborar estudios descriptivos y diagnósticos compartidos entre las universidades que permitan tener una visión de conjunto de la Región, así como pensar en líneas de acción de mejora continua. En este marco se propusieron dos proyectos:



1. Diseño y elaboración de un Sistema de Información sobre la Oferta de carreras y sus características.
2. Diseño de una encuesta a graduados/as recientes en el marco de la subcomisión “Observatorio de Inserción Laboral de Graduados de la RUNCOB” a fin de implementarla a partir del año lectivo 2013.

En el año 2017 el mismo equipo de trabajo decide llevar adelante la organización del *Primer Coloquio sobre producción y uso de información estadística* en las universidades nacionales realizado el 28 de noviembre del 2017 en la Universidad Nacional de San Martín. El mismo contó con la presencia de referentes de universidades nacionales provenientes de las áreas de estadística, sistemas, alumnos y gestión, además de representantes del Departamento de Estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En el coloquio se buscó reflexionar sobre la producción y el uso de la información estadística en las universidades argentinas e identificar las fortalezas alcanzadas y las cuestiones pendientes para la inclusión de estas prácticas. En ese marco, se analizaron las diferentes perspectivas y necesidades de los actores involucrados (secretarías académicas, direcciones de carrera, áreas de estadística, sistemas y planificación, departamentos de alumnos y organismos nacionales, entre otros).

En el año 2018 se realiza el Segundo Coloquio Nacional sobre Producción y Uso de Información Estadística en el Sistema Universitario “*Construyendo estrategias para la producción y uso de la información en las Universidades Nacionales*” en la Universidad Nacional de Lanús donde se profundiza el trabajo realizado en el primer coloquio.

En diciembre del año 2022 se realizó el *Primer Foro Nacional sobre graduadas y graduados: Experiencias, investigaciones y políticas de trayectorias profesionales* en la Facultad de Ciencia Política y RRII - Universidad Nacional de Rosario. Participaron del mismo más de 100 representantes -entre docentes, miembros de equipos de gestión, investigadores e investigadoras y graduadas y graduados- de 22 universidades nacionales de distintos puntos del país. Durante las dos jornadas se dio cuenta de experiencias de gestión e investigaciones en torno a la problemática del seguimiento y vinculación de graduados y graduadas, promoviendo el intercambio entre quienes asistieron y dando como resultado nuevas estrategias y modos para abordar el tema.

Entre las conclusiones a las que se arribaron se destaca la importancia de constituir este tipo de encuentros de manera sostenida a fin de otorgar una mayor



centralidad en la agenda a los estudios sobre trayectorias académicas y laborales de graduadas y graduados, al tiempo que se comparte información y propuestas de trabajo en pos de generar sinergias que permitan profundizar la colaboración entre instituciones.

La producción y uso de la información en la actualidad

Cronograma: Ejemplo 2022.

Febrero: Resultados de cursada del Ciclo Lectivo 2021.

Marzo: Resultados de finales del Ciclo Lectivo 2021 + Resultados de la Encuesta de Evaluación de Materias del segundo cuatrimestre de 2021.

Abril: Información censal de aspirantes e ingresantes del curso de ingreso 2022.

Mayo-Junio: Informe sobre porcentaje de aprobación del plan de estudios de los estudiantes regulares, evolución de la tasa de egreso y desgranamiento.

Julio: Resultados de cursada del primer cuatrimestre de 2022.

Agosto: Resultados de la Encuesta de Evaluación de Materias del primer cuatrimestre de 2022.

Octubre: Resultados de la Encuesta de Egresados/as del período 2020-2021.

Noviembre: Resultados de la Encuesta de Seguimiento de Inserción Profesional de Graduados/as (encuesta a los dos años del egreso).

Los informes presentados a las Direcciones de Carrera, Departamentos y Gabinete universitario (rectora, vicerrector, secretario/as, decanos) atienden toda la trayectoria institucional de los estudiantes, comenzando desde su condición de aspirantes hasta finalizar con el seguimiento de inserción profesional de las y los graduados. Esto implica no solo considerar los años que insume una carrera universitaria, que en términos reales suele promediar los 7 años, sino también realizar un seguimiento de la inserción profesional que se extiende hasta 5 años después del egreso. Esa premisa de seguimiento da lugar a informes sobre aspirantes, ingresantes, estudiantes y egresado/as en distintos momentos de su trayectoria. Y se trabaja con información censal y académica de los mismos, así como también con los resultados de diversas encuestas y censos aplicados a los estudiantes y egresado/as.



Con estos criterios, se elaboran:

a) Informes censales sobre aspirantes e ingresantes. Se trabaja con variables de edad, sexo, título secundario, sector al que pertenece el colegio del cual proviene el estudiante (público o privado), trabajo, domicilio, y máximo nivel educativo alcanzado por los padres. Estas variables, a su vez, permiten cruces que ayudan a identificar los elementos que pueden afectar el rendimiento académico. Este diagnóstico inicial de los ingresantes de cada carrera es de suma utilidad para las Direcciones de las mismas, las cuales pueden desarrollar políticas puntuales relacionadas con el perfil de sus estudiantes.

b) Encuestas de cursada del curso de ingreso: las mismas son respondidas en forma anónima por aquellos aspirantes que llegan a la instancia final del curso de ingreso.

c) Resultados de cursada y de finales: se procesan anualmente, y en forma interanual, los resultados de cursada y de finales, en forma agregada y desagregada, a los fines de identificar variaciones en los rendimientos académicos de cada año, así como también áreas problemáticas al interior de cada carrera. Esto permitió, por ejemplo, una política puntual para el dictado de Matemática dentro del Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico.

d) Encuesta de Evaluación de Materias: con un esquema de preguntas similar al de la encuesta del curso de ingreso, se aplica en forma cuatrimestral una encuesta anónima que evalúa el cursado de cada asignatura a partir de las respuestas de los estudiantes. Es un instrumento que se complementa con los informes de cursada y de finales.

e) Informe sobre porcentaje de aprobación del plan de estudios, tasa de egreso, desgranamiento, tiempo teórico y real para el egreso; promedio de duración de las carreras: este es un informe complejo que se elabora con la totalidad de los estudiantes regulares de cada carrera y se identifica su distribución según la cantidad de materias aprobadas del plan de estudios. Se le incorpora, también, el desgranamiento y la tasa de egreso por cohorte, la duración media de la carrera, la cantidad de estudiantes que aprobaron materias durante el ciclo lectivo sobre el total de estudiantes regulares, y la cantidad de egresados por año de egreso y por cohorte. Este informe, al cierre de cada ciclo lectivo, ofrece a las carreras una mirada amplia sobre la situación de la misma y un diagnóstico con los principales problemas a atender.



f) Censos: el último Censo de Estudiantes fue realizado en el año 2018 y relevó, además de la información censal habitualmente relevada en las fichas de inscripción, las siguientes cuestiones: razones para la elección de la UNLa; acceso a becas; otros estudios realizados; reflejo de los valores UNLa en el funcionamiento institucional; dificultades personales y discapacidades; transporte; situación laboral, económica y fuente de ingresos; y la última actividad laboral de los padres.

Por supuesto, el Censo proporcionó una base de datos privilegiada y sumamente útil para la toma de decisiones.

g) Informes a partir del procesamiento de las encuestas realizadas por el Observatorio de Graduados y Graduadas de la UNLa, espacio institucional que depende de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Cooperación y Servicio Público.

Estos informes sobre inserción laboral son el corolario estadístico de todo lo visto anteriormente y permiten trazar una línea de continuidad y trayectoria entre lo sucedido durante la cursada de una carrera y la posterior inserción profesional.

La información que se desprende de la encuesta también es de carácter censal, y se le suman bloques de información sobre las características de su inserción laboral y sobre su opinión respecto de sus años de cursada en la UNLa.

Proyección y potencialidades

Algunas de las consideraciones que podemos realizar son que, alcanzado este punto de desarrollo, articulación y conocimiento institucional, se podría avanzar con un programa que estudie de manera sistemática las trayectorias estudiantiles. Este seguimiento permitiría un análisis más complejo y con mayor profundidad de la totalidad de la información con diferentes niveles de desagregación.

Esto supondría trabajar pormenorizadamente con cada carrera de pregrado y grado; profundizar en las indagaciones respecto de las trayectorias académicas; identificar las problemáticas centrales, las variables involucradas y las posibles soluciones a las dificultades que afectan a las y los estudiantes; profundizar el trabajo de identificación de la forma y calidad de la inserción profesional de las y los egresados; articular con otras áreas institucionales tanto dentro como fuera de la UNLa a los fines de identificar problemáticas territoriales; etc.



Lo antedicho podría realizarse en el marco de un Programa de seguimiento del ingreso, trayectoria, egreso e inserción profesional de estudiantes y egresados universitarios.

Este programa podría sintetizarse en tres puntos primordiales:

- Construir información estadística abarcando la totalidad de la trayectoria estudiantil (aspirantes, ingresantes, estudiantes y egresados).
- Revisar los instrumentos para la recolección de datos (ficha de inscripción censal; actualizaciones censales anuales; encuesta del curso de ingreso, encuestas de evaluación de materias; encuestas de egresados; resultados del curso de ingreso, de cursada y de finales; información sobre tutorías y becas).
- Producir indicadores de fácil interpretación que colaboren con la toma de decisiones en los distintos niveles de la gestión académica.

Y tendría los siguientes objetivos liminares:

1. Caracterizar las trayectorias educativas de los estudiantes.
2. Determinar un conjunto de indicadores que permitan caracterizar a los estudiantes universitarios, conocer los niveles de desempeño académico y las causas que los originan a fin de proporcionar información oportuna para la toma de decisiones, para la mejora de los procesos educativos y de atención de los estudiantes, y para elevar los indicadores de terminalidad.
3. Identificar las características de estudiantes con riesgo de rezago y abandono a los fines de realizar una atención temprana que atenúe los indicadores de rezago, reprobación y abandono.
4. Determinar grupos de bajo, mediano y alto rendimiento.
5. Propender al registro institucional de las acciones de atención, como pueden ser las tutorías, que reciben los estudiantes y determinar el impacto en el rendimiento académico con el fin de consolidar acciones de intervención educativa de mayor efectividad.
6. Caracterizar cultural, económica y educativamente a los estudiantes de nuevo ingreso.



7. Relacionar información sobre género, sector educativo, lugar de residencia y situación laboral con el rendimiento académico.
8. Determinar en qué materias aprueban o reprueban los estudiantes; cuáles son los cuatrimestres críticos de deserción y reprobación; y cuánto demoran en completar los trayectos académicos.
9. Georreferenciar a las y los estudiantes a los fines de poder correlacionar nivel socioeconómico e indicadores de necesidades básicas insatisfechas con rendimiento académico. También, la geolocalización puede facilitar la aplicación de políticas públicas en materia de transporte y la atención de la demanda estudiantil en distintos puntos del área de influencia de la universidad.

A partir del recorrido realizado por el área, y la construcción de instrumentos que encuentran con legitimidad entre los actores de la Universidad, se considera pertinente pensar en ámbitos de institucionalización a través de un Programa. Resultaría importante para poder consolidar la experiencia, y a la vez poder trabajar sobre nuevas necesidades, o bien en nuevas estrategias de mejora de la trayectoria (en el 2023, la UNLa revisó y reformuló su Curso de ingreso a carreras de pre grado y grado; evaluación de reforma curricular; impacto de estrategias de educación integral; modificación en perfiles de aspirantes, entre otros).

A su vez, se considera que la construcción de información estadística supone acuerdos interinstitucionales, más allá de los establecidos en el marco de presentaciones formales para los anuarios estadísticos. La construcción de consensos en instrumentos contribuye notablemente a tener una mirada sobre el sistema universitario integral, actualizada, con definiciones reales de sus problemáticas, pero también de su complejidad y de sus potencialidades. Es decir, es la oportunidad para contar con conocimiento real, complejo, y también fundado sobre el sistema.

Palabras clave: estadística – trayectoria académica – toma de decisiones- gestión



7.9 Reflexiones a cuatro años de la creación del Departamento de Estadística Universitaria en la Universidad Nacional de Hurlingham.

María José Rico

(Universidad Nacional de Hurlingham)

La Universidad Nacional de Hurlingham fue creada a través de la Ley 27.016 en diciembre del año 2014 y comenzó a funcionar en el año 2016.

Desde su creación se impulsaron las actividades de planeamiento y evaluación institucional. En el Estatuto de la universidad se estableció que el área de Planeamiento y Evaluación Institucional tuviera como una de sus misiones proponer y llevar adelante procesos sistemáticos de planeamiento estratégico.

Considerando que la información estadística de la Universidad es un insumo clave para la planificación y la toma de decisiones sobre su funcionamiento, en el año 2019 a través de la RCS Nro. 171/19 se aprobó una nueva estructura y en ella se incorporó a la Secretaría de Planeamiento y Evaluación Institucional, el **Departamento de Estadística Universitaria** dependiente de la Dirección de Planeamiento Institucional.

A cuatro años de creación del Departamento, realizamos un trabajo de reflexión sobre aquellos aspectos que consideramos son los senderos por los que continuar el camino de construcción de un sistema de información estadística.

El Departamento de Estadística Universitaria

Considerando que la información estadística de la Universidad es un insumo clave para la planificación y la toma de decisiones sobre su funcionamiento, en el año 2019 a través de la RCS Nro. 171/19 se aprobó una nueva estructura en la Universidad Nacional de Hurlingham y en ella se incorporó a la Secretaría de Planeamiento y Evaluación Institucional, el **Departamento de Estadística Universitaria** dependiente de la Dirección de Planeamiento Institucional.

Las funciones que se establecieron para el Departamento tuvieron que ver tanto con la realización de las tareas administrativas y técnicas correspondientes a los



procedimientos que se llevan a cabo en relación a las estadísticas universitarias, como con funciones específicas dentro del Departamento, por ejemplo, la sistematización de información de las diferentes áreas, la producción de indicadores, la generación de informes, entre otros.

Por otro lado, durante el mismo año, el Consejo Superior de la UNAHUR aprobó el Plan Estratégico Institucional (PEI) para el período 2020/2024. Asimismo, se elaboró el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2022/2024) tomando como insumos básicos el PEI y los aportes provenientes de talleres, reuniones y entrevistas realizadas con actores relevantes de la comunidad universitaria.

Durante el año 2022 y habiendo llegado al séptimo año de funcionamiento de la Universidad, se firmó el acuerdo general con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a fin de iniciar el proceso de evaluación institucional.

En ese marco se visualizó de manera contundente la necesidad de elaborar un “sistema” de información que permita realizar una lectura de la institución. Si no se piensa en la información en forma de “sistema”, los datos -aun estando disponibles en las diferentes áreas-, quedan por fuera de un circuito que permitiría afianzar la transparencia y la rendición de cuentas.

Por otro lado, a cuatro años de existencia del Departamento de Estadística Universitaria vemos necesario el diseño y elaboración de instrumentos que generen, promuevan y logren la efectiva difusión de la información, caso contrario contamos con mucha información que no llega a aquellos/as destinatarios para quienes sería de mucha utilidad no sólo para desplegar acciones de mejora sino también para promover debates acerca de la pertinencia de dicha información y de la necesidad de información nueva.

Entre los desafíos que nos planteamos en función del tiempo de existencia del Departamento, entendemos que es fundamental definir no solo un instrumento sino incluso una estrategia de difusión de la información, por otro lado entendimos la necesidad que existe de generar espacios de capacitación sobre el uso de la información disponible, y fundamentalmente establecer y sostener espacios de trabajo coordinado entre las diferentes áreas de generación de la información y de gestión.

El proceso de evaluación institucional nos obligó a reflexionar sobre la importancia de generar una cultura de la autoevaluación de la calidad, definiendo qué aspectos son necesarios evaluar en relación con los propósitos que se va dando la



Universidad, así como teniendo en cuenta en todo momento la pertinencia de la información que se produce y los criterios de calidad de la misma.

En esa instancia se encuentra el Departamento de Estadística Universitaria de la UNAHUR en este momento, con una agenda intensa de trabajo que tiene como objetivo generar información disponible para permitir y dar sostén a decisiones informadas sobre los cursos de acción a futuro que se plantee la Universidad.



7.10 Seguimiento de cohortes y análisis de rendimiento académico mediante aplicaciones interactivas

Diego Marfetán Molina-María Eugenia-Nerina López
(Universidad Nacional de Rosario)

El análisis de la trayectoria académica de un cierto grupo de estudiantes constituye un insumo fundamental al momento de evaluar la calidad educativa de cualquier institución universitaria. Estas trayectorias pueden ser evaluadas desde múltiples puntos de vista, siendo comunes el seguimiento o desgranamiento de cohortes, el cálculo de indicadores relativos a duración media de las carreras, índices de retención y egreso, entre otros. Contar con esta información permite diseñar políticas orientadas a grupos específicos de estudiantes que presentan alguna vulnerabilidad. En este sentido, la Universidad Nacional de Rosario (UNR) cuenta con tutorías de acompañamiento a ingresantes (Programa “Codo a Codo”, <https://unr.edu.ar/codo-a-codo/>) y también con planes de apoyo pedagógico para estudiantes avanzados/as que abandonaron sus estudios (Programa rEGRESAR, <https://unr.edu.ar/programa-regresar/>).

Implementar estos programas requiere usualmente de un trabajo mancomunado entre diferentes áreas de gestión de la universidad. En particular, la colaboración entre la Dirección General de Estadística Universitaria (DGEU) y el Área Académica y de Aprendizaje de la UNR ha dado lugar a múltiples informes, reportes, índices e indicadores cuyo objetivo final consiste en contar con información de calidad acerca de la situación académica de la UNR, lo cual permite tomar decisiones respaldadas por datos confiables.

El objetivo de este proyecto consiste en unificar y formalizar información pertinente a las trayectorias académicas de estudiantes de carreras de grado de la UNR en un único sitio, que sea accesible para las autoridades universitarias y fácilmente actualizable a medida que se agrega nueva información. Esta tarea no es trivial, ya que el gran volumen de la masa estudiantil de la UNR (hoy en día cuenta con aproximadamente 90.000 estudiantes activos/as en carreras de grado) dificulta el procesamiento estadístico e informático de los datos disponibles. Al mismo tiempo, la dinámica propia de las trayectorias académicas vuelve rápidamente obsoletos a los reportes estáticos (ya sea en formato .pdf, presentación de diapositivas o similar), los cuales requieren de un gran esfuerzo para poder ser actualizados manualmente de manera periódica.



Teniendo en cuenta el contexto mencionado, desde la DGEU se decidió lanzar un aplicativo digital de uso interno en la UNR que permite navegar diferentes cohortes de estudiantes en base a múltiples filtros disponibles: unidad académica y carrera, año de ingreso, condición del estudiante durante cierto año académico (ingresante, activo/a, pasivo/a o egresado/a), materias rendidas, etc. El análisis de materias se presenta de manera exhaustiva, contando con indicadores relativos a formas y porcentaje de aprobación, como así también a cantidad de ingresantes de cierta cohorte que la aprueban, desagregados para cada una de las materias incluidas en los planes de estudio de las carreras de grado de la UNR. Dado que en este aplicativo se visualizan datos sensibles de la realidad académica de la Universidad, el acceso se encuentra restringido por una combinación de usuario y contraseña disponible únicamente para ciertas autoridades universitarias o bien de cada una de las 12 unidades académicas de grado con las que cuenta actualmente la UNR.

Los datos que sirven como insumo para esta aplicación se obtienen a partir de los archivos de texto plano utilizados en la carga anual del Sistema SIU-Araucano, en su versión Nominal. El manual de definiciones del Departamento de Información Universitaria dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias define al Araucano como *“un sistema de recolección de información estadística de estudiantes en ofertas académicas universitarias de pregrado, grado y posgrado. Este sistema tiene por objetivo principal servir de soporte para que las universidades e institutos tanto estatales como privados puedan informar sus datos estadísticos de estudiantes por oferta académica, unidad académica e institución a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), permitiendo tanto a las instituciones como a la SPU contar con información consistente (...). A través de este sistema las instituciones universitarias informan las cantidades de nuevas/os inscriptas/os, reinscriptas/os, egresadas/os y estudiantes en las ofertas académicas, incluyendo variables como: año de ingreso, edad, género, cantidad de exámenes rendidos, cantidad de exámenes aprobados, etc.”* La carga de esta información es obligatoria para todas las instituciones universitarias del país, según lo expresado por la Resolución Ministerial N° 2544/2017.

El procesamiento de los datos se realiza a través del software libre R (*R Core Team (2022). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>*). El aplicativo resultante se construye a través de herramientas pertenecientes a la librería de funciones *shiny* (*Chang W, Cheng J, Allaire J, Sievert C, Schloerke B, Xie Y, Allen J, McPherson J, Dipert A, Borges B (2022). _shiny: Web Application Framework for R. R package version 1.7.4,*



<https://CRAN.R-project.org/package=shiny>), dando lugar a lo que comúnmente se conoce como “tablero de comandos” (*dashboard*). La visualización de información relevante mediante este tipo de tableros es una práctica muy común en la actualidad, ya que permite a instituciones o empresas contar con una interfaz gráfica capaz de monitorear en tiempo real diferentes indicadores de rendimiento. Si bien el concepto de tableros surgió inicialmente en el ámbito de la inteligencia de negocios, su versatilidad y utilidad los convierten en una herramienta fundamental para supervisar procesos en cualquier tipo de organización.

Los recursos disponibles actualmente en el aplicativo desarrollado son:

- Porcentaje de aprobación de materias con respecto al total de ingresantes: esta tabla hace un seguimiento de una determinada cohorte, indicando qué porcentaje de estudiantes ha aprobado cada materia del plan de estudios de su carrera, y mediante qué método: final regular, final libre, promoción directa o bien por equivalencia (incluye pases y homologaciones). Se informa el porcentaje total de ingresantes de esa cohorte que ha aprobado cada materia en cuestión, insumo que resulta útil para detectar materias “filtro” o cuellos de botella a lo largo de la carrera.
- Intentos hasta aprobar cada materia: entre estudiantes de cierta cohorte que ya han aprobado una cierta asignatura, se registra cuántas veces debieron rendir hasta conseguir aprobarla: una, dos, tres, cuatro o más de cuatro oportunidades. Además, se informa el porcentaje de estudiantes que rindió bien en su primer intento. Este recurso es útil para detectar materias con alto porcentaje de exámenes finales desaprobados.
- Porcentaje de estudiantes que aprueban cada materia, según condición: este gráfico compara las trayectorias académicas de estudiantes según su condición actual: activo/a o pasivo/a. Para cada uno de estos dos subgrupos, se calcula el porcentaje de estudiantes que han aprobado cada materia de su respectivo plan de estudios. Cuando se analizan materias de primer o segundo año, este cuadro resulta útil para distinguir qué asignaturas pueden tener influencia a la hora de que cada estudiante decida continuar con sus estudios o no: materias con alto porcentaje de aprobación entre activos/as, pero bajo porcentaje entre pasivos/as, indican que esa materia está



funcionando como “filtro” y empuja a esas personas a la deserción. Si bien las causales de abandono pueden ser múltiples, entre ellas problemas económicos, de salud, dificultades para adaptarse al entorno universitario, etc., a partir de estudios específicos sobre el tema se sabe que un bajo rendimiento académico durante primer año está fuertemente asociado con la deserción temprana.

- Desgranamiento de cohortes: gráfico de barras subdivididas que muestra la evolución año a año de cierta cohorte, informando porcentaje de estudiantes que se encuentran activos/as, pasivos/as y egresados/as. Permite apreciar el impacto de la deserción temprana (de primer a segundo año), la evolución del índice de retención y las tasas de graduación para cada cohorte de cada carrera.

A su vez, dado que el aplicativo es interactivo y cada usuario/a tiene la posibilidad de modificar las visualizaciones presentadas a partir de los filtros seleccionados, se considera muy pertinente que desde la DGEU se realice una capacitación sobre conceptos y uso del tablero para que los diferentes usuarios/as cuenten con las herramientas necesarias para lograr una correcta interpretación de la información.

Si bien hoy en día el aplicativo contiene información variada, los datos allí presentes constituyen sólo una pequeña parte del volumen total de información que se genera dentro de una institución como la UNR. Debido a esto, como objetivo a futuro se plantea la posibilidad de agregar ciertas temáticas y nuevos indicadores al aplicativo, entre ellos:

- Año de cursada y versión del plan de estudios al que pertenece cada materia analizada.
- Características socio-demográficas de los/as estudiantes (edad, género, situación laboral, nacionalidad, máximo nivel de estudios alcanzado por su madre o padre, etc.) que permitan crear un perfil del estudiante, para relacionarlo con indicadores de rendimiento académico, índices de retención y tasas de egreso.
- Información sobre la evolución de las cantidades de estudiantes, ingresantes y egresados/as en cada carrera de grado. Estos datos se



encuentran disponibles actualmente en otro tablero desarrollado por la DGEU (<https://estadistica-unr.shinyapps.io/series/>).

Como conclusión, se destaca que el aplicativo logra, a partir de la minería y procesamiento de un gran volumen de datos, mostrar de manera interactiva indicadores oficiales, útiles, confiables y centralizados. Esta información permite a las autoridades tomar decisiones de gran relevancia dentro de la universidad, tanto a nivel gestión como académico (implementación de becas de estímulo o acompañamiento a estudiantes, modificaciones de planes de estudios vigentes, entre otras). Además, dado que para la confección de indicadores se tienen en cuenta los mismos criterios que utiliza el Ministerio de Educación, las estadísticas presentadas pueden ser comparadas con las de otras universidades nacionales.

Capturas de pantalla – Recursos presentes en el tablero:

% Aprobación materias con respecto al total de ingresantes

La población analizada consiste en ingresantes de la cohorte 2016 de la carrera de Profesorado en Psicología que se dicta en la Facultad de Psicología de la UNR. Las materias aprobadas pertenecen al período 2016/2021.

Show entries Search:

| Materia | Forma de Aprobación | | | | Total Aprueba | Total No Aprueba | % Aprueba |
|---|---------------------|-------------|-----------|--------------|---------------|------------------|-----------|
| | Final Regular | Final Libre | Promoción | Equivalencia | | | |
| DESARROLLOS PSICOLOGICOS CONTEMPORANEOS | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 | 211 | 3.21 |
| DIDACTICA Y CURRICULUM | 16 | 2 | 51 | 0 | 69 | 149 | 31.65 |
| EPISTEMOLOGIA | 2 | 2 | 2 | 0 | 6 | 212 | 2.75 |
| FILOSOFIA | 3 | 1 | 3 | 0 | 7 | 211 | 3.21 |
| HISTORIA DE LA EDUCACION | 19 | 3 | 17 | 1 | 40 | 178 | 18.35 |
| INVESTIGACION PSICOLOGICA | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 215 | 1.38 |
| LINGÜISTICA | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 217 | 0.46 |
| PEDAGOGIA | 3 | 0 | 61 | 0 | 64 | 154 | 29.36 |
| POLITICA EDUCACIONAL | 13 | 2 | 20 | 1 | 36 | 182 | 16.51 |
| PSICOBIOLOGIA | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 217 | 0.46 |

Showing 1 to 10 of 25 entries Previous Next



Intentos hasta aprobar cada materia

La población analizada consiste en ingresantes de la cohorte 2016 de la carrera de Profesorado en Psicología que se dicta en la Facultad de Psicología de la UNR. Las materias aprobadas pertenecen al período 2016/2021. Para este cuadro sólo se toman en cuenta estudiantes que hayan aprobado la materia en cuestión.

Show entries Search:

| Materia | Uno | Dos | Tres | Cuatro | 5+ | Total | % 1 Intento |
|---|-----|-----|------|--------|----|-------|-------------|
| DESARROLLOS PSICOLOGICOS CONTEMPORANEOS | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 100 |
| DIDACTICA Y CURRICULUM | 69 | 0 | 0 | 0 | 0 | 69 | 100 |
| EPISTEMOLOGIA | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 100 |
| FILOSOFIA | 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 71.43 |
| HISTORIA DE LA EDUCACION | 38 | 2 | 0 | 0 | 0 | 40 | 95 |
| INVESTIGACION PSICOLOGICA | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100 |
| LINGÜISTICA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 |
| PEDAGOGIA | 64 | 0 | 0 | 0 | 0 | 64 | 100 |
| POLITICA EDUCACIONAL | 34 | 0 | 1 | 0 | 1 | 36 | 94.44 |
| PSICOBIOLOGIA | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |

Showing 1 to 10 of 25 entries Previous Next

Facultad:

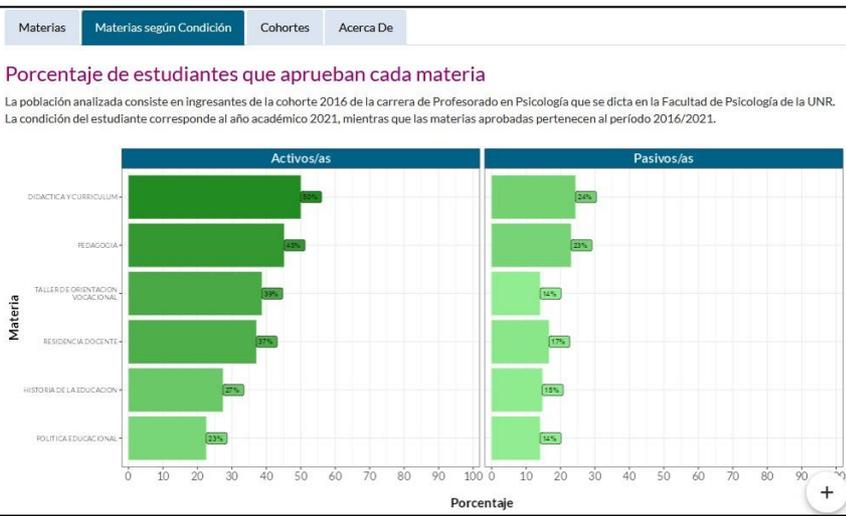
Carrera:

Cohorte de Ingreso:

Ver condición del estudiante durante:

Ver materias rendidas durante:

Desarrollado por:
Dirección General de Estadística Universitaria | Universidad Nacional de Rosario



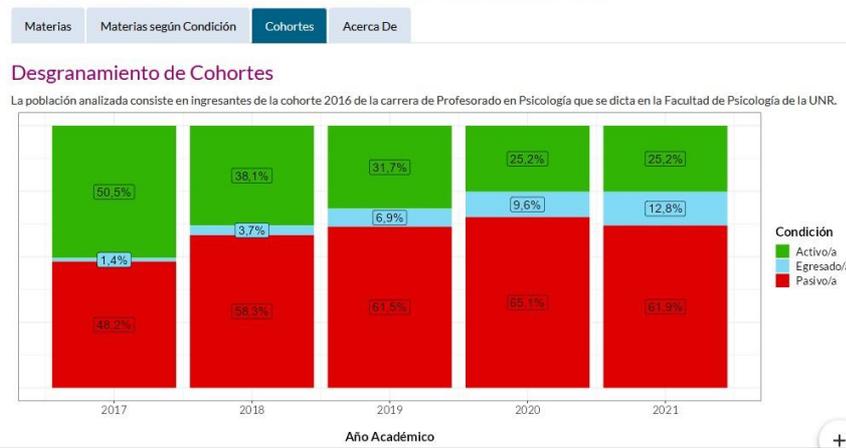
Rendimiento Académico en Carreras de Grado de la UNR - Cohortes 2016 a 2021

Facultad:

Carrera:

Cohorte de Ingreso:

Desarrollado por:
Dirección General de Estadística Universitaria | Universidad Nacional de Rosario





MESA #8

**MESA SISTEMAS DE
GESTIÓN ACADÉMICA**



8- MESA SISTEMAS DE GESTIÓN ACADÉMICA

La innovación en la gestión académica

María Mercedes Romero

Este eje se propuso como espacio para la socialización y el intercambio de políticas, experiencias y modelos impulsados y sostenidos en torno a los modos de organizar, hacer y acompañar la gestión en los procesos académicos en la universidad.

Estos modos de hacer, inherentes a los proyectos estratégicos de cada universidad, generan prácticas que contribuyen en mayor o en menor medida a la definición de políticas institucionales. Desde esta perspectiva, la identificación, el análisis y la reflexión sobre estas prácticas permite trabajar en la planificación, el desarrollo y la formalización de procedimientos que -orientados por criterios académicos de acción- favorecen la formación, la producción de información y la administración de las propuestas formativas, la matrícula, las trayectorias estudiantiles, el personal docente, etc.

Los temas abordados en los trabajos presentados por las universidades giraron en torno a:

- Carrera académica/carrera docente: acompañamiento en su definición, desarrollo e implementación.
- Los sistemas de gestión académica: desarrollo y actualización.
- Los sistemas de gestión académica como fuente de información para la definición de políticas institucionales.
- Marcos normativos institucionales que contribuyan a la eficiencia y eficacia de las prácticas de la gestión académica.
- Proyectos de formación y capacitación para las personas integrantes de las áreas de gestión académica.



Dentro de estas categorías, las universidades plantearon proyectos que se diseñaron y aplicaron en búsqueda de mejorar tiempos, recursos, resultados. Allí las experiencias más destacadas fueron las de aplicación de normas de certificación de calidad en procedimientos como gestión de actas, de diplomas, de certificados analíticos, de designaciones, etc. En todos los casos resultaron fundamentales la relación entre capacitación, desarrollo de softwares para la información y la creación de áreas especializadas en desarrollo de diseño y evaluación de procedimientos que acompañaran a quienes se ven involucrados en la tarea del día a día.

La experiencia de la mesa dio como resultado un nutrido diálogo entre la innovación, la gestión y la política institucional que evidencia una búsqueda común para el trabajo en las universidades, un cambio racionalidad, como lo explican Scharmer y Kaufer (2020) desde una conciencia de *ego-sistema* que se centra en el bienestar propio, para expandirse hacia una conciencia de *eco-sistema*, que se interesa en el bienestar de todos, incluido el de uno mismo. Esto es pensar a la universidad como un todo más allá de las lógicas particulares de cada facultad, escuela, sede, departamento. Allí radica la importancia del rol que asumen quienes conducen desde unidades centrales para respetar la particularidad ponderando criterios comunes de procedimiento y acción.

Los documentos que se presentaron rondaron en torno a la definición de procesos y procedimientos de calidad para la gestión académica. En ese sentido muchas universidades ya iniciaron con procesos de certificación de la calidad de esos procesos a través de las normas ISO y otras aprovecharon requerimientos externos como procesos de auditoría interna y acreditación de carreras ante la CONEAU en la que resulta fundamental tener procesos claros con objetivos concretos.

Es preciso señalar como punto de partida que la gestión crea condiciones, configura escenarios para la toma de decisiones que permitan intervenir en situaciones concretas, provee instrumentos a los equipos de trabajo que perduran en el tiempo resguardando las funciones por encima de las personas que las lleven a cabo en un determinado tiempo.

El tiempo de pandemia por Covid-19 encendió una alarma en todos los aspectos de la vida académica; fue impostergable la necesidad de adecuar formas de actuar, de proceder, para garantizar una continuidad de las funciones estructurales de la universidad vinculadas a la formación, la extensión y la investigación. En ese contexto, aún en su esencia trágica, se abrió una posibilidad por sobre las



resistencias: la de mirar los cambios en clave de oportunidad, para mejorar las prácticas de gestión.

Desde allí es posible considerar que se reinventa la concepción de INNOVAR. La innovación invita a salir o escapar del papel de simples operadores de una maquinaria obsoleta. *“Innovar es fundamentalmente una actitud, un modelo de comportamiento. Esto nos lleva a manejar la idea de que la innovación debe ser asumida como un compromiso social, que tiene consecuencias tanto a nivel personal como en relación con nuestro entorno (...) Esto supone que para poner en marcha procesos de innovación es necesario contar con personas abiertas, flexibles, creativas, capaces de adaptarse a los cambios”* (De Pablos Pons, 2009). Cabe destacar que, en la coyuntura tan tecnologizada, lo importante es ser conscientes del lugar y la responsabilidad que ocupa cada uno en el colectivo institucional.

Alejandro Piscitelli en “Innovación y barbarie” sostiene que uno de los pilares de la innovación es la colaboración. Este aspecto resultó constitutivo en cada uno de los procesos de gestión que las universidades iniciaron en las experiencias que compartieron: las políticas de gestión académica requieren que los actores de la institución que intervienen en los procesos estén involucrados en la definición de esos procedimientos. *No estamos solos y no desarrollamos procesos inventivos e innovadores de manera solitaria; siempre hay colaboración que permiten que los desarrollos se lleven a cabo, tanto de manera práctica en su construcción como de las ideas que tomamos de quienes nos precedieron o de nuestros contemporáneos* (Piscitelli y Alonso 2020, p. 38)

La gestión de la innovación es un proceso de múltiples cambios que se da desde adentro hacia afuera porque se entiende que el protagonismo allí es de los propios actores, que definen y configuran los procesos en función de una mirada global, no como hechos aislados y fragmentados si no como constitutivos de un todo. Gran parte de los hallazgos valorables de estas experiencias se da por el hecho de tener centralizados algunos procesos de gestión en las unidades rectorales que se alimentan de procedimientos descentralizados respetando la naturaleza y la autonomía de las unidades académicas que desde su concepción institucional son particulares y son valiosas por ese motivo. Todo cambio en la toma de decisiones requiere definir criterios que sean estructurantes pero que mantengan una cierta flexibilidad, lo que permite diseñar procedimientos eficientes posibles de ser realizados y que los actores que lo llevan a cabo, es decir, quienes los implementan, quienes los evalúan, quienes realizan un informe de lo que sucedió



en el transcurso del año con esos procedimientos, puedan sentirse parte activa; pensar ese proceso y en evaluarlo sin solo ejecutarlo.

Entonces, partiendo de ese lugar es importante señalar la idea de que la gestión requiere de una cultura de trabajo, que es colectiva, es responsable y es comprometida, es decir, todos los actores institucionales que participan en la gestión deberían tener estas tres habilidades: poder trabajar colectivamente en equipos, de la responsabilidad y el compromiso con el trabajo que llevan desarrollan, así sea ponerle un sello a un papel. En ese contexto, quienes asumen la conducción tienen el desafío de desarrollar una actitud paciente principalmente, con los procesos sin desalentarse ante las fallas, sino tomarlas como parte del camino. El problema es una oportunidad.

Resulta entonces significativo entender que la calidad es algo que se construye, se hace, no viene dado con o por el procedimiento, es decir el procedimiento de calidad no garantiza que los resultados sean de calidad si quienes están involucrados en los procesos de gestión no asumen la responsabilidad y el compromiso de llevar adelante un trabajo colectivo

El gran desafío, en este sentido, es la articulación sostenida en la buena comunicación entre las áreas, tanto desde los que trabajan con indicadores, como desde las áreas de informática y las administrativas; por ahí también pasa la innovación. Por último, tal como se señalaba más arriba, es preciso señalar que muchos de los procesos que surgen para favorecer el desarrollo de procedimientos de calidad, se originan a partir de problemas al interior de la institución. Entonces esta es una forma de ver -desde otra perspectiva- los problemas que se dan institucionalmente pues estos comienzan a funcionar como motores para mejorar prácticas; tal vez existan resistencias frente a ellos y en lugar de poder abordarlos como posibilidades para mejorar, se trata siempre de evitarlos. Superar este reduccionismo es un acontecimiento que ya comenzado a darse y a entenderse de esa manera.

Para concluir, la racionalidad con que las propuestas de innovación en la gestión operan en cada una de las instituciones se sustenta en una certeza, como dirían Otto Scharmer y Katrin Kaufer: *“El éxito de nuestras acciones como promotores de cambio no depende de qué hagamos o de cómo lo hagamos, sino del lugar interior desde el cual operamos.”* (Scharmer y Kaufer, 2020, p.22)



Referencias bibliográficas:

- Alonso, J. y Piscitelli, A. (2020) Innovación y Barbarie, verbos para entender la complejidad. Bs.As. OuterEdu.
- Blejmar, B. (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Bs.As. Noveduc.
- De Pablos Pons, J. (2009) Coord. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe.
- Sharmer, O. Y Kaufr, K. (2020) Ser líder desde el futuro emergente. Desde la economía de ego-sistemas hasta la economía de eco-sistemas. Traducido por Amparo Burgos. CMMAL, Bolivia.



8.1 Certificación de normas de calidad IRAM - ISO 9001/2008 en la Dirección de Operaciones Académicas

*Ana Marcela Bidiña-Gustavo Hugo Due
k-Juan Pablo Piñeiro-Yanina Paola Martínez
(Universidad Nacional de la Matanza)*

Introducción

El presente resumen tiene como objetivo desarrollar la experiencia de la Certificación de normas de calidad IRAM - ISO 9001/2008 en la Dirección de Operaciones Académicas de la Universidad Nacional de La Matanza.

La Dirección de Operaciones Académicas (D.O.A) es la dependencia de la Secretaría Académica que tiene la responsabilidad primaria de administrar las actas, tanto de cursada como de final, y gestionar la emisión de los títulos de grado, pregrado, posgrado y de formación continua. Asimismo, se encarga de las certificaciones de materias aprobadas, analíticos y constancias de título en trámite, como así también, de las legalizaciones de programas de las asignaturas aprobadas y planes de estudios.

La DOA tiene como objetivo satisfacer en tiempo y forma las necesidades de los/las alumnos/as, cumpliendo con los requisitos y mejorando continuamente la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad, alineados a la legislación vigente.

Al respecto, las Normas fueron de gran utilidad para el cumplimiento de lo establecido en el Art. N° 40 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior, el cual establece que los títulos universitarios deben ser expedidos en un plazo no mayor a los ciento veinte días (120) corridos, contados a partir del inicio del trámite de solicitud de título. Este factor fue el impulsor de la implementación.

En línea con lo anteriormente mencionado y basados en la organización de la gestión de los procesos administrativos/académicos, en el año 2013 la Secretaría Académica decide aplicar a la certificación de normas IRAM-ISO 9001/2008 con el objetivo de aportar un valor agregado y un salto de calidad en los procesos que involucran el área de acción de la Dirección de Operaciones Académicas.



Desarrollo

En la actualidad, las organizaciones se encuentran en entornos sumamente dinámicos y exigentes, que requieren una actualización y adaptación constante. Por su parte los organismos públicos, no están exentos de dicha realidad. Las demandas suelen estar relacionadas con la necesidad de mejorar los servicios que se brindan a la comunidad. Estas tendencias impulsan cambios importantes en las estructuras de las organizaciones y conlleva repensar las decisiones de gestión.

En tal sentido, tal como lo menciona la Florencia Pera, en su artículo *Diseño e implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad en base a la Norma ISO 9001:2008 en la Universidad Nacional de La Matanza*: “la implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad tiende a ser de mucha ayuda al momento de efficientizar la gestión y alinearse con la tendencia hacia la calidad total mediante la utilización de herramientas de mejora continua, que contribuyen a identificar defectos y fortalezas, como así también controlar tanto los procesos y productos, como sus variaciones”.

En relación con esta idea, la Secretaría Académica de la UNLaM comenzó en la búsqueda de una estrategia de mejora de la calidad en relación a las legislaciones vigentes. Al respecto, la Norma ISO 9001-2008 se presenta como la herramienta más adecuada para la mejora de la calidad de gestión de procesos administrativos en una organización de educación superior.

La Organización Internacional de Normalización (ISO) es una federación mundial de organismos nacionales de normalización que provee diversos estándares a través de la norma 9001, en pos de sumar valor a la organización que la implemente. En el caso de la experiencia de la DOA, la certificación otorgada fue bajo la norma IRAM-ISO 9001:2008, la cual establece estándares para el sistema de gestión de calidad. Dicha acción se presenta como una decisión estratégica de la organización que cumple el objetivo, en términos de la norma, de la satisfacción del cliente.

Esta norma internacional promueve la adopción de un enfoque basado en procesos que mejoran la eficacia de un sistema de gestión de la calidad, para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos.

Con el objetivo de la certificación, la Secretaría Académica a través de la DOA, junto con el seguimiento y acompañamiento de la Secretaría de Planeamiento y Control de Gestión, comenzó el camino de la certificación para lograr demostrar su capacidad para proporcionar productos que satisfagan los requisitos del cliente,



los legales y los reglamentarios. Asimismo, aumentar la satisfacción del cliente a través de la aplicación eficaz del sistema, incluidos los procesos para la mejora continua del sistema. Tal como lo establece la norma en su apartado número 1: Objeto y campo de aplicación, 1.1 Generalidades.

En el proceso de cara a la certificación se debió realizar un análisis situacional de la organización, documentar cada uno de los procedimientos que se desarrollan en el sector y comenzar a capacitar al equipo de trabajo con el fin de determinar los alcances del certificado, en un trabajo conjunto con el personal especializado de la Secretaría de Planeamiento y Control de Gestión y asesores de implementación de normas ISO.

En este proceso, se confeccionaron los manuales de calidad y de procedimientos. Se realizó un análisis exhaustivo del paso a paso de cada procedimiento para su construcción. Dichos manuales se presentan como un instrumento de orientación y estandarización del trabajo llevado a cabo en la Dirección.

Asimismo, se constituyen como un elemento de comunicación que debe ser utilizado como guía para el buen funcionamiento. En ellos se registran los procedimientos más relevantes que se realizan en dicho ámbito para el conocimiento de los agentes que allí realizan sus actividades y para aquellos nuevos agentes que eventualmente se incorporen. La implementación de dicha normativa permite trascender a los sujetos, impersonalizando la tarea y permitiendo que la gestión se base en el procedimiento independientemente de los sujetos particulares, haciendo más eficiente y eficaz el trabajo.

La elaboración de estos documentos surgió a partir del análisis de los procedimientos con una visión del proceso. Para la confección no solo se ha involucrado al personal asignado a la gestión de la Dirección y sino a todo el equipo del sector. Vale mencionar, que dichos instrumentos tienen un carácter dinámico y flexible que permite modificar ágilmente los cambios que se produzcan en los procedimientos. Ejemplo de esta característica fue lo sucedido luego del tránsito por la pandemia covid-19, donde la mayor parte de los procedimientos se trasladaron al formato digital.

El objetivo principal de la elaboración de los manuales es generar una herramienta estandarizada de información relativa a las actividades realizadas en la Dirección, con la intención de optimizar y sistematizar procesos, ordenar administrativamente las tareas ejecutadas y facilitar, consecuentemente, el control de gestión.



El alcance de la confección de los manuales está orientado a los agentes de la Dirección de Operaciones Académicas de la Universidad Nacional de La Matanza, quienes, con la utilización de esta herramienta, cuentan con procedimientos uniformes, información sobre las tareas a realizar dentro del área, la identificación de los responsable de la ejecución de cada punto del proceso, una descripción clara y completa de los pasos a seguir en cada procedimiento y de los formularios a utilizar en el mismo. Asimismo, se evita la superposición de tareas y se contribuye a la capacitación y asesoramiento de nuevos agentes.

La Dirección de Operaciones Académicas, estableció que dentro de los alcances de la certificación se incluyan los siguientes procesos centrales:

- Legalizaciones (programas de asignaturas aprobadas, planes de estudio, certificado de no sanción disciplinaria y certificado de baja de universidad);
- Emisión de título y analítico intermedio o final;
- Certificado de analíticos de materias parciales;
- Certificado de materias aprobadas;
- Certificado de título en trámite;
- Proceso de acta de modificación/ rectificativa de nota.

También, se estableció la política de calidad, que abarca dentro de sus objetivos:

- Satisfacer las necesidades de nuestros estudiantes y adelantarnos siempre a sus expectativas, cumpliendo con los requisitos y mejorando continuamente la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad,
- Promover el crecimiento personal y profesional de los empleados, mediante la motivación y capacitación permanente,
- Establecer Objetivos y Metas de Gestión y llevarlos adelante en base a Programas Controlados,
- Revisar el Sistema de Gestión de la Calidad en búsqueda de la Mejora Continua.



Este proceso significó la adopción de una cultura de la calidad organizacional en mejora continua, para facilitar la vida académica de los alumnos de las carreras de posgrado, grado y pregrado, con relación a cuestiones administrativas/académicos.

En términos de aplicación de marcos normativos institucionales que contribuyan a la eficiencia y eficacia de las prácticas de la gestión académica, la certificación de las normas constituyó una decisión estratégica que estimuló la cristalización de los procesos, presentándose como una instancia de discusión y construcción intra-equipo.

Se construyeron indicadores que permitieron establecer prioridades en termino de tiempo y espacio de cada tarea y trabajar fuertemente en clave de planificación estratégica; determinando objetivos operativos y de gestión, implementando acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de los procesos de acuerdo con los requisitos de esta Norma Internacional.

En línea con la construcción de indicadores, la analítica de datos cobra total protagonismo para la gestión y fundamentalmente en la toma de decisiones por parte de la dirección.

Tal como se mencionó al inicio de este documento, hay un actor externo responsable de la auditoria e implementación de la norma, que es el responsable de verificar que se cumplen los requisitos

Para la certificación de calidad de la dirección el organismo seleccionado fue IRAM, el Instituto Argentino de Normalización y Certificación. IRAM es una asociación civil sin fines de lucro, que fue fundada en el año 1935. Asimismo, para la implantación o preparación previa a la certificación, se constituyó un Comité General de Gestión de la Calidad y la Mejora Continua, conformado con personal perteneciente a la Universidad con un compromiso firme en el Sistema de Gestión.

Resultado

El resultado más significativo de la experiencia, sin dudas, es haber obtenido la certificación ISO 9001-2008 en el año 2013, con alcances en la totalidad de las tareas desarrolladas en la DOA. También significó el comienzo de otras



certificaciones ya que otros sectores de la organización iniciaron el proceso para la aplicación de la Norma.

La certificación derivó en una mayor organización del sector, potenciando las habilidades del equipo y generando involucramiento del personal a través de la adopción de la cultura de la calidad. Asimismo, al momento de la incorporación de nuevas personas, la inducción a las tareas se encuentra organizada y pautada, permitiendo una rápida adaptación a los procesos y circuitos de trabajo.

En términos normativos podríamos mencionar algunos de los beneficios de la certificación:

- Los procedimientos quedan documentados, permitiendo ser transmitidos a los sujetos involucrados actualmente y aquellos que se sumen en un futuro a la gestión de la dirección.
- Sistematización de los procesos orientados a la mejora continua.
- Se construyen indicadores de gestión de cada procedimiento que permite generar información del desempeño de los procesos.
- Aumento de la confiabilidad de los procesos y de la organización en general.

Puntualmente en esta dirección con un alto nivel de riesgo.

- Se cuenta con un sistema estructurado, ordenado y basado en principios universales de la administración moderna.
- Genera un nuevo ambiente de trabajo basado en la cultura de la calidad y la mejora continua.

Además de la estandarización de los procesos y una notable mejora en los plazos de resolución de los trámites, también, se materializó en mejoras que representaron la adquisición de muebles ignífugos para la conservación de las actas, reformas edilicias con la incorporación de un anexo (archivo); la instalación de detectores de incendios y alarmas en los accesos al sector.

Asimismo, se construyeron indicadores que permitieron documentar el origen de errores, el cumplimiento de los plazos y sus desviaciones, el flujo de entrada y salida de trámites.



Conclusión

Retomando las ideas iniciales, las Universidades no están ajenas a los cambios y exigencias del entorno, son organizaciones con un alto grado de complejidad que requieren un sistema de gestión de la calidad que potencie y brinde las herramientas necesarias para una mejora continua. El desafío es adaptarse a los cambios que generan las organizaciones con las que articula su trabajo y responder a las necesidades de los/las estudiantes. Como ejemplo de estas dinámicas, podríamos mencionar un cambio realizado desde el Ministerio de Educación, en relación al procedimiento de certificación de los títulos, a través de la implementación del sistema SICER. Dicho sistema, informatizó el circuito, agilizando plazos y procedimientos. Estas iniciativas externas a las Universidades, de alguna manera, invitan a repensar las prácticas internas en pos de mejoras.

En este sentido, la aplicación de la Norma en la Dirección de Operaciones Académicas significó garantizar la mejora y el constante perfeccionamiento de las actividades, mayor compromiso y responsabilidad en la búsqueda de la mejora continua e incrementar la responsabilidad, el compromiso y la motivación de los empleados. Además de mejorar y contribuir al desempeño institucional.

La certificación fue el puntapié inicial para el proceso de mantenimiento y mejora del Sistema Gestión de la Calidad. Asimismo, es importante plantearnos cómo vamos a continuar mejorando el sistema de gestión y cómo lo vamos a mantener alineado a los objetivos del área. En este sentido, es fundamental el compromiso y el seguimiento del sistema involucrando a todos los actores: desde los agentes, pasando por la dirección y llegando a las autoridades del sector.

Desde el comienzo de este proceso, ya se ha renovado la certificación en dos oportunidades y en este 2023, nos encontramos en un nuevo proceso de evaluación.

A modo de cierre y habiendo transitado la experiencia, es válido afirmar que la adopción de las Normas ISO 9001 es un gran aporte a la gestión de los procesos administrativos académicos aportando valor al funcionamiento de la organización y respondiendo de manera eficiente y responsable a los destinatarios de dichos procesos.

Palabras claves



Educción superior-Gestión Universitaria- Calidad- Procesos- Mejora Continua.

Bibliografía

- Ley de Educación Superior, N.º 24.521, 1995.
- Pera, F. (2014). Diseño e implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad en base a la Norma ISO 9001:2008 en la Universidad Nacional de La

Matanza en *Gestión Universitaria*.

http://www.gestuniv.com.ar/gu_17/v6n2a2.htm

- Organización Internacional de Normalización (ISO). Sistemas de Gestión de la Calidad (ISO 9001:2008).



8.2 *Evaluación de la Carrera Docente en Facultades y Establecimientos Pre-universitarios*

Aldana Vallejo-Jenifer Ruffinatto Iñiguez-Romina Pérez
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

La Evaluación de la Carrera Docente es una herramienta que en los últimos años ha crecido su implementación en las Universidades Nacionales del país. La misma busca mejorar gradualmente la calidad educativa de dichas instituciones, a través de la jerarquización profesional del rol docente. Desde la Universidad Nacional de Rosario compartimos la perspectiva que tiene la Evaluación de la Carrera Docente, como un dispositivo que busca perseguir el desarrollo y la excelencia académica.

Descripción de la política

El Convenio Colectivo de Trabajo de las Universidad Nacionales establece en su Art. 12 que los docentes ordinarios o regulares estarán sujetos al mecanismo de evaluación, cada cuatro años o más, dejando a libre elección de las universidades. También se formaliza el ascenso y promoción del claustro docente, así como las causalidades que genera el resultado de las evaluaciones no satisfactorias.

Como sugiere Vain, la Evaluación en los docentes universitarios no se debe abordar desde el reduccionismo, sino todo lo contrario, a partir de la complejidad. Afrontar el posicionamiento de la misma desde la complejidad es asumir que la docencia tiene diversos sentidos en múltiples implicancias. La docencia universitaria tiene una variedad de entrecruzamientos y tensiones que de alguna manera caracteriza el rol del docente. Éstas son: la ciencia, la verdad, la política, la ética, la profesión, la experticia, la teoría, la práctica, entre otras. Las mismas se desarrollan en una o varias instituciones particulares y complejas, que marcan y construyen la identidad del docente.

El régimen de Carrera Docente de la UNR contempla derechos y obligaciones, compatibles con los postulados de una Universidad que anhelamos, queremos y defendemos, una Universidad democrática, inclusiva y reformista



Se trata de un mecanismo de evaluación periódica tendiente a la permanencia en sus cargos y a la mejora continua en sus funciones. Además, se trata de una herramienta que ayuda al/la docente a poder reflexionar sobre cómo es su práctica docente, cómo es su posición social, político y epistemológica en su profesión. La búsqueda de replantearse su accionar docente, es una instancia de aprendizaje, que brinda cuales son aquellas prácticas que debe mejorar.

Por otra parte, el proceso de evaluación refiere e involucra a docentes que realizan otras actividades personales, sociales, profesionales, etc.; por ello deben considerarse tales realidades y muy especialmente la cuestión de género, su maternidad y paternidad, el rol que en tal carácter desempeñan, la circunstancia de tener familiares a cargo, y toda otra cuestión que contribuya a evaluar el desempeño no sólo como tales, sino también como personas comprometidas con el derecho humano a la educación pública y de excelencia.

A continuación mencionaremos en rasgos generales sobre el régimen de evaluación de la carrera docente para docentes de Facultades:

- a. Destinatarios: alcanza a los docentes ordinarios (aquellos que ingresan por concurso público de antecedentes y oposición y quienes se incorporaron en el marco del Convenio de Trabajo Colectivo).
- b. Funciones y obligaciones del claustro docente: se rigen el Estatuto de nuestra universidad, el Convenio Colectivo de Trabajo y el decreto nacional 1470/98 y por las disposiciones de la Ordenanza. La condición de docente universitario supone la realización de actividades de docencia, formación, investigación, extensión y gestión institucional.
- c. Evaluación: La evaluación se realiza a través de un software diseñado por la Universidad, que permite que la misma se desarrolle a distancia, a través de un procedimiento de despapelización y simplificación del trámite.
- d. Convocatoria: Se realiza por primera vez a los 6 años de la designación por concurso y de la fecha la resolución mediante la cual se incorporaron en virtud del mecanismo establecido en el Convenio Colectivo de Trabajo. Luego, en la medida que la evaluación fuere satisfactoria se realizará periódicamente cada 5 años.
- e. Ejes de la evaluación: En la evaluación se tendrán en cuenta los 5 ejes: docencia, formación, extensión y gestión institucional, las dedicaciones docentes, los resultados de las encuestas estudiantiles, el informe referido



al eje de la docencia previamente validado por la secretaría académica de la institución perteneciente, recomendaciones formuladas en caso de que hubiese tenido una evaluación anterior.

Asimismo, se consideran las dedicaciones:

- cuando fuere exclusiva, deberán realizar actividades en cuatro ejes: docencia, formación, debiendo optar entre investigación, extensión o gestión institucional, como tercer y cuarto eje.
- cuando fuere semiexclusiva: deberán realizar actividades en tres ejes: docencia y formación, debiendo optar como tercer eje entre: investigación, extensión o gestión institucional.
- cuando se trate de docentes con dedicación simple: deberán realizar actividades en dos ejes: docencia y formación.

La evaluación es centralizada por la UNR, a partir de la participación del Área Académica y Aprendizaje y una comisión Ad Hoc, compuesta por 4 decanos, 4 docentes ordinarios, 1 estudiante, 1 graduado, designados por el Consejo Superior. El funcionamiento administrativo se encuentra bajo la responsabilidad de la Unidad de Ejecución de Evaluación. En la evaluación se tendrán en cuenta los 5 ejes: docencia, formación, extensión y gestión institucional, las dedicaciones docentes, los resultados de las encuestas estudiantiles, el informe referido al eje de la docencia previamente validado por la secretaría académica de la institución perteneciente, recomendaciones formuladas en caso de que hubiese tenido una evaluación anterior. Los estudiantes cuando terminan su cursado realizarán una encuesta anónima sobre el desempeño de los docentes de la cátedra cursada, dichas respuestas serán procesadas por las secretarías académicas de las facultades y los informes se entregarán un año después a los docentes

f. Informe docente, proyecto de trabajo y documentación probatoria: se utilizan los aplicativos SIGEVA o Cvar para la carga de información, generando un pdf que se carga al sistema. El informe reviste carácter de declaración jurada. Los docentes que revisten cargos de Profesor Titular o Asociado deberán presentar además un proyecto de trabajo a ejecutar durante los próximos años luego de la Evaluación Docente; a través de un archivo pdf que se adjunta al sistema.



g. Comisión evaluadora: se conformarán por 3 docentes ordinarios (dos deben ser externos a la UNR y del total 2 deben ser mujeres), 1 estudiante y 1 graduado. El Consejo Directivo de cada Facultad aprobará y elevará a la Unidad de Ejecución de Evaluación una nómina de docentes internos y externos, estudiantes y graduados evaluadores de cada facultad, debiéndose respetar la paridad de género. En total son 10 docentes externos y 10 docentes internos. En relación al claustro estudiantil y de graduados, se aceptan 10 de cada claustro por facultad.

h. Listado Único de evaluadores: La Unidad de Ejecución de Evaluación determinará una lista única de los evaluadores de los tres claustros aprobado y elevado por los consejos directivos de las unidades académicas, luego debe ser aprobado con el Consejo Superior

i. Procedimiento de evaluación: La evaluación será validada con la asistencia de los integrantes del claustro docente, en caso de que falte el representante del claustro estudiantil o graduados. En caso de empate, se definirá en el Consejo Superior. La evaluación será a distancia acompañada de un encuentro presencial, para el caso de docentes que revistan cargos de Profesores Titulares o Asociados: la misma consiste en una entrevista personal con una doble finalidad: se valorará el desempeño durante el periodo a evaluar y se considerará el proyecto presentado a ejecutar posteriormente.

j. Dictámenes individuales y resultado final: Los resultados serán Satisfactorios o No Satisfactorio. En el caso de Satisfactorio: el/la docente será ratificado en su cargo, sujeto a evaluación dentro de los próximos 5 años a partir de la fecha de la resolución del Consejo Superior que determine el resultado. Por el otro lado, el caso de No Satisfactorio: será evaluado a los 2 años posteriores desde la resolución del Consejo Superior que determine el resultado. Si la segunda evaluación es No Satisfactoria perderá el cargo, en caso contrario, será evaluado a partir de los próximos 3 años.

k. También pueden existir otras causas del resultado no satisfactorio, relacionado a la no presentación de documentación respaldatoria, el proyecto o informes en tiempo y forma.



Por otro lado, los docentes de los Establecimientos Preuniversitarios, también se encuentran alcanzados por el sistema de evaluación periódica de sus cargos. El procedimiento está reglamentado a través de una ordenanza diferente; el mismo se realiza también, a distancia, y de acuerdo a las funciones asignadas para cada cargo en el Convenio Colectivo de Trabajo.

a. Destinatarios: Docentes de Nivel Secundario y Técnico Superior que hayan sido designados/as por concurso se presentarán por primera vez a los cinco (5) años contados a partir de la fecha de su designación y quienes hayan sido incorporados/as en virtud del mecanismo previsto por la Universidad en el marco del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, se presentarán por primera vez a los cinco (5) años contados a partir de la fecha de emisión de la correspondiente Resolución de incorporación.

b. Evaluación: Los/Las docentes son evaluados/as por diferentes cargos de Profesor/a Horas Cátedra Nivel Secundario/Nivel Terciario o Superior lo serán cada cinco (5) años, independientemente de la fecha del concurso y/o ingreso a carrera docente por aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo. La evaluación de la totalidad de los cargos de Profesor/a Horas Cátedra ordinarios en que reviste se realiza en la oportunidad que corresponda a la primera evaluación y en una única presentación por todos los cargos. Si el/la docente acrecienta horas cátedra con posterioridad a una evaluación, será evaluado/a en ese cargo luego de cinco años contados a partir de su designación en las horas incrementadas, en ocasión de la próxima convocatoria que corresponda a los demás cargos en que ya revista.

c. La evaluación de Carrera Docente es realizada en forma centralizada por la Universidad, con la participación del Consejo Superior y del Área Académica y de Aprendizaje. Comprenderá: a) el Informe de Desempeño, correspondiente al período a evaluar, que deberá ser certificado por el/la Director/a del Establecimiento Preuniversitario donde cumple funciones; b) la Entrevista Personal; y c) la Documentación Probatoria, si correspondiere.

d. La evaluación de los/las docentes que deban ser evaluados por cargos de: Asesor/a Pedagógico/a; Regente; i Jefe/a de Preceptores/as; Jefe/a, Coordinador/a o Director/a de Departamento, Jefe/a General de Taller de Enseñanza Práctica Nivel Secundario, y Jefe/a General de Enseñanza Práctica Nivel Secundario, comprenderá, además del Informe de Desempeño y la Entrevista Personal, el Proyecto de Trabajo a desarrollar en



los próximos cinco (5) años; y los resultados obtenidos de la ejecución del Proyecto presentado en la evaluación anterior.

e. Comisiones Evaluadoras: Las Comisiones Evaluadoras estarán integradas por tres (3) docentes de Nivel Secundario y Técnico Superior ordinarios vinculados al área, asignatura, disciplina o cargo a evaluar y/o de Nivel Superior con experiencia o destacada actuación en ámbito medio y/o técnico superior, un/a (1) estudiante y un/a (1) graduado/a. Las Comisiones se conformarán con al menos dos evaluadoras de identidades feminizadas de las cuales una deberá ser integrante del Claustro Docente. En las mismas se prevé la participación en todas las instancias de un veedor gremial según lo establece el CCT.

f. Listado Unico de Evaluadores: El/la Directora/a de cada Establecimiento Preuniversitario, previa vista del Consejo Académico, aprobará y elevará a la Unidad de Ejecución de Evaluación una nómina de evaluadores docentes de Nivel Secundario y Técnico Superior de la Universidad Nacional de Rosario, respetando en la medida de lo posible la paridad de género, de acuerdo con los siguientes criterios: 10 docentes externos por Establecimiento Preuniversitario. 20 docentes internos por Establecimiento Preuniversitario, 10 estudiantes y 10 graduados. La Unidad de Ejecución de Evaluación confeccionará un Listado Único de Evaluadores con los listados de evaluadores/as de los tres (3) Claustros aprobados.

g. Procedimiento de evaluación: La evaluación será válida con la intervención de los/las tres (3) integrantes del Claustro Docente, en los casos en que el/la Estudiante y/o el/la Graduado/a no pudieren participar del procedimiento. El Consejo Superior resolverá en caso de empate, previo tratamiento del Consejo Académico del Establecimiento Preuniversitario correspondiente.

h. Dictamen: El dictamen individual elaborado por cada uno/a de los/las integrantes de la Comisión Evaluadora podrá ser Satisfactorio o No Satisfactorio y al resultado final se arribará por mayoría simple. El resultado final puede ser Satisfactorio o No Satisfactorio. En los casos de evaluación con resultado final Satisfactorio, el/la docente será ratificado/a en su cargo manteniendo la condición de ordinario, y deberá presentarse a la próxima evaluación a los cinco (5) años contados a partir de la fecha de la Resolución de Consejo Superior. En los casos de evaluación con resultado final No Satisfactorio, el/la docente será evaluado/a nuevamente a los dos (2) años



contados a partir de la fecha de la Resolución de Consejo Superior que resuelva el resultado No satisfactorio. Si la segunda evaluación resultara No Satisfactoria, el/la docente perderá la estabilidad en su cargo. Si la segunda evaluación resultara Satisfactoria se evaluará nuevamente a los tres (3) años contados a partir de la fecha de la Resolución de Consejo Superior que resuelve el resultado Satisfactorio. Desarrollo de la descripción del proyecto elaborado en el ámbito del área, detalle de las acciones implementadas, metodología de trabajo, etc.

Objetivos

El sistema de evaluación de la Carrera docente se dirige al desarrollo y la excelencia académica del personal docente, a través de un mecanismo de evaluación periódica tendiente a la permanencia en sus cargos y a la mejora continua en sus funciones. Tiene por finalidad jerarquizar la carrera docente y elevar los parámetros de evaluación.

Síntesis conclusiva

En diciembre del año 2019 el Consejo Superior de la Universidad de Rosario aprobó el Reglamento para la Evaluación de la Carrera Docente, con aplicación a los/las docentes ordinarios en la UNR; asimismo se deroga la normativa vigente a la fecha. Dicha normativa fue el resultado de un proceso de análisis, reflexión y discusión de toda la comunidad universitaria de la UNR, donde participaron las distintas unidades académicas, representaciones gremiales, área de género y derechos humanos.

Se ha establecido un procedimiento de evaluación ágil, simple y digitalizado, atento que una parte fundamental que se realiza en forma virtual, que abarca tanto la presentación del informe como de la documentación respaldatoria.

En el mismo sentido, para los/las docentes de Nivel Secundario y Técnico Superior de los Establecimientos Preuniversitarios de la Universidad Nacional de Rosario, en diciembre del pasado año se aprobó la normativa que reglamenta el procedimiento de evaluación, contemplando la realidad de las Escuelas Medias, su identidad e idiosincrasia, la misma fue el resultado del proceso de debate y construcción colectiva, cuya implementación está planteada para el año 2025.



Bibliografía de referencia

Vain, Pablo Daniel, “La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo”, CONEAU, 1998, accesible en:
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/vain.pdf>.



8.3 Implementación y certificación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001:2015 en la Universidad Nacional de Rosario

Cecilia Scandolo-Fabiana León
(Universidad Nacional de Rosario)

Introducción

En las instituciones públicas, en general los procesos no son medidos, controlados, no se diseñan ni implementan indicadores, lo que genera falta de definición de objetivos claros para una planificación adecuada de las actividades y de los recursos. La carencia de procedimientos y definición de funciones y responsabilidades y el ejercicio de un liderazgo inadecuado, como ocurre en muchos casos, genera además desmotivación del personal, desorden, incumplimientos, demoras que resultan en una creciente insatisfacción de los diferentes actores que conforman las instituciones. Por otro lado, las demandas sobre eficiencia y celeridad en trámites y procesos son una constante a las que las instituciones deben atender.

La Universidad Nacional de Rosario no está exenta de estas situaciones, lo que motiva a las autoridades a buscar herramientas para mejorar la calidad de la gestión institucional. La implementación y certificación de un sistema de gestión de la calidad (en adelante “SGC”) basado en los requerimientos de la norma internacional ISO 9001 se resolvió teniendo en cuenta la creciente cantidad de organizaciones que optaban por aplicarlo y expresaban luego los resultados positivos que les generaba.

La Norma ISO 9001 es una herramienta que permite impulsar la mejora continua de los procesos para asegurar su transparencia, confiabilidad y eficacia. Es el único sistema que puede ser certificado por un organismo certificador autorizado.

La certificación del sistema de gestión de la calidad permite:

- Obtener mayor reconocimiento, mejorar la imagen y la credibilidad de la institución
- Aumentar la satisfacción de quienes reciben los servicios que presta la institución



- Generar mayor motivación en los integrantes de la institución

Descripción del proyecto

En 2009 se creó una Dirección de Gestión de la Calidad para gestionar todas las actividades relativas a la implementación de un sistema de calidad ISO 9001. Las autoridades decidieron comenzar con el proceso “Emisión de diplomas de carreras de grado en la UNR”, como prueba piloto para tomar de referencia y extender el modelo a otros procesos en el futuro, y por tratarse además de un proceso estratégico en la universidad, ya que afecta todos los alumnos que concluyen su carrera y tramitan su título para ejercer su profesión.

Para comenzar el trabajo, se realizaron reuniones grupales e individuales con cada uno de los sectores incluidos en el alcance identificado para relevar el proceso, la documentación relativa y recolectar información. Se expusieron una variedad de reclamos y problemas históricos: funciones y responsabilidades no claras, incumplimiento de normativas, falta de comunicación entre las áreas, falta de procedimientos, desorden, errores frecuentes, controles deficientes. Con esta información se confeccionó un cuadro de análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). Luego se rediseñó el proceso eliminando pases y firmas innecesarios.

Teniendo en cuenta la información relevada y los requerimientos de la norma ISO 9001, se establecieron las siguientes etapas para implementar el sistema:

- Confección del mapa de procesos
- Capacitación en los requisitos de la norma ISO 9001
- Definición y elaboración de documentación requerida: la determinada como necesaria para la operación del proceso y los requeridos por la norma
- Definición e implementación de mediciones de desempeño del proceso, confección de indicadores y definición de objetivos de la calidad asociados
- Implementación de auditorías internas
- Implementación de Revisiones por la Dirección (revisión de todas las actividades relativas al SGC por las autoridades, requisito de la norma)
- Auditorías Etapa I y II de Certificación (por organismo certificador externo)



La certificación de este proceso se logró en agosto de 2010.

Objetivos

Objetivos generales:

Implantar gradualmente una nueva cultura de trabajo basada en la gestión de la calidad: procesos controlados, funciones y responsabilidades claramente definidas, comunicación eficiente, mejora continua.

Objetivos específicos:

- Relevamiento y rediseño de procesos
- Relevamiento y planificación de formación del personal
- Definición de documentación respaldatoria necesaria
- Implementación de mediciones de desempeño
- Implementación de auditorías internas periódicas
- Análisis periódico del contexto interno/externo, indicadores y resultados de auditorías para toma de acciones correctivas, preventivas y de mejora.

Síntesis conclusiva

Desde el año 2010 al presente se incorporaron y certificaron los siguientes alcances al sistema de gestión de la calidad:

- Otorgamiento de títulos de grado y posgrado y emisión de diplomas. Universidad Nacional de Rosario - Certificado N° RI-9000-3923. Agosto 2010.
- Planificación y desarrollo de carreras y cursos a distancia. Universidad Nacional de Rosario - Certificado N° RI-9000-3923/I Junio 2021.
- Registro y certificación de la formación del estudiante de la carrera de Odontología. Certificado N° RI-9000-4176. Agosto 2010.



- Registro y certificación de la formación del estudiante de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Agrarias. Certificado N° RI-9000-4598. Junio 2012.
- Registro y certificación de la formación del estudiante de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Certificado N° RI-9000-6093. Noviembre 2014.
- Registro y certificación de la formación del estudiante de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Certificado N° RI-9000-8928. Enero 2019.
- Registro y certificación de la formación del estudiante de la carrera de Abogacía. Facultad de Derecho - Certificado N° RI-9000-10326. Diciembre 2021.

El trabajo realizado ofreció innumerables oportunidades para aplicar acciones orientadas a mejoras o correcciones de deficiencias, permitió ordenar y mantener bajo control los procesos, mejoró la comunicación, el compromiso y motivación del personal. En el apartado “5. Anexo” del presente aporte se detallan las acciones de mayor alcance logradas en el marco del SGC, así como también los indicadores implementados.

Los desafíos que se presentaron es la rotación de personal y particularmente de autoridades, el sostenimiento a lo largo del tiempo de la estructura organizacional para la gestión de la calidad: Dirección de la Calidad, representantes de la calidad en facultades, grupo de auditores internos. Los representantes de la calidad en las facultades en las cuales se implementó un sistema de gestión de la calidad, es personal de planta que son designados por sus respectivos Decanos para realizar esta función específica agregada. Los auditores internos de sistemas de gestión de la calidad es también personal de planta y son designados por el Rector para realizar esta función específica agregada, a solicitud de la Dirección de Gestión de la Calidad. Ambos grupos requieren formación continua, y los auditores reciben una compensación económica por auditoría realizada.

La ampliación del alcance del sistema ha demandado proporcionalmente más tiempo de asesoramiento, más auditorías y más formación, lo que requiere de mayor cantidad de recursos, ya que es acumulativo con los alcances ya trabajados que requieren mantenimiento continuo.



Anexo

Acciones de mayor alcance logradas en el marco del SGC

- **Incorporación de medidas de seguridad en diplomas y certificados:** Para evitar intentos de falsificaciones y adulteraciones. Implementado a partir de septiembre de 2010.
- **Base de datos publica para consulta de graduados UNR:** Para brindar la certeza de que el profesional es efectivamente graduado de la UNR. Registros desde 1993. Link: graduados.unr.edu.ar Implementada a partir de 2012.
- **Maletín con precinto de seguridad para protección de diplomas /certificados:** dos para cada una de las unidades académicas. Para el traslado seguro de diplomas y certificados de Sede a unidades académicas. Implementado a partir de 2010.
- **Sobre institucional para protección de los diplomas/certificados:** Para la protección de diplomas y certificados. Con instrucciones sobre tratamiento de la lámina estampadas en el frente del sobre. Implementado a partir de 2012.
- **Digitalización de trámites administrativos:** confección automática de las Resoluciones de Consejo Directivo de solicitud de expedición de diplomas y Libro de Títulos de Facultad digital, para reducir errores de carga manual y minimizar tiempos de gestión. Implementación a partir de 2014. Implementación de circuito único digital para gestión de títulos: de grado a partir de septiembre 2020, y de posgrado a partir de febrero 2021, para estandarizar el trámite, minimizar instancias presenciales y agilizar el trámite.

Mediciones/indicadores implementados (40 en total):

- -Tiempo promedio trámite expedición de diplomas de todas las carreras de Grado (tiempo promedio entrega del diploma desde el inicio del trámite): total y parciales (tiempo promedio de cada uno de los sectores que participa en la gestión del diploma, en la Facultad y en la Sede de Gobierno – Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos semestralmente.
- Tiempo promedio trámite expedición de diplomas de todas las carreras de Posgrado, tramo en la Sede UNR: total y parciales (tiempo promedio de cada uno de los sectores que participa en la gestión del diploma en la Sede



- de Gobierno) - Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos semestralmente.
- Cantidad/causas de errores en los expedientes de solicitud de diplomas de las carreras de Grado y de Posgrado de la UNR (errores detectados en el Área Académica Sede por los que se devuelven a Facultad para corrección), discriminado por cada una de las 12 Facultades. - Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos semestralmente.
 - Cantidad/causas de anulación de diplomas (cartulinas desechadas). - Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos semestralmente.
 - Cantidad/causas de Rectificaciones de actas de exámenes de las carreras de grado en las Facultades con SGC implementado.
 - Satisfacción de los diplomados de todas las carreras de Grado y de Posgrado de la UNR (encuesta sobre trámite de egreso) - Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos semestralmente.
 - Satisfacción de los alumnos de las carreras de grado de la UNR con certificación de SGC. - Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos anualmente.
 - Satisfacción de los Alumnos/Docentes de las carreras y cursos a distancia (Campus Virtual) - Dir. Estadística confecciona los indicadores relativos semestralmente.
 - Evaluación de desempeño de los auditores internos de la calidad -La Dir. Gestión Calidad confecciona este indicador anualmente

Sede y Facultades 2008-2022 en números

- 169 Auditorías Internas
- 61 Auditorías de Certificación por el IRAM
- Aproximadamente 1145 horas de capacitación al personal (autoridades y personal operativo/de apoyo)
- más de 30 Procedimientos operativos/de gestión confeccionados/ establecidos
- 40 mediciones de desempeño establecidas (de procesos / producto) (confeccionan indicadores relativos la Dir. Estadística y el Grupo SIU Guaraní)
- 16 Auditores Internos



8.4 “Plan estratégico participativo, de la intención a la acción”

Fabiana Maceiras-Norma Salvatierra-Nicolás Reznik
(Universidad Nacional de Lomas de Zamora)

Introducción

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora inició en el año 2018 un proceso de planificación estratégica participativa, que denominó “PEPCEL” (Plan Estratégico Participativo Ciencias Económicas Lomas).

Se comenzó a trabajar en la construcción de un marco para la recepción de parte de distintos actores vinculados directa e indirectamente a la FCE-UNLZ, con el objetivo de definir escenarios estratégicos de actuación presentes y futuros.

El punto de partida fue recabar las distintas miradas y consideraciones respecto a la definición de escenarios alternativos posibles en el que habría de desenvolver sus actividades, con la finalidad de establecer políticas y estrategias, acordes al contexto y la demanda de su actividad en los próximos años.

Se establecieron metas a alcanzar en el mediano y largo plazo en las funciones sustantivas de la Institución, y se definieron los principales programas y acciones a implementar para lograr las metas propuestas.

La razón fundamental de esta decisión fue y es, gestionar sobre la base de la participación activa y efectiva de todos los estamentos y claustros de la Facultad, en un proceso continuo como base de la gestión.

A lo largo del tiempo, la planificación se ha transformado en una actividad central en las Universidades y una responsabilidad fundamental para su gestión, en ese sentido se desarrolló nuestra tarea.

Podemos decir, que nuestra estrategia de trabajo en la unidad académica fue una forma racional y consensuada de abordar el futuro, y no solo el posible sino también el deseable.

La planificación estratégica da respuestas Desde el trabajo realizado se desarrollaron reuniones, talleres, capacitaciones y debates en torno a obtener distintas fuentes de información que ayuden a la definición de políticas



institucionales relacionadas con la dimensión académica, además de responder las siguientes preguntas:

¿Quiénes somos? Era importante conocer la historia, los orígenes de la institución que marcaron su identidad, su naturaleza y quehacer, aspectos que estaban ligados a su Misión, principios y valores.

¿Dónde estamos? Analizamos los aspectos situacionales de la Universidad. Esto condujo a la realización de un análisis interno que permitiera establecer fortalezas y debilidades y un análisis externo para identificar amenazas y oportunidades que ofrecía el entorno.

¿Hacia dónde podemos ir? El Plan Estratégico debía considerar los desafíos del entorno; los escenarios tendenciales esperados en educación, ciencia y tecnología como consecuencia del cambio, los actores de control, situaciones de conflicto, así como las políticas, limitaciones y alcances de los recursos institucionales.

¿Hacia dónde queremos ir? Identificadas las tendencias del desarrollo, se definió cuál sería el escenario futuro deseado y realizable para la institución, concordante con su Misión y con sus principios y valores. Un resumen de este escenario futuro se transformó en la Visión.

¿Cómo llegaremos ahí? Aquí trabajamos sobre las acciones a realizar en el presente para que el escenario deseado realmente ocurra; involucramos los objetivos estratégicos (¿Qué hacer?), las estrategias (¿Cómo hacerlo?) y el seguimiento y evaluación (¿Cómo medir lo ejecutado?)

Desde nuestra perspectiva definimos el planeamiento estratégico como el proceso mediante el cual una organización define su visión, misión, objetivos y estrategias, sobre la base de un análisis de su entorno, directo e indirecto, con la participación del personal de todos los niveles de la institución.

Nuestras estrategias se basaron en el aprovechamiento de los recursos y capacidades de la Facultad de acuerdo a sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas detectadas. El plan estratégico tendría como resultado a largo plazo, un enfoque en el futuro con mirada hacia los cambios.



El plan desde lo general a lo particular

El planeamiento estratégico iniciado en la unidad académica, se realizó con el fin de conocer y comprender el entorno de nuestra institución universitaria de manera de contrarrestar aspectos negativos y tomar ventaja de los positivos para desarrollar estrategias orientadas a la construcción de la visión, misión y objetivos; cabe mencionar que este proceso trajo consigo numerosos beneficios, que finalmente se reflejaron en los resultados del plan estratégico.

Para su construcción fue necesario considerar que:

- No tiene valor si las estrategias no se traducen en ejecuciones.
- Requiere del compromiso y liderazgo total de las autoridades.
- Debe ser un proceso participativo que involucre y comprometa a todas las áreas.
- Ser concordante con los principios y valores institucionales.
- Tener un completo y objetivo diagnóstico del estado y evolución de la Institución y su entorno, el que debe derivar de un proceso permanente de autoevaluación.
- Las estrategias deben convertirse en planes de acción concretos, con definición de responsables, metas claramente establecidas, viables, alcanzables en el tiempo y evaluables.
- Debe permitir ajustes oportunos derivados de su seguimiento y evaluación.

El Plan Estratégico PEPCEL fue la primera experiencia de la FCE UNLZ en ese sentido, además de ser el resultado de un profundo análisis y diagnóstico de situación, que acompañó al proceso de la evaluación institucional, y permitió identificar las temáticas a ser consideradas, ya fuera por ser aspectos a mejorar, reformular y potenciar o por constituir áreas de vacancia u oportunidades de desarrollo ante los nuevos escenarios.

Sobre todo, fue el resultado de un trabajo intenso y responsable de muchos miembros de nuestra unidad académica durante varios años.

Durante el proceso, se establecieron mecanismos de consulta, opinión y participación, a nivel de gestión, además se abrió a toda la comunidad, lo que



permitió enriquecer las propuestas de los documentos elaborados y legitimar las etapas realizadas.

Esta tarea participativa y articulada ayudó a definir la misión de la FCE UNLZ en sus funciones sustantivas, establecer ejes estratégicos que apunten a la gestión institucional, la calidad académica, la inclusión de los estudiantes, la integración en la región y la infraestructura universitaria; así como a definir un conjunto de programas, proyectos y acciones en cada uno de ellos.

El desafío actual está en llevar adelante la implementación en forma organizada y consensuada, para que las acciones se traduzcan realmente en política institucional y no en logros de una gestión en particular.

El Plan desde la Secretaría Académica

La Secretaría Académica entiende en todo lo vinculado con las actividades docentes de las carreras de grado y la planificación de las mismas, formula el orden de prioridades para desarrollar tareas de enseñanza y aprendizaje, coordina las actividades de articulación con instituciones de enseñanza media, efectúa actividades de asesoramiento pedagógico y sistematiza los elementos que conforman las políticas académicas, entre otras.

Desde la planificación estratégica la dimensión gestión académica refirió a todas las acciones, actividades, mediciones, recolección de datos, impactos, resultados etc. que se realizan, orientado a tres ejes estratégicos definidos sobre líneas estratégicas y proyectos prioritarios.

La decisión de desarrollar estos elementos organizacionales fue para fortalecer y mejorar al interior del área, buscando un impacto positivo en la motivación y desempeño de todo el personal que incluía tanto a los docentes, estudiantes y al personal administrativo.

La FCE UNLZ, institución cincuentenaria requería de ejes estratégicos compatibles con su propia Identidad, historia, cultura y su particular visión acerca del futuro y el rol que debe ocupar en el estadio de la educación superior.

Estos se constituyeron en marcos referenciales para la acción y estableció la agrupación de los programas específicos que transformarían sus objetivos en resultados, mediante metodologías indicativas y acuerdos sobre la medición de estos a través de indicadores.



El área diseñó tres *Ejes estratégicos* como lineamientos fundamentales que proporcionaron orden y claridad al trabajo.

1. Enseñanza de pregrado y grado
2. Docencia
3. Gestión Académica

Complementando los ejes trazados se desarrollaron líneas estratégicas que funcionarían como guía de acciones a través de la combinación de los objetivos, seleccionándose con posterioridad y de acuerdo a su necesidad de realización los distintos proyectos prioritarios por semestre y año.

Líneas estratégicas incluidas en los ejes estratégicos:

1.1 Desarrollo de las trayectorias académicas estudiantiles: ingreso, permanencia y egreso.

1.2. Aumento de la oferta académica en la FCE UNLZ

2.1. Mejora de las prácticas educativas

2.2. Creación y promoción de la carrera docente.

2.3. Apoyo a la investigación y transferencia

3.1. Organización administrativa - técnico - académico

El área trabajaba con 8 (ocho) Programas Institucionales desde hacía 12 años, innovando en la forma en que venía realizándose el trabajo hasta ese momento, a estos se les fue aplicando nuevas ideas, conceptos, productos, servicios y prácticas, con la intención de ser útiles al incremento de la productividad para articular eficientemente los recursos humanos y materiales.

Los programas existentes fueron incorporados al plan trazado donde, posteriormente se comenzó a visualizar distintas problemáticas que merecieron la creación de proyectos prioritarios que formarían parte de estas estructuras, con la posibilidad de crear nuevos programas si la situación así lo ameritaba.

Los proyectos prioritarios se consolidaron como un ordenamiento de un conjunto de actividades que, combinaron recursos humanos, materiales, económicos y técnicos, con el propósito de conseguir un determinado resultado.



Su formulación consistió en identificar los problemas y diseñar las alternativas donde la evaluación fue muy importante ya que nos permitió orientarnos en términos de la información y marco de referencia necesarios, calculando así el impacto de cada alternativa para formular su estrategia.

Proyectos prioritarios actuales

1.1.2. Mejoramiento de la tasa de graduación de los estudiantes

1.2.1. Orientación de la oferta de carreras de pregrado, grado y posgrado hacia áreas de vacancia formativa y profesional, tanto presentes como futuras.

1.2.2. Reformulación del Campus Virtual FCE UNLZ Componente “Formador de Formadores”

2.1.1. Aprovechamiento y potenciación de experiencias exitosas en las cátedras

2.2.1. Creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria

2.3.1. Desarrollo y fomento de la vinculación entre docencia e investigación

3.1.1. Potenciación de las estructuras transversales para la inclusión y digitalización de la FCE UNLZ desde una perspectiva sustentable.

Para su elaboración se tomó como base documentos de la autoevaluación institucional, en particular el análisis FODA desarrollado para su proceso, lo que nos permitió generar espacios de debate sobre temas trascendentes de nuestra institución, generando gran participación y reflexión de todos los actores de la comunidad universitaria.

Se estructuró un sistema de información, con indicadores, a modo de señales o instrumentos de medida que nos permitiera conocer dónde nos encontrábamos con respecto a los objetivos propuestos.

La información básica fue recopilada de forma ordenada y metódica para que se encuentre disponible en el momento de tomar las principales decisiones estratégicas, por esto fue muy importante asegurar que los datos recopilados sean significativos y no únicamente fáciles de obtener.



Este modelo de trabajo nos permitió definir prioridades; objetivos a alcanzar, acciones, sus plazos, y los medios y métodos para su desarrollo, constituyéndose en el punto de partida de un documento vivo de planificación estratégica de la FCE UNLZ.

Sus acciones nos atravesaron y sirvieron de marco para organizar las tareas específicas en cada una de las áreas. De esta manera, se avanzó en una planificación estratégica que permitiera llevar adelante iniciativas generales coordinadas para toda la unidad académica y en especial para la Secretaría Académica, acompañadas de la iniciativa de las otras áreas las que transversalizan su trabajo con la dimensión académica en la institución.

Es importante destacar la comunicación lograda entre los miembros de la gestión (autoridades) y la comunidad académica en general en esta construcción, ya que este proceso exige un nivel de debate profundo, despegado de intereses sectoriales y con una importante cuota de participación y trabajo desinteresado.

La mirada del plan desde la dimensión académica

El trabajo realizado para la implementación del conjunto de pasos con enfoque participativo, permitió colaborar en la construcción de la visión y misión institucional a través de un proceso de análisis y reflexión efectiva y colaborativa de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que resultarían fundamentales para abordar acciones futuras.

Se tomó como fundamental en el trazado de las acciones la figura del docente y el estudiante, considerando los aspectos que fortalezcan sus roles como profesionales en la educación y como alumnos que aprenden, priorizando la capacitación en favor de su labor y el aprendizaje, reconociendo los diferentes logros que ellos van obteniendo.

La mirada estuvo puesta en fortalecer el aprendizaje colectivo, entendiendo que debíamos obtener el máximo provecho de las destrezas y habilidades que caracterizan a los estudiantes y ver cómo esto alimenta el aprendizaje cooperativo, guiado constantemente por el docente.

Su puesta en marcha permitió accionar de manera positiva en la dimensión académica, cumpliendo con lo establecido en la visión y misión trazada, y



brindando un servicio educativo de calidad; a fin de que sus actores, direcciones y departamentos funcionen favorablemente.

Acciones consensuadas y diagnósticos necesarios para la planificación

Las personas vinculadas directa o indirectamente con la FCE UNLZ poseen un propio y personal diagnóstico de cómo debería ser, cómo debería mejorarse el desempeño de cada una de las actividades y qué nuevas tareas y acciones son necesarias.

En una institución donde se valora el conocimiento, el debate de ideas y la creatividad, es esencial posibilitar y promover la transformación de esos diagnósticos en proyectos prioritarios que permitieran contar con objetivos estratégicos estables y de largo alcance. Estimamos que, de esta manera se podrá afrontar seriamente un proceso de crecimiento y mejora que respete la propia identidad institucional y sirva a todos los fines que tanto la institución de educación superior como la sociedad necesita.

La autonomía en la Universidad sólo puede ejercerse en forma plena cuando la misma tiene objetivos propios correctamente definidos y ampliamente sustentados.

A efectos de llevar a cabo una acción ejecutiva activa y eficiente resultó imprescindible, para quienes tenían a su cargo la conducción en todos sus niveles, contar con un claro proyecto que permitiera transformar en acciones la voluntad institucional.

Es importante afirmar que dicha voluntad institucional debe surgir como resultado de un proceso de amplia participación que permita elaborar acciones consensuadas tomando como base un diagnóstico preciso de la situación actual y una concreta definición de objetivos a alcanzar en el mediano y largo plazo.

La voluntad institucional no siempre refleja la simple sumatoria de los diagnósticos personales, tener un claro plan de acción desde lo estratégico, da la oportunidad de compatibilizar los proyectos individuales con el proyecto institucional.

Debemos tener en cuenta que una unidad académica no sólo concierne a los miembros de la comunidad universitaria, sino al conjunto de la sociedad ya que -



más allá de la función académica y científica - debe desarrollar una función cultural, de transmisión de valores y debe ser capaz de satisfacer otras necesidades que también son solicitadas desde distintos grupos sociales y de la producción. En tal sentido, debemos crear y transmitir una clara imagen de nosotros como institución y contrastarla con la mirada externa que la sociedad tiene de nosotros, a fin de posibilitar una comunicación rica y recíproca.

Estamos convencidos que este primer Plan Estratégico PEPCEL constituye un cambio en la forma de gestionar, que esperamos se consolide en el futuro, y que su implementación, con las revisiones y modificaciones periódicas que sean necesarias, marque el rumbo del desarrollo institucional.

Palabras clave: planificación estratégica, prácticas de gestión académica, proyectos participativos

Bibliografía:

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2005), "La evaluación y la Acreditación Universitaria en Argentina" en Ginés-Mora, J.

FERNÁNDEZ LAMARRA; AIELLO, M. Y OTROS (2015). La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Buenos Aires: UNTREF.

LARROCA, H. ET AL. (2005), "Planeamiento estratégico", Errepar, Buenos Aires.

Documentos elaborados por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, para el desarrollo y puesta en marcha del Plan Estratégico Participativo.

MARI, M. (2018) Ciencia, tecnología y desarrollo. Políticas y visiones del futuro en América Latina (1950-2050) Buenos Aires: Teseo

Mintzberg Henry y Quinn James (1991), El proceso estratégico, Prentice Hall, México.

Ossorio, A. (2003). Planeamiento estratégico (5º ed). Buenos Aires: INAP





8.5 Sistema de Gestión de Solicitudes de Rectificación de Actas. Universidad Nacional Arturo Jauretche

Gustavo Pilla-Mariana Lipka-Noelia López
(Universidad Nacional de Arturo Jauretche)

Problemática y contexto en que surge la experiencia

La Universidad Nacional Arturo Jauretche ha desarrollado y desarrolla diversas estrategias que apuntan a contribuir al mejoramiento de la gestión en los procesos pertinentes al ámbito académico. El crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil ha influido de manera directa en los procesos de organización dentro de la gestión afrontando nuevos desafíos ante la masividad.

La solicitud de rectificativa sobre actas (entendiendo a la rectificativa como aquel proceso administrativo que rectifica/corriga de forma parcial o total un componente del documento), fue uno de aquellos procesos que de forma inmediata luego de la llegada de la pandemia y el trabajo remoto requería de una reformulación eficaz que proporcionara una mejora sustancial del proceso. Desde los inicios de las actividades de la universidad hasta la llegada de la pandemia el mecanismo utilizado se basaba en la solicitud por escrito; instaurado el aislamiento social preventivo y obligatorio se comenzó a utilizar recursos digitales como formularios de google en el cual los y las trabajadores/as Nodocentes asistentes de carrera solicitaban al Dpto. de gestión de procesos y actas la rectificativa en cuestión, completando datos que en muchos casos carecían de exactitud dificultando la tarea, tanto para los y las trabajadores/as Nodocentes de la área ejecutora como así la solicitante, la carga de documento respaldatorio (entendiendo a tal como aquel documento emitido por Docentes y/o coordinadores/as) era dificultosa por el peso y caudal de los archivos. Así mismo, el resguardo de la información de las solicitudes en la base de datos institucional debía contar con el tratamiento que amerita el guardado de información sensible, exacta e inequívoca.



Objetivo(s) buscado(s)

Es así como, el principal objetivo buscado era:

- Mejorar y fortalecer los procesos de gestión académica

Los objetivos específicos se relacionan con distintos grados del proceso:

- Mejorar la calidad de los datos para la solicitud de rectificativas y resguardo de la información.
- Disminuir errores que dificulten el proceso.
- Favorecer la tarea Nodocente en cuanto al proceso de solicitud de rectificativas.

Acciones implementadas

Relevamiento

Desde el Dpto. de Gestión de Procesos y Actas, se comenzó a realizar una revisión general sobre las solicitudes realizadas bajo sistema de formulario google, contabilizando y clasificando los diversos motivos que dificultaban el proceso de rectificación, tanto de la solicitud como así también en la ejecución de la misma. De forma simultánea, se indagó entre los y las trabajadores/as Nodocentes asistentes de carrera desde su participación en el proceso cuáles eran las mayores dificultades que el sistema les presentaba. Por último, se realizó un registro del tiempo que transcurría entre la solicitud y la ejecución de la rectificativa.

Comunicación de la problemática

Una vez organizada la información anteriormente mencionada, se procedió a informar a la Dirección de Informática sobre las dificultades y necesidades planteadas por las áreas intervinientes en el proceso, como así también, sobre los requerimientos que el Dpto. de Gestión de Procesos y Actas creía fundamentales para poner en ejecución dichas solicitudes.



El relevamiento sobre las dificultades planteadas al momento de la carga expresaban los siguientes ítems:

- El tiempo que se demoraba en transcribir la información, tales como datos personales del alumno, de las y los docentes y datos académicos relacionados a los ciclos lectivos.
- Errores involuntarios de tipeo sobre la carga de datos anteriormente mencionados.
- Imposibilidad de cargar el documento respaldatorio en la solicitud, tales como, nota del o la docente a cargo de la materia, nota de la coordinación de carrera y en algunos casos nota aval de la dirección de instituto.
- Dificultad en visualizar la situación actual del pedido a partir de su ejecución por parte del Dpto. de Gestión de Procesos y Actas, siendo mediante correo electrónico la forma más expeditiva de informar si el procedimiento estaba realizado, denegado o bien si requerían de modificación.

Los requerimientos del Dpto. de Gestión de Procesos y Actas para una correcta y eficaz ejecución de la solicitud se basaban en:

- Que la información recibida sea concordante con los datos existentes en Siu Guaraní, tanto los personales como académicos, simplificando la tarea.
- Que exista la posibilidad de contar con los documentos respaldatorios que aseveran la solicitud.
- Que toda la información de la solicitud anteriormente nombrada esté bajo resguardo en base de datos institucional.
- Que se pueda visualizar el estado de la solicitud, teniendo la posibilidad de generar un “feedback” entre las áreas intervinientes.

Desarrollo de la solución por parte de la Dirección de Informática

Ante la exposición del caso, comprendiendo las dificultades y requerimientos que el Dpto. de Gestión de Procesos y Actas transmitía. Se trazó un paralelismo con las problemáticas que surgen en otras áreas de la universidad, entendiendo que lo necesario era dar una respuesta simple pero eficaz, reutilizando los recursos existentes.



Por lo cual, se decidió realizar una solución con el fin de brindar una mejor manera de registrar solicitudes de rectificativas de actas, con información tabulada desde distintas fuentes de datos. La misma cuenta con la integración de los siguientes sistemas:

SIU HUARPE: Como un portal de acceso a toda la comunidad universitaria, se desarrolló una interfaz que simplifica la creación de nuevas solicitudes, así como la consulta de solicitudes ya creadas.

REDMINE: Se utilizó como sistema base para la gestión de las solicitudes, pudiendo manejar campos específicos, y estados de avance de la solicitud. La utilización de esta herramienta generó un ahorro en los tiempos de implementación.

ARAI USUARIOS: este sistema permite el login centralizado para todos los sistemas que son utilizados por parte de los y las trabajadores/ras Nodocentes.

SIU GUARANÍ 3: el cual proporciona datos personales y académicos a la solicitud reduciendo el margen de error en la carga.

Periodo de prueba

Luego del desarrollo realizado por la Dirección de Informática se realizó un periodo de pruebas y ajustes con un fluido ida y vuelta con el Dpto. de Gestión de Procesos y Actas.

Presentación a la comunidad

La presentación de este Sistema Integrado fue dirigida a los usuarios y autoridades de la Universidad Nacional Arturo Jauretche con el objetivo de compartir esta nueva herramienta, la cual permite una mejora sustancial en la tarea Nodocente, y sobre todo, en el resguardo de la información en términos digitales, contribuyendo así, al desafío continuo de desarrollo e innovación que la gestión académica requiere.

Se expusieron los diferentes relevamientos realizados, mediante datos numéricos que permiten reconocer a simple vista los niveles de dificultad que el sistema anterior ofrecía tanto de las áreas solicitantes como del área ejecutora.



A su vez, utilizando ejemplos reales, se demostró “in situ” el uso del nuevo sistema con referentes de la Dirección de Informática y Dpto. de Gestión de Procesos y Actas.

Capacitación

Entendiendo la capacitación como una herramienta eficaz para la realización de cualquier tarea de gestión, se realizaron diversos encuentros con los y las trabajadores/as Nodocentes asistentes de carreras quienes reciben los pedidos del/la estudiante o profesor, recolectan la información mediante métodos respaldatorios y generan la solicitud de rectificativas para dar respuesta a los pedidos que reciben.

Evaluación de resultados

Una vez culminado el primer mes de uso del sistema integrado para la solicitud de rectificativas, se procedió a realizar la primera evaluación de la herramienta.

En primera instancia, mediante un sondeo interno se les consultó a los y las usuarias del sistema sobre los siguientes ítems:

- Nivel de dificultad para acceder a la realización del ticket de 0 a 10 (siendo 0 el menor nivel de complejidad y 10 el mayor nivel de complejidad)
- Tiempo que empleaban para la realización de la solicitud (siendo “poco” el menor tiempo de demora, “regular” el tiempo intermedio de demora y “mucho” el máximo tiempo de demora para realizar la solicitud).
- Ventajas que observaban entre el nuevo sistema integrado y el uso de formulario google (siendo este ítem a desarrollar según la perspectiva del usuario).
- El 100% de los y las usuarias calificaron el nivel de dificultad para acceder a la realización del ticket con 0 (siendo 0 el menor nivel de complejidad).
- El 83% de los y las usuarias consignaron en cuanto al tiempo de demora en la realización de la solicitud, una calificación de “poco” (siendo “poco” el



menor tiempo de demora). Mientras que el 17% restante, calificó con “regular” el tiempo de demora).

- Los ítems más relevantes sobre las ventajas observadas por los usuarios del nuevo sistema sobre el sistema anterior fueron las siguientes:
- Menor cantidad de datos ingresados de forma manual.
- Mejor visualización de la solicitud.
- Mejor control de los casos solicitados.
- Mayor respuesta y mejor comunicación entre las áreas intervinientes.

En segunda instancia, la evaluación interna se basó en comparar los datos que comprendía el mismo periodo pero del año anterior (del 18/11/21 al 18/12/2021) con la utilización de formulario google vs el primer mes de uso del nuevo sistema (del 18/11/22 al 18/12/2022), en cuanto a:

- Cantidad de solicitudes recibidas.
- Cantidad de errores en la formulación de la solicitud.
- Rapidez en la ejecución por parte del Dpto. de Gestión de Procesos y Actas en la realización.
- En el periodo correspondiente al 2021 (del 18/11 al 18/12) utilizando formulario google la cantidad de solicitudes recibidas fueron de 250, mientras que los errores en la carga de datos afectaba al 40% de ellas; el tiempo en la realización de la rectificativa (producto de errores en la carga de datos), oscilan entre los 7 y 15 días hábiles, ya que el Dpto. Gestión de procesos y actas debía contactar a los y las solicitantes para reformular el pedido.
- En cambio, en el periodo correspondiente al 2022 (del 18/11 al 18/12) utilizando el nuevo sistema integrado, se observó un cambio cuantitativo y cualitativo con respecto al 2021. Las solicitudes recibidas fueron 141, mientras que los errores en la carga se redujeron en un 80% con respecto al total de solicitudes, el tiempo para realizar la tarea por parte del Dpto. de Gestión de Procesos y Actas se vio beneficiado por los números



anteriormente mencionados, siendo el tiempo de ejecución de entre 1 a 5 días hábiles.

Conclusión

En conclusión, el trabajo en conjunto entre la Dirección de Informática y el Departamento de Gestión de Procesos y Actas ha demostrado ser efectivo y expeditivo en la realización de un sistema que no solo cumple con los objetivos planteados, sino que también mejora la eficiencia y facilita la tarea de los y las trabajadores/as Nodocentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. La colaboración y la comunicación efectiva son clave en cualquier proyecto exitoso, y en este caso, la coordinación entre las áreas involucradas ha llevado a resultados altamente satisfactorios. Este ejemplo ilustra la importancia de una comunicación fluida y un trabajo mancomunado entre los equipos en la consecución de objetivos comunes.

Palabras claves: gestión, comunicación, sistema.



Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM

PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA UNSAM

ISSN 2545-6938

